

CONSEJO DE REDACCIÓN

Directora: Esteban Moreno, Rosa María

Secretaria: Blanchard Giménez, Mercedes

Vocales

Blanchard Giménez, Mercedes

Esteban Moreno, Rosa María

Fernández Prieto, Manuel Santiago

Gómez García, Melchor

Herrán Gascón, Agustín de la

Izuzquiza Gasset, Dolores

Martín Bris, Mario

Medina Rivilla, Antonio

Monarca, Héctor Amadeo

Paredes Labra, Joaquín

Parra Ortiz, José María

Pérez Serrano, Gloria

Pericacho Gómez, Francisco Javier

Real García, Julio

Rodrigo Moriche, Pilar

Santos Guerra, Miguel Ángel

Torrego Egido, Luis Mariano

Vitaller Talayero, José María

Consejo Asesor

Aguilera Vázquez, Victor

Area, Manuel

Arnold, Rolf

Cantón Mayo, Isabel

Cerrillo Martín, Rosario

Copello, M^a Inés

Ferrara, Donatila

García Yagüe, Juan

García Garrido, José Luis

Huber, Gunter

Lacarriere Espinoza, José Luis

Lázaro Martínez, Ángel

Masetto, Marcos

Montero, Lourdes

Pablos, Juan de

Ruiz, Guillermo

Salazar Ascenio, José Armando

Sosa Fariña, José Antonio

Valle López, Javier

Velázquez Vázquez, Daniel

REDACCIÓN

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación

Facultad de Formación de Profesorado y Educación

Universidad Autónoma de Madrid

[WEB](#)

ISSN: 1989-8614

Diseño de Portada: Tejedor López, Miguel Ángel

Maquetación: Martín Iglesias, Lorena

DOI: <https://doi.org/10.15366/tp2018.31>

ÍNDICE

Presentación Número 315
Rosa María Esteban Moreno

Presentación del monográfico número 31: Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje II.....9
José Julio Real García

RECUPERANDO EL PASADO

El museo de la educación.....11
Jesús Asensi Díaz

MONOGRÁFICO

Evaluación de aprendizaje significativo y estilos de aprendizaje: alcances, propuesta y desafíos en el aula.....31
José Salazar Ascencio <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.001>

Planteamiento de los estilos de enseñanza desde un enfoque cognitivo-constructivista47
Paula Renés Arellano <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.002>

Estilos de aprendizaje de los estudiantes de la educación superior y el acceso a las herramientas de entornos virtuales.....69
Paulo Alves; Luisa Miranda; Carlos Morais y Daniela Melaré
<https://doi.org/10.15366/tp2018.31.003>

Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y “aprender a aprender”.....83
Mariano Gutiérrez Tapias <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.004>

As práticas pedagógicas e a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas – nees.....97
Amaralina Miranda Souza <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.005>

Gamificación como estrategia didáctica. Aplicación en la formación del profesor.....113
Santos Ferreira Bruno <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.006>

Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza en la educación superior chilena: un análisis comparativo127
Alejandro Antonio Villalobos Clavería <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.007>

Experiencia de innovación en el aula desde la autorregulación y los estilos de aprendizaje...137
Concepción García Diego; Esther Castañeda López y José Manuel Mansilla Morales
<https://doi.org/10.15366/tp2018.31.008>

Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante comunidades de aprendizaje.....149
Diego Juárez Bolaños y Erik S. Lara Corro <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.009>

Relaciones entre rendimiento e inteligencia emocional en secundaria.....165
Federico Pulido Acosta y Francisco Herrera Clavero <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.010>

Diseño de situaciones de aprendizaje centradas en el aprendizaje estratégico.....187
Ronald Feo Mora <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.011>

MISCELÁNEA

Calidad y mejora de la educación: mediación en instituciones educativas.....207
Silvia Pizarro Elizo <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.012>

Percepciones del profesorado, alumnado y familias ante la diversidad cultural: el caso de un IES asturiano.....227
María Verdeja Muñiz <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.013>

Avaliação da educação superior no Brasil: breve histórico, desafios e perspectivas.....253
José Camilo Dos Santos Filho <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.014>

La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en las universidades: experiencias y prácticas.....275
Marisol Rodríguez Correa <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.015>

Responsabilidad social universitaria: la perspectiva de los colaboradores en una universidad comunitaria brasileña.....289
Ricardo Antonio de Marco; Dirleia Fanfa Sarmiento y M^a de Lourdes Pinto de Almeida
<https://doi.org/10.15366/tp2018.31.016>

Las evaluaciones externas y el rendimiento académico de los alumnos como instrumento de mejora educativa.....309
Eduardo López Bertomeo y Ángel Luis González Olivares
<https://doi.org/10.15366/tp2018.31.017>

RESEÑAS

Modelos Didácticos para situaciones y contextos de aprendizaje329
Elisa Martínez García

PRESENTACIÓN NÚMERO 31

Tal y como anunciamos en el mes de julio, la recepción amplia de artículos recibidos para nuestro monográfico de Estilos de Enseñanza y Estilos de Aprendizaje, nos hizo decidir publicar un segundo número en el mes de enero, que es el que ahora ve la luz, aunque el que estaba programado para enero saldrá en el mes de marzo-abril, por lo que en el año 2018 se publicarán tres números.

En una reunión de tutoría con estudiantes del Máster de Formación de Profesorado me planteaban que en el centro donde realizan sus prácticas, se había decidido que todos los horarios del centro comenzaran con las asignaturas más “fuertes” para que a última hora del día tuvieran asignaturas más “suaves” (tal y como relataban ellos). Este comentario nos llevó a un interesante debate sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y se sorprendieron al descubrir que todos ellos rendían mucho mejor según avanzaba el día que a primera hora de la mañana, con lo cual, la decisión de este centro solo daría respuesta a los estudiantes que rindieran mejor a primera hora de la mañana, pero ¿qué pasaría con los que eran como ellos?

De este debate se estableció la relación importante entre los estilos de enseñanza de los profesores y el estilo de aprendizaje de los alumnos, de manera que el profesor debe identificar el estilo de aprendizaje de sus alumnos para determinar que estilos de enseñanza puede usar él y así evitar déficits de aprendizaje (González-Peiteado, 2013), teniendo en cuenta, también, que en el estilo de enseñanza influye la competencia académica del profesor, el conocimiento pedagógico, su personalidad, autobiografía y desempeño docente, junto con el clima de la clase, la comunicación y la cohesión grupal existente.

Los estudiantes llegaron a la conclusión de que un buen profesor debe estar continuamente formándose y reflexionar a diario sobre la labor que realiza, se resumiría en una frase de Imbernón (1998, p.40): “Un factor importante en el desarrollo profesional será la actitud de los profesores al diseñar sus tareas docentes, no únicamente como técnicos infalibles, sino como facilitadores del aprendizaje, capaces de provocar la cooperación y participación en el alumno”.

Agradecemos, de nuevo, la dedicación a la coordinación del monográfico a Julio Real García de la Universidad Autónoma de Madrid, que también coordinó el número anterior.

En nuestro apartado de Recuperando el Pasado, recogemos un escrito póstumo de un compañero muy especial para la revista: Jesús Asensi, que durante años fue director de esta revista. Su escrito aborda un recorrido por las exposiciones y eventos de los años que llevaron a la creación del Museo Pedagógico de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM, donde se recogen los materiales educativos antiguos para reconstruir el pasado histórico de nuestra educación. Este número es una dedicación a su recuerdo y a su persona, como maestro que fue, comprometido con la educación de los niños y de los futuros maestros.

En el apartado de miscelánea se presentan seis artículos: Silvia Pizarro Elizo, de la Universidad de Extremadura, señala la importancia de crear instituciones pacíficas con buen clima de aprendizaje, a través del uso de la Mediación; María Verdeja Muñiz de la Universidad de Oviedo, hace una síntesis de la investigación llevada a cabo, en el marco de la tesis doctoral, en un Instituto de Asturias, para conocer las percepciones del profesorado, alumnado y familias ante la diversidad cultural; José Camilo dos Santos Filh de la Universidade do Oeste Catarinense de Brasil, en portugués, hace un recorrido histórico sobre las políticas que se han desarrollado en las Universidades brasileñas; Marisol Rodríguez de la Universidad de la Rioja expone cómo se han incorporado las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las universidades; Ricardo Antonio de Marco, Dirleia Fanfa Sarmiento del Centro Universitario La Salle, Unilasalle – Canoas/RS/Brasil, junto con M^a de Lourdes Pinto de Almeida de la UNOESC, Joaçaba/SC/Brasil analizan la percepción de las universidades comunitarias en la implementación de la Responsabilidad Social y visualiza el nivel de compromiso social de las actividades en la visión de dirigentes, coordinadores, profesores y técnicos y por último, Eduardo López Bertomeo y Ángel Luis González Olivares de la Universidad Camilo José Cela reflejan la importancia de las evaluaciones externas como instrumento de control y guía para la elaboración de leyes educativas.

En el apartado de reseñas, aparece la del libro de Cruz Antonio Hernández Cárdenas y Ana Yelena Guárate Echenique, titulado Modelos Didácticos para situaciones y contextos de aprendizaje, publicado por Narcea y reseñado por Elisa Martínez García.

Por último, quiero hacer constar en esta presentación mi despedida como directora de la Revista Tendencias Pedagógicas, cumpliendo con los estatutos de la revista de un máximo de dos periodos de dirección. Ha sido una experiencia muy enriquecedora por la oportunidad que me ha dado de conocer a muchos compañeros de profesión, ilusionados por el avance del conocimiento y las aportaciones que ayudan a enriquecer nuestra sociedad y contribuir con un grano de arena a mejorar la sociedad de una forma más justa y equitativa. Me siento muy solidaria con los equipos editoriales de todas las revistas, por todas las horas de trabajo dedicadas a esta tarea y el poco reconocimiento que tiene.

Deseo expresar también mi enorme agradecimiento a Mercedes Blanchard Giménez, secretaria de la revista, sin la cual no hubiera sido posible la publicación de los diecisiete números, 375 artículos en los diferentes apartados y en diferentes idiomas: español, francés, portugués e inglés y casi 50 reseñas. En estos años, cambiamos la periodicidad de la revista al pasar de un número al año, a dos por año, de la revista en papel a la revista digital y a la plataforma de la universidad, lo que nos ha hecho tener que ponernos al día en nuevos conocimientos y enfrentarnos continuamente a nuevos retos. También se han definido claramente las secciones de la revista: Recuperando el pasado, Monográfico, Miscelánea, Experiencias Educativas y Reseñas.

Agradecemos también a nuestro Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, la confianza que depositó en nosotras para cumplir con este trabajo, a veces arduo y delicado.

De la misma forma, quiero agradecer a los cientos de autores que nos han enviado sus trabajos, se hayan publicado o no, y por supuesto, a también los cientos de evaluadores que revisan los trabajos, a veces con escaso tiempo y que, en muchos casos, han cumplido de forma muy profesional con su trabajo y que nos han permitido, cumplir en todos los artículos con la revisión ciega por pares. Por supuesto, a todas las personas que han ayudado en la maquetación: Paula, César y Lorena y a cuantos de una u otra forma han estado vinculados a la revista en estos años.

Pasamos el relevo a nuestras compañeras: Bianca Thoilliez y Miriam Prieto y les deseamos una travesía agradable, aunque se encuentren con tormentas, ciclones y a veces, casi hundimientos, pero la experiencia siempre es enriquecedora, cuando se trata de conocer profesionales comprometidos y contribuciones a nuestra enseñanza, desde las diversas culturas y países.

Como en años anteriores, aprovechamos para deseamos un año 2018, repleto de éxitos en lo personal y lo profesional.

Rosa María Esteban Moreno 

Directora de la Revista Tendencias Pedagógicas

González-Peiteado, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista Estilos de Aprendizaje*, nº 11, vol.6, 51-70.

Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó.

PRESENTACIÓN DEL MONOGRÁFICO NÚMERO 31: ESTILOS DE ENSEÑANZA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE II

Dado el gran número de artículos recibidos y como consecuencia del alto impacto que actualmente tienen Estilos de Aprendizaje, hubo que dividir este monográfico en dos números, el 30, que apareció en julio de 2017, y el 31, que es el que se presenta ahora.

Se continúa dando una visión amplia de las investigaciones que se están haciendo tanto en España como en Iberoamérica sobre los Estilos de Aprendizaje y sobre las diferentes estrategias de cómo enseñar mejor a nuestros alumnos. Esta segunda parte del monográfico viene a profundizar sobre las diferentes estrategias pedagógicas y su forma de aplicación en el aula, así como a reflexionar sobre algo que habitualmente se deja en segundo lugar, la evaluación de los procesos de aprendizaje.

Comenzamos este número con un estudio del profesor José Salazar de la Universidad de la Frontera en Chile, sobre la “Evaluación de aprendizaje significativo y estilos de aprendizaje: alcances, propuesta y desafíos en el aula”, en el que se diserta desde el qué evaluar hasta para quién se debe evaluar.

Después va un grupo de propuestas sobre los estilos de Aprendizaje en el marco universitario, allí destacaremos diferentes enfoques como el Planteamiento de los “Estilos de enseñanza desde un enfoque cognitivo-constructivista” realizado por la profesora Paula Renés de la Universidad de Santander, que reflexiona sobre cómo reflexionar sobre sus maneras de pensar y hacer, y la relación existente entre los procesos que permiten la existencia de una enseñanza y un aprendizaje.

Dentro del mundo universitario, exponen desde el Instituto Politécnico de Bragança, Portugal el trabajo titulado “Estilos de aprendizaje de los estudiantes de la educación superior y el acceso a las herramientas de entornos virtuales”, cuyo objetivo principal es determinar la influencia de los estilos de aprendizaje en el acceso a las herramientas del entorno virtual de una institución de educación superior.

El profesor Mariano Gutiérrez Tapias, de la Universidad de Valladolid, titula su trabajo “Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y aprender a aprender”, en el que analiza algunas estrategias metodológicas y diseña algunas estrategias didácticas.

A continuación, vienen dos propuestas de la Universidad de Brasilia: Amaralina Miranda Souza, con el trabajo en portugués “As Práticas Pedagógicas e a Inclusão dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas – NEEs”, presenta los resultados de una investigación sobre prácticas pedagógicas inclusivas en clases de Integración inversa de alfabetización. Y los profesores Santos Ferreira y Lacerda presentan en inglés su trabajo “Gamification as a didactic strategy. Application in the teacher’s training” sobre el software GGBook.

Desde la Universidad de Concepción, en Chile, Alejandro Villalobos presenta “Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza en la educación superior chilena: Un análisis comparativo” en el que describe y analiza los resultados de una investigación realizada con una muestra de estudiantes y profesores proveniente de tres universidades regionales, sobre sus enfoques de enseñanza y aprendizaje.

Para finalizar este bloque, y desde el Centro Universitario Escuni, un grupo de profesores presentan la “Experiencia de innovación en el aula desde la autorregulación y los estilos de aprendizaje”, en el que aportan diversas conclusiones obtenidas a través de su experiencia docente sobre las relaciones entre la autorregulación y los estilos de aprendizaje en estudiantes del Grado de Educación Infantil y Educación Primaria.

Ya desde el mundo de la Enseñanza no universitaria, se presentan otros dos artículos. Comenzamos por “Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante Comunidades de Aprendizaje”, presentado por dos profesores de la Universidad Iberoamericana de México y en el artículo analizan los procesos de enseñanza desarrollados en dos escuelas primarias rurales multigrado.

Desde la Universidad de Granada viene el trabajo “Relaciones entre rendimiento e inteligencia emocional en secundaria”, que tiene como objetivo analizar los tipos y niveles de Rendimiento Académico e Inteligencia Emocional, en función de la edad, género, cultura y estrato socioeconómico, así como contemplar las relaciones entre ambas variables.

Por último, desde Venezuela, el profesor Ronald Feo Mora, presenta el trabajo “Diseño de Situaciones de Aprendizaje Centradas en el Aprendizaje Estratégico”, el propósito de este informe de investigación es forjar escenarios de reflexión en los sujetos que fomentan la educación formal e informal de otros sujetos.

El objetivo de este monográfico es que todos estos trabajos, y los publicados anteriormente en el número 30, sirvan para reflexionar sobre cómo van cambiando los modelos de enseñar y las formas de aprender en este siglo XXI, a diferencia de los modelos de enseñanza tradicionales, que se van viendo superados por los cambios tan profundos que está experimentando la sociedad actual.

José Julio Real García 

Universidad Autónoma de Madrid

EL MUSEO DE LA EDUCACIÓN FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

The Museum of Education of the Faculty of Teachers' Training and Education at the Autonomous University of Madrid

Jesús Asensi Díaz † 

Universidad Autónoma de Madrid. España
(Escrito póstumo)

RESUMEN

Se realiza una síntesis de las exposiciones y eventos realizados en estos últimos años y que han conducido a la creación del Museo Pedagógico de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM. Se analiza el valor de los materiales educativos antiguos para reconstruir el pasado histórico de nuestra educación y se proponen ejemplos de investigación educativa en los textos y materiales del pasado desde el punto de vista ideológico y también desde el plano didáctico y metodológico. Por último, se realiza una breve descripción de la sede del actual Museo Pedagógico y de las potencialidades que este encierra para el futuro.

PALABRAS CLAVE: cultura material; investigación educativa; historia escolar; intrahistoria; instituciones educativas; cuestionarios nacionales de enseñanza; léxico e ideología; nacionalcatolicismo; enciclopedia.

ABSTRACT

Synthesis of the expositions and performances of these last years that motivated the creation of the Pedagogical Museum in the Teaching Formation Faculty in the UAM. Historical materials value is analyzed to reconstruct the past of our education and some investigation examples are based on original texts and documents, from an ideological point of view and didactical and methodological plans. A brief description of the Pedagogical Museum actual place and its future potentiality closes the report.

KEY WORDS: culture material; educative investigation; pedagogical history; intrahistory; pedagogical institutions; pedagogical national tests; lexicon and ideology; nationalcatholicism; encyclopedia.

Recibido/Received: 30/07/2017

Aprobado/Approved: 23/12/2017

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Asensi Díaz, J. (2018). El Museo de Educación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación Universidad Autónoma de Madrid. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 11-30.

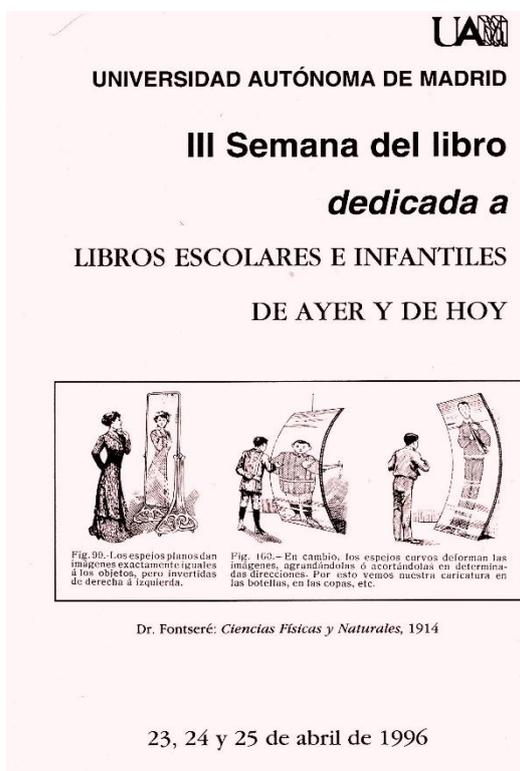
Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/9133>

1. ANTECEDENTES Y ACTIVIDADES REALIZADAS

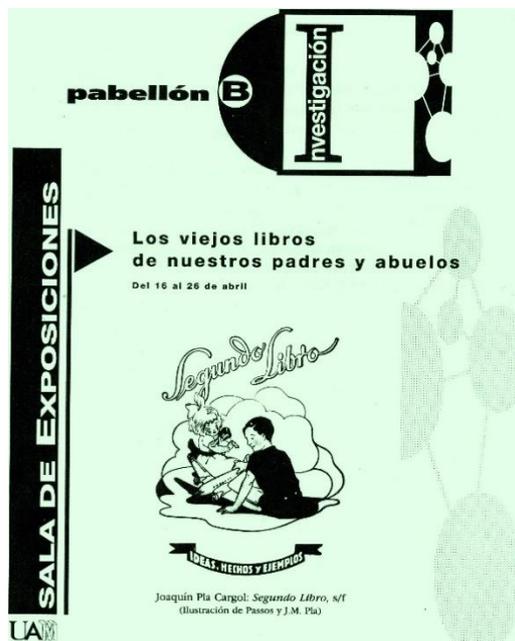
En los últimos años se ha desarrollado un movimiento de valoración y recuerdo de los libros escolares antiguos, del análisis científico de sus contenidos y de sus aspectos formales y de la recuperación y preservación de los útiles, mobiliario y materiales, así como de estudios específicos sobre la cultura material de la propia escuela. No se trata solo de *“una añoranza del pasado escolar, un regreso nostálgico a la infancia personal. Para los educadores en activo o en proceso de formación, estas muestras se convierten en instrumentos de análisis comparativo del presente educativo y un medio fundamental para desarrollar la investigación educativa.*

Nuestro interés personal por estos venerables materiales escolares ha sido siempre muy grande y por ello, hemos ido acopiado, a lo largo del tiempo, una colección modesta, pero representativa de lo que ha sido la educación primaria y secundaria en nuestro país, desde hace siglo y medio. Desde 1995, volcamos este interés hacia nuestra Escuela de Magisterio a través de las siguientes actividades:

- a) En 1996, participamos en la III Semana del Libro de la UAM, con una propuesta nuestra dedicada a *“Los libros escolares e infantiles de ayer y de hoy”* y desarrollamos un ciclo de conferencias a cargo de Andrés Sopeña Monsalve, autor de *“El Florido Pensil”*, Agustín Escolano Benito, Catedrático de Historia de la Educación y Carmen Martín Gaité quien cerró de forma magistral con la obra titulada *“Celia, lo que dijo”*.



Con este motivo montamos la exposición, “*Los viejos libros de nuestros padres y abuelos*”, con materiales propios.



Se realizó en la sala de exposiciones del Pabellón B y de ella se hicieron eco la prensa y tres cadenas de televisión (TVE, Tele 5 y Antena 3) que incluyeron la correspondiente información en sus telediarios siendo visitada por mucho público.



Jesús Asensi, comisario de la exposición



Distintas imágenes de la exposición

- b) En 1997, se celebró un Congreso Internacional conmemorativo del 25 aniversario de la incorporación de los estudios de Magisterio españoles a la Universidad, que tuvo lugar en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, de la UAM. Se nos pidió que montáramos una exposición titulada *“Las escuelas de Magisterio a través de sus textos y materiales didácticos: trayectoria histórica”*



Cartel de la exposición de 1997

Con ella, “*pretendíamos ayudar a la reflexión y al estudio acerca de la formación de los maestros actuales, de sus virtualidades, de sus carencias, de sus necesidades*” y también -lo expresábamos en el catálogo- “*queríamos que sirviera de acicate para impulsar la tarea en la que estábamos empeñados desde hace algún tiempo: la creación de un Museo Pedagógico en la UAM*”. La exposición fue visitada por todos los congresistas, por profesores y alumnos y por cargos directivos del Ministerio de Educación y de la propia Universidad, que la valoraron muy positivamente.





c) También en el año 1997, el Museo Arqueológico Nacional y el Ministerio de Cultura, realizaron una magna exposición para conmemorar el

centenario del descubrimiento de la Dama de Elche. Se nos invitó a participar en ella para mostrar el tratamiento que se daba, en los textos escolares, a la Dama de Elche y expusimos diversos libros de texto, de lecturas y enciclopedias y colaboramos en el libro catálogo de la exposición con un escrito ilustrado.



121

LIBRO ESCOLAR

Colección particular de D. Jesús Asensi

Papel, cartón y tinta

Alt.: 21,4 cm.; Anch.: 15,5 cm.; Gros.: 3,5 cm.

Álvarez Pérez, Antonio: "Enciclopedia intuitiva, sintética y práctica".

Valladolid, Miñon, 1962, 635 pp. Ilustraciones del autor

En 1945 se promulga la Ley de Educación Primaria que duraría hasta 1970. Y como desarrollo de ellas los Cuestionarios Nacionales de 1953. Uno de los textos que mejor se acomodó a sus directrices fue la serie graduada de las célebres enciclopedias Álvarez: todo el saber en un sólo libro. De forma clara, intuitiva y práctica el niño aprendía como vivían los primeros pobladores de España "que eran grandes artistas, probándolo así las vasijas a ellos pertenecientes y sobre todo la famosa "Dama de Elche". El autor del "best seller" escolar fue un maestro zamorano que sacó 400 ediciones en 15 años y que tuvo en sus manos la educación cultural, moral, religiosa e ideológica de millones de españoles. El grabado se convierte en un dibujo sencillo y simple, para ser copiado en el encerado y los cuadernos, en el que importa más el aspecto didáctico que el artístico. Y un acierto: el hecho de asociar la dama a la cultura material del mundo ibérico.

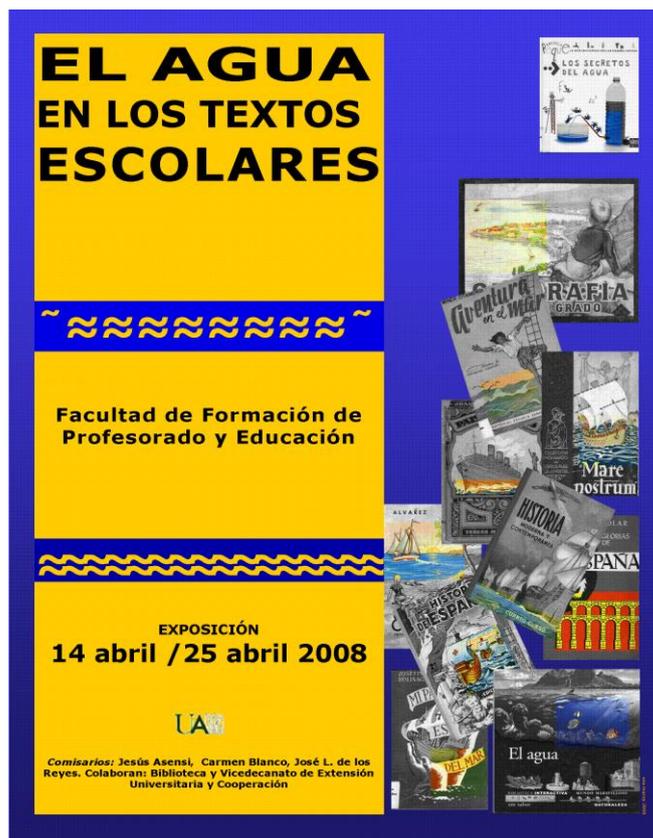
- d) En el año 2001, se nos invitó a colaborar en la Exposición "De la plumilla al ratón. Un recorrido por los materiales educativos del XX al XXI", organizada por la Escuela Universitaria de La Salle, en su sede, a la que

aportamos muchos libros y documentos escolares antiguos de nuestro incipiente Museo.

- e) En 2007, fuimos Comisario de la Exposición “*Memoria de la Escuela. Colección de Jesús Asensi Díaz*”, organizada por el Servicio de Educación del Ayuntamiento de Málaga (Sala Moreno Villa), que editó un magnífico catálogo, siendo visitada por mucho público y de la que se hizo eco la prensa y las televisiones Canal Sur y Telecinco.

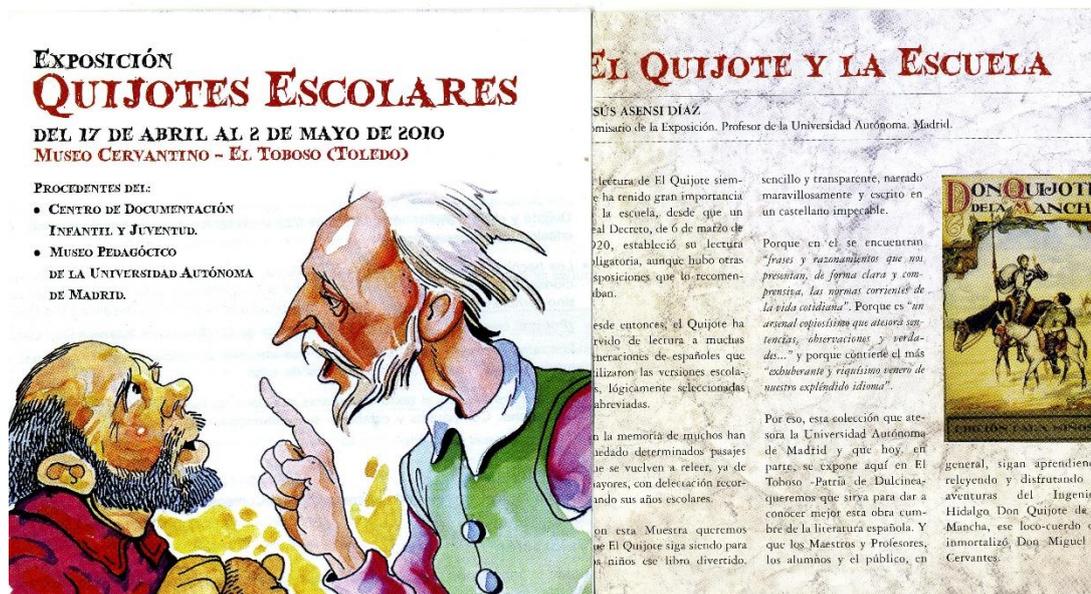


- f) En 2008, de forma más modesta, colaboramos con otros compañeros de la Facultad de Educación de la UAM, para montar una exposición para la Semana Cultural, titulada “*El agua en los textos escolares*” con un serie de vitrinas y paneles en el hall de la Facultad.

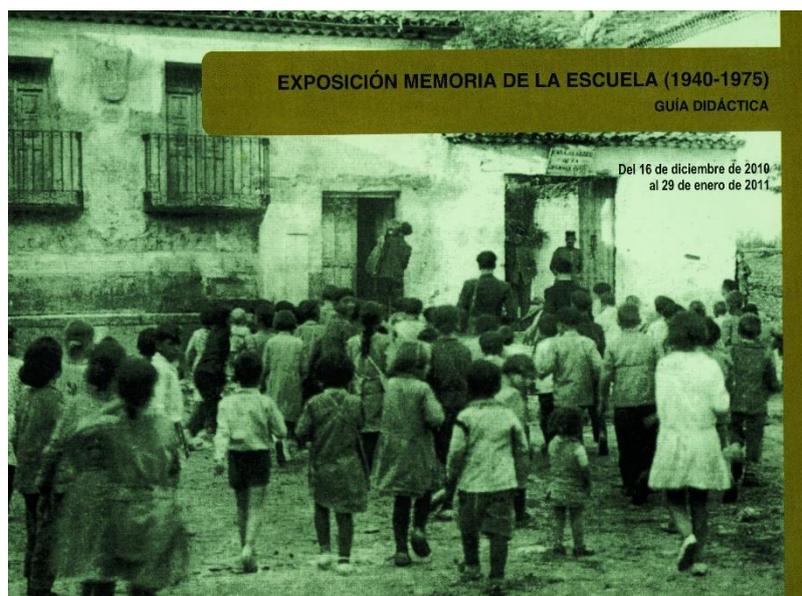


- g) En el año 2010, fuimos Comisario de una muestra de "Quijotes escolares" para la XIX Jornadas Cervantinas, celebradas en El Toboso (Toledo), con materiales de nuestro Centro de Documentación Infantil y

Juvenil y Museo Pedagógico de la UAM que fue acompañada de una conferencia que impartimos sobre “Valores educativos en el Quijote”.



h) En diciembre-enero de 2010-2011, volvimos a ser Comisario de una gran exposición sobre la “Memoria de la escuela” organizada por la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas, de la Junta de Andalucía, en la sala de exposiciones de la Biblioteca de Andalucía, de Granada, que durante un mes tuvo un gran éxito habiéndose hecho eco la prensa, radio y televisión y habiéndola visitado multitud de colegios. La muestra fue acompañada de una conferencia nuestra sobre “Valores educativos de las exposiciones y museos”.



EXPOSICIÓN MEMORIA DE LA ESCUELA (1940-1975)

16-D Día de la Lectura



Del 16 de diciembre de 2010 al 29 de enero de 2011

Lugar

Biblioteca de Andalucía - Biblioteca Pública Provincial. Sala de Exposiciones
C/ Profesor Sainz Cantero, 6. Granada



Los materiales de esta exposición han sido cedidos por D. Jesús Asensi Díaz



Memoria de la Escuela: 1940-1975

LA MEMORIA DE NUESTRO PASADO EDUCATIVO

Volver la vista atrás, reconstruir el pasado histórico de nuestra educación es recurrir, en gran medida, al examen de los viejos libros escolares. Estos manuales añosos y gastados, en blanco y negro, con dibujos simples, desempeñaron un papel fundamental en la formación de generaciones de ciudadanos que conforman la actual realidad social.

Sacar a la luz y exponer los viejos libros y materiales escolares, es un acto que provoca múltiples adhesiones, enternecedoras nostalgias y el interés inusitado de muchas personas por recuperar su infancia. Aunque sólo sea recordándolos, con emoción, con la cartilla en que aprendió a leer o la enciclopedia en la que estaba comprendido todo el saber que debía estudiar.

Con ellos se conoce cómo fueron etapas pasadas de nuestra historia escolar. A través de su estudio se puede profundizar en los modelos antropológicos culturales de la educación, en el control ideológico del Estado, en los valores de la sociedad de su tiempo. Valorar su atractivo, como objetos de museo

que ya son, tiene su interés. Pero es más importante analizar las circunstancias en que se elaboraron, el uso que se les dio, los métodos didácticos que sustentaban.

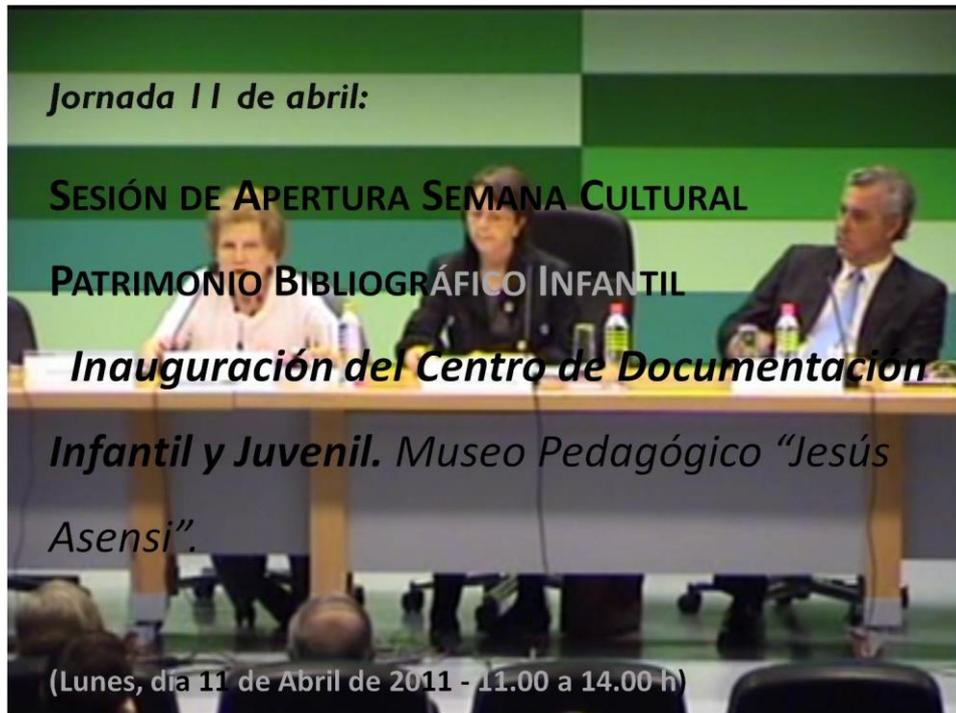
El interés que se tiene hoy por estos materiales es grande: se catalogan, se analizan, se investigan y se exponen. Ahora, las Comunidades Autónomas han creado o están en la vía de crear sus propios Museos de la Educación, como el lugar natural en el que deben reunirse y conservarse estos materiales dispersos hoy, supervivientes de una época destructiva que ha condenado a la basura y a la hoguera la mayor parte de los inventarios escolares, renovados en la última mitad del siglo. Reconstruir la historia escolar de Andalucía sería un acto fiel de la memoria histórica.

Esta exposición es parte de una colección privada acopiada con cariño, durante el último medio siglo, y que ahora se la luz, en Granada, gracias al interés y la sensibilidad de la Consejería de Cultura y del Pacto Andaluz por el Libro. Una gran oportunidad que se ofrece para recuperar la identidad andaluza y su memoria escolar.

Jesús Asensi Díaz.



- i) Del 11 al 15 de abril de 2011, se celebró en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, de la Universidad Autónoma, una *Semana Cultural* para celebrar nuestros 50 años de los Estudios de Magisterio con actos muy diversos. Uno de ellos, muy importante, fue el día 11 la inauguración del “*Museo Pedagógico Jesús Asensi*”, precedido de una conferencia de presentación.



- j) El Museo –nombre por ahora un poco pretencioso- está ubicado en el Módulo III, planta baja, junto a la Biblioteca de Educación y en él organizamos una pequeña exposición aprovechando dos lienzos de

pared libres en los que pudimos colgar cuadros, murales, fotografías, diplomas trabajos escolares, láminas, mapas, etc. En dos expositores abiertos estaban materiales diversos de la escuela antigua y cinco vitrinas más, cerradas, acogían libros, cartillas, cuadernos y caligrafías de los aprendizajes instrumentales. En la gran mesa de trabajo circular que posee la sala estaban dispuestos textos representativos de todas las materias del plan de estudios de los años 40-50, con una cartela explicativa. En fin, las bellas estanterías de madera y cristal, contenían el valioso fondo bibliográfico con que contamos y que poco a poco se va incrementando.





- k) Por último, en julio de 2011, impartimos una conferencia, acompañada de un audiovisual, titulada “*Memoria gráfica de la escuela*”, en el Ateneo de Málaga.

2. VALOR DE LOS MATERIALES PEDAGÓGICOS ANTIGUOS

Los materiales pedagógicos antiguos constituyen un medio formidable para reconstruir el pasado histórico de nuestra educación conociendo como fueron etapas pasadas de nuestra historia escolar. Los viejos libros escolares, esos manuales añosos y gastados, en blanco y negro, en parte manuscritos, ilustrados con dibujos simples, desempeñaron un papel fundamental en la formación de generaciones de ciudadanos que conforman la actual realidad social.

Para los estudiantes, supone un ejercicio de reflexión conocer mejor como fueron etapas pasadas de nuestra historia escolar. Su asombro y regocijo al contemplar los viejos materiales, las pizarritas, las plumas, los tinteros, los libros manuscritos...es evidente. Pero hay que enseñarles a comprender la evolución de toda actividad humana y entender que la forma en que nos enseñaron, los medios que se utilizaron y los contenidos que se impartían, forman parte de una cadena a través de la cual podemos entender mejor el presente y mejorarlo.

El conocimiento y la reflexión de los maestros y profesores más jóvenes, los que no vivieron aquel sistema escolar, es importante para que conozcan como se trabajaba con otros materiales, como se desarrollaban otras metodologías, cual era el contenido de los libros y, sobre todo, cuales eran las carencias y limitaciones de la escuela antigua y, también, sus virtualidades que hicieron posible la educación de los que hoy contemplamos esa realidad pasada. Para estos jóvenes profesionales el análisis comparativo del presente educativo se hace evidente.

Los historiadores de la educación, los investigadores, tienen ahora un campo enorme de trabajo que apenas ha sido tratado. Su ámbito teórico siempre han sido las ideas pedagógicas y el pensamiento de sus autores y la vertiente más práctica, la han constituido la legislación escolar, los planes de estudio, cuestionarios y programas, el análisis de los profesores y alumnos y la metodología. El estudio e investigación de los objetos y materiales educativos se ofrece ahora como un campo importante de análisis interpretativo y de conocimiento de la realidad. *“La clase y sus elementos materiales favorecen una enorme cantidad de imágenes, valores, situaciones donde quedan entrecruzados factores sociales, ideológicos y pedagógicos, porque ante todo la escuela funciona como un sistema de normalización sociocultural”* (Hernández y Sancho, 1993).

Es evidente que *“del libro escolar se han empezado a ocupar hace muy poco los mismos historiadores de la educación. Interesados en el análisis de los discursos teóricos y políticos acerca de la instrucción, así como de los procesos de implantación de ésta en la sociedad, olvidaron la intrahistoria de la escuela. Se ha producido un “silencio” en la historia de la enseñanza referido a los textos y materiales didácticos y a las prácticas que a ellos se asocian, como realidad y representación de la vida cotidiana de nuestras instituciones educativas. Se trata, por fin, de un nuevo modo de hacer historia de la educación”* (Escolano, 1992)

En los viejos manuales se encuentran muchas de las claves internas que nos explican el funcionamiento de las escuelas. Ellos son un “espacio de memoria” en el que se han plasmado, al mismo tiempo, los programas de la cultura escolar de cada época, las imágenes dominantes en la sociedad que los ha producido y utilizado y los modos de apropiación de las disciplinas académicas. *“El libro de texto ha venido compilando todo el conocimiento que las instituciones educativas han transmitido. Es, por tanto, una representación textual, reducida, formalizada pedagógicamente, del universo científico o cultural a que se refiere”*.

3. LA INVESTIGACIÓN DE LOS TEXTOS Y MATERIALES EDUCATIVOS ANTIGUOS

En los textos y materiales educativos de la escuela de tiempos pasados se pueden investigar muchos aspectos o campos de los que señalaremos algunos:

- **La selección de las materias de estudio** a lo largo del tiempo y su importancia en cada época. Así, en los Cuestionarios Nacionales de la Enseñanza Primaria, de 1945, figuraban materias como Caligrafía, Urbanidad, Labores del Hogar, Historia

Sagrada, Formación del Espíritu Nacional, Agricultura e industrias rurales que, hace ya tiempo, desaparecieron del currículo escolar y, sin embargo, en su momento tuvieron un gran predicamento.

- **El tratamiento de los conceptos científicos**, su selección, evolución, cambio, sustitución, etc. Tal puede ser el concepto de “evolucionismo”, cuando apareció en los libros de texto, qué se decía de él, qué se dice ahora...
- **El diferente tratamiento de los conceptos** propios de las ciencias sociales, a lo largo del tiempo, como pueden ser socialismo, capitalismo, dictadura, democracia, sindicato, etc.
- **La evolución de la aritmética** y su tratamiento en función de los nuevos planteamientos: problemas de la vida diaria, el cálculo mental, la teoría de conjuntos, la era de las calculadoras y de la informática, etc.
- **Los enfoques de la historia**, sus planteamientos en los diferentes cambios sociales y políticos (república, dictadura, democracia), valoración de los hechos y de los personajes, la historia de los reyes y las batallas, la historia del pueblo y las conquistas sociales, la objetividad y subjetividad de los hechos históricos y su interpretación, etc.

“El libro escolar es también un espejo de la sociedad que lo produce y en el que se representan los valores, las actitudes, los estereotipos y las ideologías que caracterizan la mentalidad colectiva. Esto es lo que se conoce hoy por “currículo oculto”. Los textos y la iconografía de los libros escolares serían, en este sentido imágenes, representaciones o simulacros de la sociedad en que se producen”. Investigar estos aspectos supone desvelar como era la sociedad de su tiempo. Algunos trabajos de investigación, publicados, nos ilustran sobre las posibilidades de este tipo de estudios:

Uno es el de C. García Crespo titulado *“Léxico e ideología en los libros de lectura de la escuela primaria (1940-1975)”* que nos explica como los libros de lectura vehiculan, a través del lenguaje y del contenido, el sistema de valores en que se sustentó la ideología del nacional-catolicismo.

Otro trabajo –tesis doctoral- es el de Cámara Villar (1984), titulado *“Nacional-Catolicismo y Escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)”* en el que se analiza muy bien la ideología del nacional-catolicismo a través de los textos escolares de ese periodo.

Otro tipo de investigaciones, muy interesantes, son las que se refieren a la representación de la mujer en los libros de textos. Así en el estudio de Garreta y Careaga (1987), realizado en el Instituto de la Mujer, sobre *“Modelos masculino y femenino en los textos de EGB”* se realiza un análisis de contenido cuantitativo y cualitativo en orden a diversos factores. A pesar de que en este estudio se utilizan textos a partir de 1970, se deduce la existencia de una mayor proporción de personajes masculinos. A la mujer se le atribuye una diversificación profesional escasa. Se la representa desarrollando profesiones del sector servicios y de status subalterno y las actividades intelectuales aparecen masculinizadas. Otro trabajo posterior de Subirats y Brullet (1988) titulado *“Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta”*, analiza la transmisión de pautas masculinas y femeninas en la enseñanza primaria.

Otro tipo de estudios, evocan con gracia y con humor no exentos de crítica, la escuela cotidiana de la larga etapa del franquismo. Así, el *“El florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica”*, del profesor Andrés Sopena (1994) analiza la preocupación escolar del régimen que sólo era ideológica y política. Un libro similar es el de Luís Otero, *“Al paso alegre de la paz”* en el que se retrata la escuela de la postguerra de la cual *“pocas cosas perduran con tanta fuerza como la perplejidad de unos alumnos con muchas carencias y abrumados ante aquel singular universo moral e ideológico de afirmación nacional, impregnado de gestas imperiales y proclamas pedagógicas de dudosa eficacia”* (Otero, 1996)

4. LOS ESTUDIOS DIDÁCTICO Y METODOLÓGICOS

Está, también, el plano meramente didáctico o metodológico, menos estudiado que el ideológico, por ser menos atractivo, pero de mucho interés técnico-pedagógico para los profesionales e investigadores de la enseñanza. Analizar el tipo de estrategias didácticas o métodos de enseñanza que utilizaron los autores de estos textos y materiales es muy importante porque esos procedimientos fueron los que ordenaron la vida cotidiana de las escuelas y es el testimonio de los modelos pedagógicos dominantes que informaron el oficio docente y la condición de aprendiz, como podemos ver en los siguientes ejemplos:

- a) En el *aprendizaje de la lectoescritura* encontramos un enorme campo de investigación si analizamos la evolución de los métodos que se han utilizado: alfabético, silábico, de la palabra, de la oración, globalizado, psicosocial, iconográfico, de palabras generadoras, mnemotécnico, ideovisual, onomatopéyico, funcional, etc., etc. Los defectos de algunos métodos y los valores que contienen otros, supone un conocimiento necesario para enfrentarse con éxito hacia este tipo de aprendizaje, combinar estrategias y crear nuevos métodos.
- b) Respecto al *contenido de los libros de lecturas* es interesante estudiar su intención educativa a través de textos moralizantes, patrióticos, religiosos y otros. En estos libros se aprenden conceptos sobre la sociedad y el individuo a través de máximas, ejemplos, consejos y preceptos morales. En muchas épocas, los libros de lecturas han respondido a las directrices ideológicas, políticas y religiosas que se marcaban por lo que inculcaban una determinada visión de la vida, del mundo y de la patria.
Desde el punto de vista metodológico habría que investigar si están adaptados al nivel correspondiente; si su contenido y vocabulario es comprensible; si el tamaño, tipos de letras e ilustraciones son adecuados; en fin, si tienen rigor científico y calidad literaria.
- c) Un subgénero muy especial y necesitado de estudios es el de los antiguos *libros de lectura para niñas*, de intención claramente moralizadora y dirigidos a formar a las mujeres exclusivamente como esposas y amas de casa, proponiéndose en ellos una educación religiosa y moral más que una verdadera instrucción, aunque se incluyeran algunos conocimientos. En definitiva, se trata de analizar el

tipo de mujer que se educaba a través de unas normas de comportamiento que impulsaban a las niñas a alcanzar el ideal femenino, que era restringirla y amoldarla al ámbito doméstico. El análisis de los propios títulos es muy significativo: “Flora o la educación de una niña”, “El libro de oro de las niñas”, “Yo tendré un hogar”, “Santas y heroínas”, “La mujer y el hogar”, “Mari Sol”, “Mi costurero”, “El Pensil de las niñas” y tantos otros que nos indican la ideología de tales libros.

- d) El análisis del *catecismo*, como género didáctico, tiene también un gran interés ya que el método catequético, fundamentado en la oralidad y la reiteración, es decir, en la memorización y la repetición constante fue muy utilizado, no sólo en el ámbito religioso (recordemos los Catecismos de Astete y de Ripalda) sino en otras materias. Y así, existen catecismos constitucionales, técnicos, patrióticos, históricos, moralizantes, etc. muy curiosos a través de cuyas preguntas y respuestas se aprendían muchos saberes de una manera muy peculiar.
- e) Los materiales *cíclicos*, denominados también *concéntricos*, poseen gran interés. En esta metodología, un determinado conocimiento se va ampliando para cada uno de los grados de la enseñanza, siendo su formato más conocido la enciclopedia que resumía todo el saber en un libro. Analizar la forma en que cada conocimiento se iba dosificando y ampliando en función de los tres grados clásicos de la enseñanza primaria (elemental, medio y superior) a los que se añadía el de párvulos y el de iniciación profesional, resulta muy clarificador.
- f) Los *centros de interés*, *las lecciones de cosas*, *las concentraciones* y metodologías similares tienen una evolución de más de un siglo hasta llegar a la más actual globalización, las *unidades didácticas globalizadas* cuyo estudio y análisis daría lugar a un conocimiento más ajustado de esta técnica didáctica tan conocida y utilizada hoy.

5. EL MUSEO DE LA EDUCACIÓN.

En todos estos años, ha ido creciendo el interés de nuestra Biblioteca de Educación, a través de su Directora, M^a Jesús Martínez, para ir dotando de una colección de libros escolares antiguos que, en parte, se han comprado con fondos especiales que se han derivado a este fin. Hemos contado, también con pequeñas donaciones y con otra más importante que ha tenido lugar recientemente. Y, lo que nos tenía más desilusionado, no disponer de un local apropiado, ha llegado después de muchos años de demanda, espera y frustración cuando éste que escribe estaba ya jubilado.

Por fin, se nos ha ubicado en una pequeña dependencia, al lado de la Biblioteca, bien dotada con estanterías suficientes de madera y puertas de cristal, y con una serie de expositores cerrados para conservar convenientemente materiales diversos (cuadernos escolares, plumas, esfera, material de laboratorio, balanza, etc.)



Todo ello, nos ha hecho reconsiderar nuestra situación de Profesor Honorífico y nos hemos sumado, jubilosos, a trabajar para poner en marcha este proyecto ilusionante que sin duda dará muchos beneficios a nuestra Facultad de Educación.

Un Museo de la Educación es el lugar natural en el que deben reunirse y conservarse los materiales dispersos hoy, supervivientes de una época destructiva que ha condenado a la basura y a la hoguera la mayor parte de los inventarios escolares, renovados en la última mitad del siglo.

Existen, todavía, objetos y materiales dispersos que muchos atesoran con nostalgia y, también, pequeñas colecciones particulares, frutos del esfuerzo e interés de algunos profesionales y amantes de la enseñanza que han conservado, separadamente piezas, que de ser reunidas, contribuirían a recomponer nuestra historia escolar. Una intervención, a tiempo, podría salvar, todavía, estos materiales y colecciones de una nueva o definitiva disolución en manos de comerciantes o de la basura.

Una gran oportunidad se ofrece ahora a la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, para recuperar tanto tiempo perdido y empezar a ponerse en la vanguardia de la cultura pedagógica. Recomponer nuestra historia escolar sería un acto fiel de la memoria histórica, a lo que contribuirá, sin duda, este pequeño Museo que inauguramos.

6. REFERENCIAS

- Cámara, G. (1984). *Nacional-catolicismo y escuela: la socialización política del franquismo, 1936-1951*. Hesperia.
- Escolano, A. (1992). El libro escolar y la memoria histórica de la educación. *En El libro y la Escuela*. Madrid: ANELE. Ministerio de Educación y Ciencia, Ministerio de Cultura, pág, 77-90.
- García Crespo, C. (1983). *Léxico e ideología en los libros de lectura de la escuela primaria:(1940-1975)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Garreta, N., y Careaga, P. (1984). *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Hernández, J.M., y Sancho, J.M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. México: Paidós.
- Otero, L. (1996). *Al paso alegre de la paz: enredo tragicómico sobre la escuela franquista y pedagogías afines*. Madrid: Plaza y Janés.
- Sopeña Monsalve, A. (1994). El florido pensil. *Memoria de la escuela nacionalcatólica*, 23.
- Subirats, M., y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta* (Vol. 19). Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.

EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y ESTILOS DE APRENDIZAJE: ALCANCES, PROPUESTA Y DESAFÍOS EN EL AULA

Meaningful learning assessment and learning styles: significance, proposals and challenges in the classroom

José Salazar Ascencio 
e-mail: jose.salazar.e@ufrontera.cl
Universidad de La Frontera. Chile

RESUMEN

Inicialmente, se aborda el tema de la evaluación educativa a través de una serie de cuestionamientos que incluyen desde el qué evaluar hasta para quién se debe evaluar. A continuación, se desarrolla el concepto de aprendizaje significativo basado en el enfoque cognitivo de Asubel, para concluir con una propuesta de implementación de la evaluación del aprendizaje significativo en el quehacer docente, haciendo énfasis en la complejidad implícita del proceso para la recolección de evidencias de lo aprendido, así como los desafíos que conlleva la evaluación de los aprendizajes significativos, resaltando tres aspectos principales: la importancia de la construcción de instrumentos de evaluación; la integración de la autoevaluación y la coevaluación, para obtener un enfoque integral de la evaluación; y la generación de una nueva y contextualizada cultura evaluativa.

PALABRAS CLAVE: evaluación; aprendizaje significativo; instrumentos de evaluación; enfoque cognitivo; nudos.

ABSTRACT

Initially, the issue of educational evaluation is addressed through a series of questions that include from what to evaluate to for whom to evaluate. Next, the concept of meaningful learning based on Asubel's cognitive approach is developed to conclude with a proposal for the implementation of the evaluation of meaningful learning in the teaching task, emphasizing the implicit complexity of the process for collecting evidence of the topics learned, as well as the challenges involved in evaluating meaningful learning, highlighting three main aspects: the importance of the construction of evaluation tools; the integration of self-evaluation and co-evaluation, to obtain a comprehensive approach to evaluation; and the generation of a new and contextualized evaluation culture.

KEY WORDS: evaluation; meaningful learning; evaluation tools; cognitive approach; knot.

Recibido/Received: 30/07/2017
Aprobado/Approved: 23/12/2017

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Salazar Ascencio, J. (2018). Evaluación de aprendizaje significativo y estilos de aprendizaje: alcances, propuesta y desafíos en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 31-46. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.001>

“El aprendizaje significativo es muy importante en el proceso educativo porque es el mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la vasta cantidad de ideas e información representadas por cualquier campo del conocimiento” (Ausubel, 1976, p. 78)

1. INTRODUCCIÓN

Se puede afirmar que el concepto de evaluación como objeto de estudio pedagógico, concebido por Ralph Tyler (1942), quien recoge este concepto desde el mundo industrial, para acuñar lo que se conoce como evaluación educativa. En los siguientes cuarenta años, se generó una especialización en lo referente a la evaluación de los aprendizajes, dando una permanente prioridad por su inmediatez en el aula, situación que se ha visto reflejada en el ámbito de la literatura pedagógica, a través de la apertura de un espacio de constantes investigaciones, que se visibilizan no sólo en los múltiples libros y artículos que se han publicado al respecto, sino además, en los constantes eventos que convoca la comunidad científica, tales como; congresos, simposios, seminarios, coloquios, entre otros; espacios donde el conocimiento se transforma en plataforma de productividad que, profundiza, orienta y reformula, al quehacer docente.

Tal como lo expone Salazar (2009), antes de poner en marcha cualquier proceso evaluativo en ambiente escolar, es menester tener respuestas concretas y públicas a los cuestionamientos que determinan la calidad del mismo. Por tal razón, es preciso explorar lo que todo docente y estudiante debe tener identificado en lo que se denomina “contrato evaluativo”, más aún si se trata de evidenciar el nivel y logro de los aprendizajes por adquirir.

El primer cuestionamiento se relaciona con el tema, ¿QUÉ EVALUAR? Aunque parezca obvio, su respuesta es el aprendizaje del discente, sí pero es aquí donde empiezan las dificultades. ¿De qué tipo de aprendizaje estamos hablando?, es decir, ¿Qué es lo que se desea evaluar?: *Habilidades, Destrezas, Capacidades o Competencias* (Román. 1999), no cabe duda que éstas no son sinónimos, sino que se expresan de manera progresiva y jerárquica. Más allá de lo que explicitan los planes y programas de estudios, sobre el tipo de aprendizaje que se ha de promover en los educandos, es importante que el quehacer docente permita un tratamiento adecuado para cada aprendizaje, que sea coherente con su evaluación.

Por su parte, el cuestionamiento ¿A QUIÉN EVALUAR?, apunta de manera exclusiva a quién se debe demostrar que aprendió, es decir, el discente. Pero el proceso instruccional por su naturaleza biunívoca, entrega antecedentes que permite realizar extrapolaciones, cuya información es dable utilizarla como referencial en aspectos de la evaluación docente (Salazar 2013a).

A su vez, el tercer cuestionamiento ¿PARA QUÉ EVALUAR?, define el sentido de la evaluación, que puede ser para: seleccionar, medir, calificar, planificar, sancionar, etc. Desde hace unas décadas, las tendencias en el

mundo pedagógico, hacen hincapié en una evaluación que apunta a la mejora, situación que exige sin duda, una mirada renovada de la evaluación, que obliga necesariamente a pensar en establecer una nueva cultura evaluativa en los centros escolares, que supere con creces las funciones administrativas centradas en el registro de calificaciones. En este sentido, la idea es que el proceso evaluativo se transforme en sí en una retroalimentación permanente, que permita efectivamente la mejora de los aprendizajes del discente.

En este contexto surge entonces, la pregunta ¿QUIÉN EVALÚA?, sin duda que un proceso tan complejo como gravitante, como lo es el aprendizaje y su evaluación, no sólo la heteroevaluación es suficiente, es posible retomar la recomendación formulada por Salazar (2007), quien sostiene que es preciso incorporar el máximo número de informantes, que puedan aportar elementos para juzgar de forma adecuada el aprendizaje. Por tal razón, cobra relevancia las instancias de: autoevaluación y coevaluación, como también la necesaria y siempre útil opinión de los padres o tutores (Salazar, Isla y Muñoz, 2002). De esta manera, *... los antecedentes proporcionados por estos informantes durante el proceso en cuestión, no pueden analizarse de manera aislada, muy por el contrario, la idea es generar una instancia de integración, donde la triangulación o cuadroangulación son las técnicas que garantizan dicha condición* (Salazar, 2013a, p.173).

Si se asume que la evaluación debe cumplir la función de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, entonces, ante el cuestionamiento ¿CÓMO EVALUAR?, surge como condición la innovación evaluativa, que permite garantizar un proceso auténtico, alternativo y de desempeño de la misma. Es en este punto donde las Tablas de Desempeño y sus correspondientes rúbricas, deben dar cuenta de la evolución del aprendizaje (Salazar e Isla, 2003). De esta manera, *múltiples son los instrumentos que brindan absoluta seguridad a la hora de recoger la información requerida, entre los cuales podemos mencionar: Portafolio, Diario de clases, Entrevistas, Cuestionarios, etc.* (Salazar, 2013b, p. 91).

El sexto cuestionamiento corresponde al ¿CUÁNDO EVALUAR?, lejos quedan las propuestas de fragmentar la evaluación en determinados momentos (inicio, durante y final). En este sentido, cobra relevancia los aportes de Ahumada (2001), quien señala que *“la evaluación es un proceso y no un suceso”*. En esta dirección, se habrá de apostar por una evaluación cíclica y permanente, que esté durante todo el proceso instruccional... *de manera de corregir in-situ cualquier desviación de éste, rentabilizando los tiempos y haciendo de la eficacia en el logro del aprendizaje una realidad* (Salazar, 2013a, p. 174).

Tal vez la última pregunta que se ha de considerar es: ¿PARA QUIÉN EVALUAMOS?, su respuesta tiene aristas eminentemente políticas, ya que la decisión puede ir desde evaluar los aprendizajes para los intereses de la institución en la que labora el docente, hasta evaluar para la sociedad, de manera que esta juzgue la calidad de lo aprendido, pasando sin duda, por evaluar los aprendizajes al servicio del sistema educativo, donde en muchos países quedan supeditados a la presencia permanente de pruebas estandarizadas, las que se han transformados en indicadores de calidad educativa.

El apostar por una evaluación de aprendizajes que atienda los requerimientos educativos en una sociedad del conocimiento, exige que preliminarmente la diada docente – discente reflexione sobre los cuestionamientos antes señalados. De esta manera, es urgente instalar una nueva cultura evaluativa, cuya materialización en las aulas, precisa de una reingeniería del claustro de profesores, donde se potencie la reflexión pedagógica, por sobre los habituales discursos administrativos. Por último, es menester que en la formación inicial docente, las universidades garanticen desarrollar competencias evaluativas donde el futuro profesor, demuestre un tratamiento focalizado en aprendizajes significativos, en el marco de una evaluación auténtica, alternativa y de desempeño.

2. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

2.1 Desde la semántica a sus particularidades

El aprendizaje significativo surge en la década de los sesenta, como un aporte que realiza David Ausubel (1963 y 1968) cuando propone la teoría del aprendizaje verbal significativo. Aunque debemos reconocer que, en los espacios educacionales, este concepto adquiere importancia en la década de los noventa, momento en que se apuesta por una enseñanza basada en el paradigma constructivista, el cual debe promover el cambio conceptual y facilitar el aprendizaje significativo (Moreira, 2000). En esta dirección, la idea sublime sobre el impacto para la enseñanza y el aprendizaje, se puede sintetizar en la siguiente expresión: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: el factor aislado más importante que influye en el aprendizaje, es aquello que el aprendiz ya sabe. Averigüese esto y enséñese de acuerdo a ello.” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1991, p. 42).

En este sentido, diversos autores han realizado del aprendizaje significativo su objeto de estudio, del cual destacamos las siguientes definiciones:

“... proceso de elaboración de una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender, por medio del cual modificamos lo que ya poseíamos e interpretamos lo nuevo de forma peculiar, para poder integrarlo y hacerlo propio, otorgándole significado” (Solé y Coll, 1993, p.16).

“Proceso a través del cual una misma información se relaciona, de manera no arbitraria (no literal), con un aspecto relevante de la estructura cognitiva del individuo.” (Moreira, 2000, pp. 10-11).

“... es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes” (Díaz – Barriga y Hernández, 2005, p. 39).

Sin duda alguna, estamos ante un aprendizaje cuya naturaleza fundamental es la estructura cognitiva, en donde la preexistencia de éste influirá y facilitará el aprendizaje subsecuente, siempre que su contenido haya sido aprendido significativamente. En el siguiente cuadro (Nº 1), se establece un resumen sobre las características de este enfoque cognitivo.

Cuadro N° 1: “Enfoque cognitivo de Ausubel, pilar del paradigma constructivista del aprendizaje” (Díaz – Barriga y Hernández, 2005, p.31)

Concepción	Metáfora educativa			
	Alumno	Profesor	Enseñanza	Aprendizaje
Desarrollo del pensamiento, aprendizaje significativo y resolución de problemas	Procesador activo de la información	Organizador de la información tendiendo puentes cognitivos, promotor de habilidades del pensamiento y aprendizaje	Inducción de conocimiento esquemático significativo y de estrategias o habilidades cognitivas CÓMO del aprendizaje	Determinado por conocimiento s o experiencias previas

Al revisar la literatura existente, nos encontramos que Ausubel et al. (1991), distingue tres tipos de aprendizaje significativo: representacional, de conceptos y proposicional. El primero de ellos (representacional), es el más elemental de los aprendizajes significativos, de él dependen los otros dos restantes. *“Supone la atribución de significados a determinados símbolos (típicamente palabras) ... Una determinada palabra (u otro símbolo cualquiera) representa o es equivalente en significado, determinados referentes, es decir, significa la misma cosa”* (Moreira. 2000, p. 20). Por su parte, el aprendizaje de conceptos, se caracteriza por que los conceptos son representados por símbolos particulares, pero son genéricos o categóricos, ya que representan regularidades en objetos o eventos, los que son definidos por Ausubel, et al., (1991, p.86) como: *“objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos criteriosales comunes y se designan, en una cultura dada, por algún signo o símbolo aceptado”*. Por último, el aprendizaje proposicional, no apunta a aprender significativamente lo que representan las palabras aisladas o combinadas, como ocurre en el aprendizaje representacional, sino que, se trata de aprender el significado de las ideas en forma de proposición, es decir, se ha de *“aprender el significado que está más allá de la suma de los significados de las palabras o conceptos que componen la proposición”* (Moreira, 2000, p. 22).

Con el ánimo de visibilizar el concepto de aprendizaje significativo en toda su extensión, es que se presenta la siguiente Figura (N°1), en él se puede observar un mapa conceptual, que da cuenta de las características esenciales de este concepto.

Figura N° 1: Concepto de aprendizaje significativo (Ausubel, 1976; Novak y Gowin, 1988; Ontoria, 1993. Citado por Díaz – Barriga y Hernández, 2005: 44)



En la educación formal, es el aula el espacio preferencial donde se forjan los aprendizajes escolares. Por tal razón, el promover aprendizajes significativos exige un tratamiento en el que se debe cautelar no sólo el diseño de planificación curricular, sino el quehacer docente frente a los estudiantes. Por tal razón, es importante retomar la recomendación que hace Shuell (1990) respecto a las fases que ha de tener el aprendizaje significativo en el aula, tomando como referencia los momentos de inicio, desarrollo y cierre de una clase. Lo antes señalado queda del todo resumido en el siguiente Cuadro (N°2).

Cuadro N° 2: Fases del aprendizaje significativo en el aula (Shuell, 1990. Citado por Díaz – Barriga y Hernández, 2005: 46)

Inicial	Desarrollo	Cierre
Hechos o partes de información que están aislados conceptualmente	Formación de estructuras a partir de las partes de información aisladas	Mayor integración de estructuras y esquemas
Memoriza hechos y usa esquemas preexistentes	Compresión más profunda de los contenidos por aplicarlos a situaciones diversas	Mayor control automático de situaciones
El procesamiento es global	Hay oportunidad para la reflexión y recepción de realimentación sobre la ejecución	Ejecución automática, inconsciente y sin tanto esfuerzo
La información adquirida es concreta y vinculada al contexto específico	Conocimiento más abstracto y puede ser generalizado	Aprendizaje basado en la: a) acumulación de nuevos hechos (dominio) preexistentes y b) Interrelación de los elementos de las estructuras (esquemas)
Ocurre en formas simples de aprendizaje	Uso de estrategias más sofisticadas	
Gradualmente se va formando una visión globalizadora del dominio	Organización y Mapeo Cognitivo	

2.2 La evaluación del aprendizaje significativo

Una de las grandes complejidades que experimenta la evaluación en nuestros días, es el recoger evidencias de lo aprendido. Esto adquiere mayor relevancia, cuando se focaliza la evaluación en aprendizajes significativos, debido a que lo verificable es la comprensión genuina de un concepto o proposición, lo que exige estar en posesión de significados claros, precisos, diferenciados y transferibles. Surge entonces, la imperiosa necesidad que las prácticas evaluativas – en concordancia con la planificación curricular de aula-, centren su prioridad en los conocimientos de tipo conceptual y procedimental (Salazar y Marques, 2012).

Múltiples son las recomendaciones que nos entrega la literatura, referida a abordar la evaluación desde la perspectiva psicoeducativa y/o constructivista, al respecto este proceso, ha sido objeto preferencial de estudios, con temáticas tales como: los procesos de aprendizaje (Marchesi y Martín, 1998); la significatividad de los mismos (Coll y Martín, 1993); la funcionalidad (Marchesi y Martín, 1996); la contextualización (Díaz – Barriga y Hernández, 2005); la autoevaluación y la autorregulación (Salazar, 2012; Castillo y Cabrerizo, 2003a); la coherencia (Salazar e Isla, 2003); las técnicas (Barberá, 1999; Bonvecchio y Maggioni, 2005); los instrumentos (Castillo y Cabrerizo, 2003b); los procedimientos (Alfageme y Millares, 2009); etc.

A modo de síntesis de los tres últimos criterios antes señalados, en el siguiente cuadro (N° 3) se presenta un resumen que sintetiza las técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación de aprendizaje.

Cuadro N° 3: “Técnicas, Procedimientos e Instrumentos de Evaluación de Aprendizajes” (Salazar. 2013b, pp. 92 y 93)

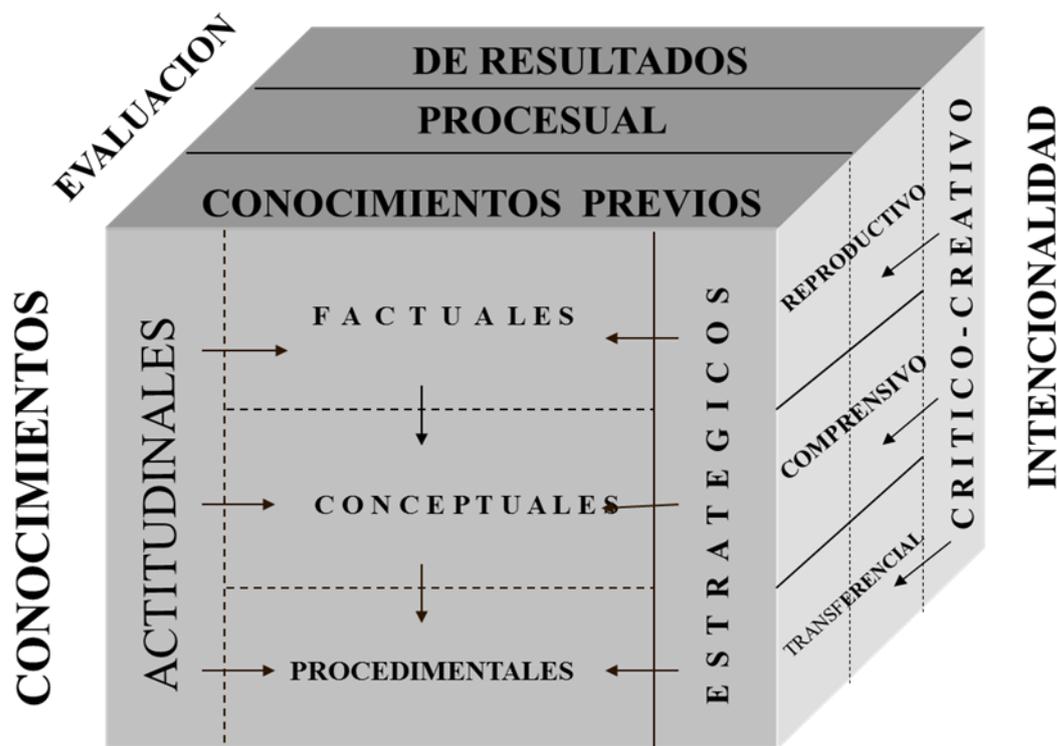
Técnicas	Procedimientos	Instrumentos	
Observacionales	Sistemática	Lista de Cotejo	
		Escala de Apreciación	
		Autoinformes	
		Cuestionarios	
		Diario de Clases	
		Libreta de Clases	
	No Sistemática	Autobiografía	
		Sociograma	
		Anecdotarios	
Producción de los Estudiantes	Oral	Interrogación	
		Disertaciones	
		Representaciones	
		Debates	
		Uso de Analogías	
	Escrito	Elección Múltiple	
		Verdadero Falso	
		Términos Pareados	
		Respuesta Breve	
		Respuesta Combinada	
		Desarrollo	
		Informes	
		Monografías	
		Paper	
		Asociación Libre y Relaciones	
		Ponerse en el lugar de ...	
		Generación de Preguntas	
		Representaciones Gráficas	Mapas Conceptuales
	Modelos		
	Maquetas		
	Planos		
	Dibujos e Imágenes		
	Prácticas	Portafolio	
		Proyecto	
		Seminario	
		Situacionales o Simulación	
		Método de Casos	
	De Intercomunicación	Face to Face	Entrevista
			Microentrevista
		Grupal	Coloquio
Focus Group			

El gran desafío que presenta la evaluación de cara a recoger evidencias de aprendizaje, es la necesidad de garantizar su coherencia, que se constituye en uno de los denominados nudos de la evaluación educativa. Esto es sin duda, lo más complejo en la práctica docente, debido a que se debe armonizar; qué debe aprender el alumno (objetivo), de qué manera va a ejercitar dicho aprendizaje (actividad de aprendizaje), y cómo se va a evidenciar lo aprendido

(evaluación). La literatura nos indica que la perfecta congruencia en esta triangulación (aprendizaje – actividad y evaluación), determina la efectividad del aprendizaje (Ahumada, 2005 y Ministerio de Educación, 2006). Por su parte, las crecientes investigaciones en materia de aprendizajes, exige integrar un cuarto elemento, este dice relación con los Estilos de Aprendizaje (Alonso, Gallego y Honney, 2007), es decir, se debe considerar la manera en que aprende el estudiante. De esta manera, habremos pasado a una cuadro-angulación de elementos, donde se ha de comprender que la evaluación es efectivamente un elemento esencial del curriculum y no un apéndice de éste, ya que sólo así, será posible integrar las prácticas evaluativas en el desarrollo de los aprendizajes. (Salazar, 2012).

Al buscar el sustrato que evidencie la coherencia de los aprendizajes y su evaluación, nos habremos de remitir a los aportes que proporciona Ahumada (2001 y 2005), quien esquematiza mediante el cubo de congruencia evaluativa (Ver figura N° 2), la relación entre la triada: conocimientos; intencionalidad y evaluación. Si bien es cierto, dicho autor categoriza los aprendizajes en cinco, dos de ellos (actitudinal y estratégicos) tiene la connotación de ser transversales. A su vez, el proceso evaluativo lo focaliza en tres, centrándolo en los conocimientos previos, los procesos y los resultados. Es esta figura que explicita gráficamente los tres tipos de aprendizajes significativos propuestos por Ausubel, es decir, los aprendizajes representacionales -o factuales-, que se caracterizan porque su intencionalidad es reproductiva o memorística (basados en la atribución de significado a determinadas palabras, las que puedan ser nombres, lugares, fechas, etc.); los aprendizajes conceptuales, cuya característica es comprensiva (los conceptos son representados por símbolos particulares -genéricos o categóricos-, ya que materializan regularidades en objetos o eventos); y por último, los aprendizajes proposicionales -o procedimental-, cuya intencionalidad es eminentemente transferencial.

Figura N° 2: Cubo de congruencia evaluativa (Ahumada. 2001, p. 54 y 2005, p. 61)



2.3 Propuesta para su implementación en el quehacer docente

Antes de formular una propuesta de implementación para evaluar aprendizajes significativos, es necesario señalar que al menos, se precisan dos requerimientos. El primero de ellos, dice relación con garantizar efectivamente en el diseño curricular, tanto en su planificación como en su ejecución en el aula, la promoción efectiva de dichos tipos de aprendizaje. En este sentido, la recomendación tiene una doble orientación, por un lado, apostar por la metacognición, dando luz verde a los aprendizajes conceptuales y proposicionales, y por otro lado, cautelar la intencionalidad, comprensiva y transferencial respectivamente. El segundo requerimiento, apunta a establecer ambientes de aprendizaje que permitan en los educandos, desarrollar el interés por hacer del aprendizaje un espacio de desafío permanente. Asimismo, el focalizar la enseñanza considerando las mejores condiciones en el aula, y respetando los estilos de aprendizaje, no sólo permite asegurar el abordaje adecuado de los aprendizajes significativos, sino que además, garantiza el tan anhelado tratamiento de la diversidad.

La evaluación de los aprendizajes significativos, tiene su motor en la elaboración de los instrumentos que permiten recoger las evidencias de los mismos, las que sin dudas deben ser concordantes con su intencionalidad. De esta manera, el Cuadro (N° 4) siguiente permite diseñar la evaluación, de manera tal que se pueda cautelar la necesaria e imprescindible coherencia evaluativa. La matriz en cuestión es una herramienta, que todo docente puede emplear, con el objeto de organizar e implementar su propuesta de evaluación de aprendizajes.

Seleccionada la asignatura, unidad y curso, se ha de descomponer el (los) objetivo(s) general(es) (A) que propone la unidad, en objetivos de aprendizaje (A1, A2, A3..., An), es decir, la suma de estos últimos cubre a plenitud el propósito del (de los) aprendizaje(s) definido(s) en la unidad curricular. En este ejercicio, para cada objetivo de aprendizaje se ha de declarar su naturaleza (*) (Factual (F), Conceptual (C), Procedimental (P), Actitudinal (A), o Estratégico (E)) y su correspondiente intencionalidad (**), ya sea Reproductivo (R), Comprensivo (C), Transferencial (T), Valórico (V) o Estrategias de Aprendizaje (EA).

El paso siguiente consiste en que, una vez identificados los aprendizajes a evaluar (A1, A2, A3...,An), es necesario señalar los instrumentos con los cuales se recogerá la evidencia. Por lo tanto, cobra significado el Cuadro N° 3 expuesto anteriormente, en el que se mencionan 40 instrumentos, de los cuales el docente puede seleccionar el más adecuado, dependiendo de la naturaleza de lo que se quiere evaluar y la experiencia evaluativa que tiene en el quehacer docente. En el marco del diseño de la evaluación, es probable que un mismo instrumento pueda ser empleado en más de un aprendizaje (A1 y A3), o al revés, en un aprendizaje sea posible utilizar más de un instrumento (A2).

Es preciso que para cada instrumento se construyan sus correspondientes ítems, cautelando la coherencia entre la naturaleza del objetivo con el(los) ítem(s) construido(s), es decir, si el objetivo tiene como naturaleza la comprensión, el(los) ítem(s) tiene(n) que permitir recoger la evidencia comprensiva, de la misma manera ocurre en las diadas: factual – reproductivo; procedimental – transferencial; actitudinal – valórico; y estratégico - estrategias de aprendizaje.

El peso específico de los ítems (Pé), determina el reconocimiento de la relevancia de los aprendizajes a evaluar de cara a una eventual calificación, pudiendo ser expresados en porcentajes o puntuaciones. La precaución que hace debe tener, es garantizar una relación de proporcionalidad basándose en la complejidad del aprendizaje, es decir, los aprendizajes factuales al ser reproductivos, deben tener menor peso que los conceptuales que son comprensivos, y éstos a su vez deben ser menores que los procedimentales que son transferenciales. Con respecto a los aprendizajes actitudinales y estratégicos, al tratarse de estructuras transversales del curriculum, sin duda que se han de evaluar, pero se sugiere que no se les califique, es por ello, que en la matriz de congruencia no se les asigna porcentaje o puntuación alguna. Por último, en la dinámica del proceso evaluativo está la posibilidad de definir el grado de participación de los estudiantes (***), ya sea individual (I) o grupal (G), que dependerá del contrato evaluativo vigente, el que será socializado al inicio de la unidad curricular.

Cuadro N° 4: Matriz de congruencia para la elaboración de instrumentos de evaluación

Asignatura:

Unidad:

Curso:

Objetivo general	Objetivo de aprendizaje			Instrumento	Ítem	Pé	***	
	Enunciado	*	**				I	G
A	A1	F	R	Elección Múltiple	1, 2 y 3	10	X	
	A2	C	C	Debate / Disertación	Rubrica 1 / 2	15		X
	A3	C	C	Elección Múltiple	4 y 5	15	X	
	A4	P	T	Monografías	Rubrica 3	30	X	
	A5	P	T	Desarrollo	Rubrica 4	30	X	
	A6	A	V	Lista de Cotejo	1,2,3 y 4	-	X	
	A7	E	EA	Lista de Cotejo	5,6,7 y 8	-		X
	An							

*= Naturaleza: Factual (F); Conceptual (C); Procedimental (P); Actitudinal (A) o Estratégico (E)

**= Intencionalidad: Reproductivo (R); Comprensivo (C); Transferencial (T); Valórico (V) o Estrategias de Aprendizaje (EA).

Pé= Peso Específico del (de los) ítem(s).

***= Grado de Participación: I= Individual; G= Grupal

3. COMENTARIOS FINALES: LOS DESAFÍOS DE LA EVALUACIÓN EN LOS APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

En materia de evaluación de los aprendizajes, una sentida necesidad docente es solicitar capacitación en construcción de instrumentos de evaluación, pensando que esta competencia pedagógica no es adquirida en la formación inicial de los maestros, o en su defecto, no hay claridad para enfrentar este proceso, con una mirada basada en la innovación. Más allá del grado de veracidad al respecto y que moviliza a muchos centros escolares, en la actualización de sus profesores(as) en materias profesionales, es necesario señalar que la construcción de instrumentos, no garantiza que las instituciones educativas cumplan con su función prioritaria, que consiste en que el estudiante adquiera los aprendizajes que contempla el currículum. Por tal razón, es necesario potenciar en el quehacer del aula, competencias que evidencien su relación con la capacidad de un tratamiento adecuado a los aprendizajes curriculares, para ello es fundamental saber promover el aprendizaje significativo.

Es importante señalar que la propuesta formulada en este documento, debe ser complementada con instancias de auto y coevaluación, para que adquiera una dimensión integral, lo que permitirá hacer del diseño de evaluación de aprendizajes significativos, una herramienta curricular sólida que posibilitará no sólo centrar la mirada en la evaluación de resultados, sino que también de procesos y de los diagnósticos correspondientes. En esta misma

línea, surge entonces una tarea a asegurar en los liderazgos pedagógicos de los establecimientos educacionales, estos no sólo deben supervisar las planificaciones curriculares, sino que ha de centrar la mirada en el quehacer evaluativo del docente, mediante un acompañamiento sistemático en el aula.

Por último, es gravitante hacer esfuerzos por generar una nueva y contextualizada cultura evaluativa, la que ha de estar focalizada en la mejora permanente de los aprendizajes, conceptuales y proposicionales preferentemente. Para ello es urgente abordar algunas complejidades, que en lenguaje de Salazar (2013a y 2012) se conocen como nudos de la evaluación educativa. Estos se traducen en un total de quince nudos, siendo los siguientes: 1.- La tarea contradictoria, educar en valores y preparar para la vida; 2.- La multifuncionalidad docente, más tareas en los mismos tiempos; 3.- La homogenización del espacio educativo; 4.- La atención a la diversidad y el tratamiento evaluativo; 5.- El peso específico del paradigma educativo, procesos v/s producto; 6.- El reforzamiento privado y su impacto en la calidad de los aprendizajes; 7.- El compromiso estudiantil, requisito en los ambientes de aprendizaje; 8.- La justicia evaluativa y las exigencias académicas; 9.- La coherencia entre el aprendizaje la actividad y la evaluación; 10.- La cultura de la calificación; 11.- El uso de los resultados en la evaluación; 12.- La metaevaluación; 13.- La alianza estratégica, familia – escuela; 14.- La dimensión ética de la evaluación, rol de estudiantes y docentes; y 15.- Los instrumentos evaluativos y sus dinámicas, la precisión de los mismos y el pudor estudiantil.

“La naturaleza benigna provee de manera que en cualquier parte halles algo que aprender” (Leonardo Da Vinci).

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Ciudad de México D.F.: Paidós Educador.
- Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- Alfageme, M. y Millares, P. (2009). *Instrumentos de evaluación para nuestra ense-anza en el aprendizaje*. En IBER. Didáctica de la: Ciencias Sociales Geografía e Historia. Nº 60. A-o XIV. Pp. 8-20.
- Alonso, C; Gallego, D. y Honey, P. (2007). *Los estilos de aprendizaje procedimientos de diagnóstico y mejora*. (7ª Ed.). Bilbao: Mensajero.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York Grune & Stratton.

- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart, and Winston. 685 pp
<https://doi.org/10.1080/00461526809528961>
<https://doi.org/10.1037/h0025943>
- Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Ausubel, D.; Novak, J. & Hanesian, H. (1991). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. 5ª Ed. Ciudad de México: Trillas.
- Barberá, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: EDEBÉ.
- Bonvecchio M. y Maggioni B. (2006). *Evaluación de los aprendizajes. Manual para docentes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Castillo, S, y Cabrerizo, J. (2003a). *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Madrid: Pearson.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003b). *Prácticas de evaluación educativa*. Madrid: Pearson
- Coll, C. y Martín, E. (1993). La evaluación del aprendizaje en el curriculum escolar: una perspectiva constructivista. En Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabalza. *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: GRAO.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. (2ª Ed.) Ciudad de México D.F.: Mcgraw-hill.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2006). *Evaluación para el aprendizaje. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Santiago: Unidad de currículum y evaluación.
- Moreira, M. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.
- Novak, J. y Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Ontoria, A. (1993). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid: Narcea.

- Román, M. (1999). *Aprendizaje y currículum: Didáctica socio – cognitiva aplicada*. Madrid: Eos.
- Salazar, J. (2013a). Evaluación educativa y estilos de aprendizaje. En: García, J; Jiménez, M; Martínez, T, y Sánchez C. (Coord.). *Estilos de aprendizaje y otras perspectivas pedagógicas del Siglo XXI*. (165 - 185). Texcoco. Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas.
- Salazar, J. (2013b). Evaluación de aprendizajes significativos en jóvenes y adultos. En: Williamson, G; Salazar, J; González, J; y Pérez, I. (Eds.). *Educación social y educación de jóvenes y adultos. Reflexiones, experiencias y propuestas*. (89 – 95). Temuco. Ediciones Universidad de La Frontera.
- Salazar, J. (2012). *Los nudos de la evaluación docente: La autoevaluación y su espacio de reflexión pedagógica*. Conferencia de Clausura en el IV Congreso Internacional de Evaluación de la Función Docente. Universidad de La Frontera (Chile). 27 y 28 de abril.
- Salazar, J. (2009). *Desafíos de la evaluación en la educación virtual*. Conferencia presentada en las II Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de las Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). 27 al 29 de Mayo.
- Salazar, J. (2007). *Evaluación de aprendizajes en ambientes virtuales: una aproximación al sector de lenguas y comunicación*. Conferencia presentada en las Primeras Jornadas Internacionales de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas (Materna y/o Extranjera(s)). Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). 21 al 23 de Mayo.
- Salazar, J. e Isla, R. (2003). El accionar del trabajo cooperativo: una propuesta en el contexto de una evaluación alternativa, auténtica y de desempeño. *Novedades Educativas*. N° 150. A-o 15. 36-39.
- Salazar, J., Isla, R. y Muñoz, R. (2002). Significado de las notas y rol de los padres. *Novedades Educativas*. N° 135. A-o 14. 12 –13
- Salazar, J. y Marques, M. (2012). Acompañamiento al aula: una estrategia para el mejoramiento del trabajo pedagógico. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. V.5, N° 1 (e). 10 - 20.
- Shuell, T. (1990). Phases of meaningful learning. *Review of educational research*, 60,4. 531 – 548.
<https://doi.org/10.3102/00346543060004531>

Solé, I. y Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, e I. Solé (Eds.), *El constructivismo en el aula* (pp. 7-23). Barcelona, España: Graó

Tyler, R. (1942). General Statement on Evaluation. *The Journal of Educational Research*, 35(7), 492-501.
<https://doi.org/10.1080/00220671.1942.10881106>

PLANTEAMIENTO DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA DESDE UN ENFOQUE COGNITIVO-CONSTRUCTIVISTA

Approaching teaching styles from a Cognitive Constructivist perspective

Paula Renés Arellano 
e-mail: paula.renes@unican.es
Universidad de Cantabria. España

RESUMEN

Comprender cómo enseña el profesorado es reflexionar sobre su manera de pensar y hacer, y la relación existente entre los procesos que permiten la existencia de una enseñanza y un aprendizaje. En este trabajo se presenta una reflexión teórica sobre las maneras de enseñar del profesorado, sus Estilos de Enseñanza (EdE), sustentada en un enfoque cognitivo-constructivista que tiene como referentes unos determinados comportamientos y Estilos de Aprendizaje (EdA). Para ello, se expone un modelo teórico sobre los EdE desde una visión cognitiva en la que el comportamiento está influenciado por diversas variables que lo determinan, como las características e intereses personales o el contexto sociocultural. Finalmente, se enfatiza la necesidad de que la enseñanza y los EdE estén guiados por procesos de reflexión y análisis de uno mismo y de las realidades que la constituyen, teniendo presente cómo y de qué manera se actúa con los demás y con los agentes educativos con los que se comparte diariamente la tarea docente.

PALABRAS CLAVE: estilos de enseñanza; estilos de aprendizaje; educación; enseñar; aprender.

ABSTRACT

Understanding how teachers teach is to reflect on their ways of thinking and doing, and the relationship between the processes that allow the existence of teaching and learning. In this paper we present a theoretical reflection on the teaching methods of teachers, their Teaching Styles (EdE), based on a cognitive-constructivist approach that has as reference certain behaviors and Learning Styles (EdA). For this, a theoretical model is presented on the EdE from a cognitive view in which the behavior is influenced by several variables that determine it, such as personal characteristics and interests or the sociocultural context. Finally, it is emphasized the need for teaching and EHEs to be guided by processes of reflection and analysis of oneself and the realities that constitute them, keeping in mind how and in what way one acts with others and with educational agents with Which are shared daily the teaching task.

KEY WORDS: teaching styles; learning styles; education; teaching; learning.

Recibido/Received: 30/07/2017
Aprobado/Approved: 23/12/2017

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Renés Arellano, P. (2018). Planteamiento de los estilos de enseñanza desde un enfoque cognitivo-constructivista. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 47-68. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.002>

1. INTRODUCCIÓN

Las diversas acepciones que han ido surgiendo en torno a la enseñanza y sus modelos no pueden entenderse al margen del contexto social e histórico en el que la sociedad ha ido evolucionando. El proceso educativo en el que la enseñanza y el aprendizaje se hacen evidentes, en los que la intencionalidad y el ser consciente de aquello que se adquiere retorna, en ocasiones, como algo inverosímil solo puede entenderse desde la planificación, sistematización y adaptabilidad a las realidades docentes en las que está adscrito.

El origen de la educación proviene de dos etimologías, educare, que significa alimentar o llenar de conocimientos, y educere que se corresponde con la capacidad del alumno de potenciar su aprendizaje; la enseñanza, originaria del latín *insignare*, es decir, "señalar hacia", "orientar hacia", entiende que el docente, se convierte en este proceso en un guía, un orientador que puede conducir al alumnado hacia la sabiduría.

Sin embargo, en la práctica docente ¿existe realmente una diferencia entre la enseñanza tradicional y la moderna? En este sentido, se puede cuestionar si verdaderamente se ha superado una enseñanza caracterizada por un estilo convencional, sistemático y formal, en el que las normas ya están establecidas y los criterios son comunes a todo el alumnado, en el que prima la moral heterónoma y por tanto, en la que la voluntad del alumnado no está sujeta al propio alumno sino que ya viene predeterminada. Habría que plantearse si en estos momentos se tiene presente al alumno y su grupo como sujetos autónomos y a la vez, interrelacionados. En cierto modo, que actualmente las nuevas políticas y prácticas educativas se han centrado en el alumno, en lo que le rodea, su individualidad y su carácter social, pero la cuestión es si los docentes son capaces de responder a esa individualidad y si tienen las herramientas que les permitan adaptarse a estas realidades. Es por ello, que los EdA (Estilos de Aprendizaje) y los EdE (Estilos de Enseñanza) que se describen en este trabajo, intentan dotar de autonomía al profesor a la hora de establecer metodologías docentes que le ayuden a acercarse a la realidad de su alumnado, comprenderlo y motivarlo para que logren un aprendizaje significativo.

Por ende, se necesita que el docente, guía en el proceso de enseñanza, oriente al educando hacia el desarrollo holístico, potenciando el protagonismo de este y su desarrollo autónomo. Este estilo progresista, enfrentado al tradicional, entiende la educación y la enseñanza desde una visión abierta, constructiva e interrelacionada, donde la imaginación y la creatividad cobran sentido, en la que la moral heterónoma permite al alumnado establecer sus propios criterios y al docente favorecer enseñanzas adaptadas a la diversidad del alumnado.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA (EDE)

2.1. La enseñanza de ayer y de hoy

La imagen del docente así como su acción, la enseñanza, se ha visto transformada en función del momento histórico-social. Dependiendo de las estructuras sociales, la enseñanza ha pasado de ser considerada pasiva a

transformase en un proceso activo. Ya en la Edad Antigua (siglo V a. c.), la enseñanza recaía sobre el maestro, el paidogogo, aquella persona que se encargaba de acompañar al niño en su aprendizaje. Filósofos y pensadores del momento como Platón y Aristóteles se preocuparon de la educación, de buscar aquellos métodos que mejor se adecuaban a su alumnado. Los dos concebían que la educación debía ser una prioridad del estado, del gobierno, y que todo aquello que se gestase en él influiría positiva o negativamente en la educación y en consonancia, en el proceso de enseñanza. No será hasta la Edad Moderna cuando la enseñanza, aun siendo magiocéntrica, unidireccional y pasiva, inicie un periodo de transformación, en el que pedagogos relevantes como Comenio, Erasmo de Rotterdam o Vives empiezan a plantearse cómo se puede enseñar, qué contenidos son relevantes para educar al ciudadano de la época y qué conocimientos debe que adquirir el maestro para estar cualificado profesionalmente. Será, en la edad contemporánea (siglo XVIII-XX) cuando el maestro adquiere mayor protagonismo, cuando las escuelas empiecen a ser sinónimo de progreso y cuando surjan en Estados Unidos las primeras instituciones educativas, aunque el papel de la enseñanza continuaría siendo unidireccional.

La enseñanza del siglo XIX se centraba en la instrucción básica, en procesos de alfabetización y habilidades aritméticas, donde la lectura, la escritura y la aritmética eran la base de los programas educativos. En ese momento la formación del maestro no era relevante y por tanto, para enseñar no se precisaba ninguna preparación específica. Concretamente, el papel docente en ese momento, recaía sobre la mujer joven como la persona que se encargaría de "cuidar" la escuela (Arends, 2007). Sería ya a principios del siglo XX, cuando la educación no recaía solamente en conocimientos básicos sino que los cambios sociales e históricos como la llegada de inmigrantes, la migración de las personas de áreas rurales a urbanas, o la transición de la vida familiar a la laboral, suscitó la necesidad de reestructurar el programa educativo e incorporar conocimientos sobre la salud, la preparación vocacional o la ética social.

En Estados Unidos se crearon escuelas especiales para capacitar al profesorado en materias específicas y para garantizar una formación pedagógica necesaria en las instituciones educativas. De hecho, los maestros debían formarse dos años en la universidad y a mediados del siglo XX, la mayoría había adquirido titulaciones de licenciatura. Concretamente, en 1834, surge en España la primera Escuela Normal de Maestros en Madrid, la primera institución oficial de maestros de enseñanza primaria, que posteriormente se extendieron por todo el panorama nacional. En todo este transcurso se inicia una transformación de la enseñanza tradicional, afincada en una pedagogía piramidal sustentada en el autoritarismo y la memorización, hacia un nuevo modelo de pedagogía en la que la bidireccionalidad alumno-maestro sea el pilar que, actualmente, se mantiene en las aulas. "El arte de enseñar" (González-Pérez, 1993:139) genera que la enseñanza busque nuevos modos de expresarse, entenderse y desarrollarse. Autores como Manjón, Montessori, Freire o Makarenko entre otros, propugnan modelos de enseñanza diversos, centrados en el proceso de autonomía y desarrollo integral del alumno.

Siguiendo el hilo conductor de la enseñanza, su origen y evolución, se hace necesaria una aproximación etimológica. Enseñar es crear las

condiciones para que los esquemas de conocimiento que construye el estudiante sean correctos, ricos y variados. La enseñanza-aprendizaje es incompatible con la enseñanza como una transmisión de conocimientos unidireccionales, ambos procesos deben ir de la mano, ser bidireccionales si se desea llegar a una calidad educativa óptima. Algunos autores (Zabalza, 2006; Colén, Giné e Imbernon, 2006; Salinas y Urbina, 2006) coinciden en que la enseñanza debe responder al aprendizaje desde su vertiente social, constructiva, significativa y autónoma.

La enseñanza se considera una actuación organizada y deliberada, en la que el docente utiliza los métodos adecuados para promover el aprendizaje del alumnado (Haidt, 2000). Debe generar en el estudiante interés y necesidad de aprender, además de conocimientos, a través de los cuales la persona sea "consciente de que la educación es la base del desarrollo personal, social, profesional..." (Sánchez-Ortega, 2011:11). En este proceso de enseñanza es necesario que el aprendizaje se mantenga activo, constructivo, organizado y dinámico, que no sea solamente un producto, sino el resultado inacabado de un proceso continuo. El aprendizaje será activo cuando el estudiante sea capaz de realizar actividades de procesamiento o de creación de la información que le hagan competente y autónomo, porque él es quien aprende, el protagonista de su propio aprendizaje. Será, a su vez, constructivo, porque el aprendizaje solamente puede entenderse desde un proceso de construcción en el que el estudiante interacciona con los conocimientos previos y nuevos, la información y los estímulos, incentivado por el contexto social, comunicativo y experiencial. Organizado, ya que el aprendizaje requiere de una distribución de conocimientos que permita la adquisición de destrezas de forma gradual. Dinámico, porque el aprendizaje se construye en el proceso de intercambio de información con los demás en el que se modifican las estructuras cognitivas de las personas, se adaptan, y crean nuevos conocimientos que facilitan la interpretación de la realidad.

Por tanto, si el aprendizaje responde a estos términos, la enseñanza también debe adecuarse a cada una de las características intrínsecas a su definición. De esta manera, enseñar se convertirá en un proceso en el que el docente debe cuestionarse cuestiones tales como las siguientes (Gros, 1997 y Colén, Giné e Imbernon, 2006): cómo se establece la relación entre los conocimientos anteriores y las nuevas informaciones que se transmitirán al alumnado, y qué estrategias cognitivas y metacognitivas se están desarrollando actualmente; cuál es la manera más eficaz de organizar los conocimientos por parte del estudiante; qué tipo de actividades, globales y contextuales, favorecerán dichos aprendizajes (tareas complejas y completas); cómo dinamizar el proceso de aprendizaje para lograr que todo el alumnado adquiera las herramientas necesarias que le faciliten ser competente y cuándo y de qué manera se podrá evaluar el proceso de aprendizaje.

La respuesta a las cuestiones planteadas sobre la enseñanza y sus modos de entenderla, es como en el caso del aprendizaje, compleja. Dependiendo del enfoque, el modelo y el paradigma que se considere objeto de análisis, descripción e interpretación, la enseñanza podrá abordarse desde diversas vertientes: cognitivista, constructivista... En este sentido, en el apartado siguiente, se expondrá el modelo seleccionado en este trabajo: una interpretación sustentada en el comportamiento docente y los EdE desde una

visión cognitivista, en la que el comportamiento está influenciado, no solamente por la variable ambiental, sino también, por otras que lo determinan, como las características e intereses personales.

2.2. Definición de los Estilos de Enseñanza (EdE)

Contextualizar los EdE precisa entender qué son los comportamientos y cómo estos favorecen la construcción de dichos estilos, tal y como, recientemente, se ha dejado patente (Renés, Echeverry, Chiang, Rangel y Martínez-Geijo, 2013). El concepto de comportamiento, ya en el siglo XVIII, estaba ligado genéricamente al modo o la forma de actuar o de reaccionar de una persona ante determinadas situaciones, al conjunto de modales inspirados en el estudio de normas conductuales.

El origen del término de comportamiento surgió vinculado a las ramas científicas de la psicología general y experimental, y posteriormente se ha ido incorporando al lenguaje de la pedagogía. El paradigma adoptado en este estudio se sustenta en el modelo cognitivista, desde el cual el comportamiento es entendido como un producto fruto del contexto y que, por tanto, está determinado por otro tipo de factores que lo determinan como pueden ser: el valor que le otorga una persona al objetivo alcanzable o a las aspiraciones e intereses que pueda tener.

En este sentido, el comportamiento es entendido como el resultado que surge de la interacción entre la persona y el ambiente y está determinado por la acción simultánea de todas las variables presentes en las diferentes situaciones de la persona, definición adoptada y compartida por Martínez-Geijo (2002), de quien se ha seguido la investigación planteada en este trabajo; y Fuentes y Espinoza (2014). Por tanto, la enseñanza y los EdE, están constituidos por los diferentes comportamientos que pueden caracterizar a la persona, incluyendo las variables y el contexto que lo determinan. Es decir, que enseñar, como acción consciente, requiere de un proceso de reflexión y análisis de uno mismo y de las realidades que la constituyen, teniendo presente cómo y de qué manera se actúa con el estudiante y con los agentes educativos con los que se comparte diariamente la tarea docente.

Desde esta visión, no se puede ignorar la evidencia de que cada persona es diferente, única y emocional. Tanto los aspectos personales como ambientales influyen en su proceso de aprendizaje, tal y como se ha defendido anteriormente, y por tanto, el docente debe favorecer el desarrollo de la capacidad creativa del alumnado, guiándole y orientándole en su aprendizaje. Por ende, los comportamientos de enseñanza serían la concreción de aquellas acciones que desempeña el profesor en interacción con el ambiente educativo y social, influido por su propia intencionalidad y por el enfoque de enseñanza, pudiendo entenderse solamente, desde el compromiso exitoso entre el que enseña y el que aprende (Martínez-Geijo, 2002).

En esta contextualización los comportamientos de enseñanza se convierten, por tanto, en un engranaje en el que están implicados los valores y actitudes del profesor, su manera de concebir la enseñanza, los conocimientos que se transmiten y el contexto social, educativo y cultural en el que se desarrolla su labor educativa, es decir, responden a una manera de enseñar.

Por consiguiente, los profesores en su labor de enseñar, deben ser conscientes y responsables de que sus comportamientos influirán en el proceso de aprendizaje de su alumnado, porque son considerados inherentes a la propia enseñanza, y por ello, el docente debe cuidar cómo y de qué manera piensa y actúa en el aula, intentando adaptarse a las realidades individuales, grupales y contextuales. Por tanto, los estilos, definidos anteriormente y compartidos (Alonso, Gallego y Honey, 2012) como el modo o la manera de actuar de una persona en función del entorno y la situación, se tornan en la enseñanza, como los Estilos de Enseñanza (EdE). Porque todo maestro, profesor o docente adopta, como persona, maneras diferentes de comportarse, de actuar, de enseñar. Es su manera de organizar los tiempos, los recursos, de seleccionarlos, interactuar, "hacer enseñanza", lo que determina un tipo de EdE u otro, generando así diferentes categorías de comportamientos y de estilos de enseñanza.

Como diría Freire (1979:55), la gran cantidad de programas educativos que han fallado ha sido debido a que "sus realizadores partieron de su visión personal de la realidad, porque no tomaron en cuenta, aunque fuese por un mínimo instante, al hombre en "situación" a quién se dirigía su programa". Y en concreto, uno de los profesores que respondieron a la cuestión sobre el problema de los programas educativos señalaba en esta misma publicación, "su lenguaje no sintoniza con la situación concreta del hombre concreto a quien hablan. Y su habla es un discurso alienado y alienante". Ya que, como afirman Nortes-Martínez y Nortes-Checa (2012) cuanto más duraderos y transferibles son los resultados de un aprendizaje, se considera más eficaz la enseñanza, y con ella las capacidades adquiridas permanecen y permiten la adquisición de otras.

En esta línea, el modelo que se adopta para definir una enseñanza (el enfoque de enseñanza), está estrechamente relacionado con la manera en la que el docente enseña partiendo del enfoque de enseñanza seleccionado, es decir, el EdE. La eficacia de ese proceso de enseñanza y aprendizaje estará mediatizado por el tipo de enfoque de enseñanza que el docente decida utilizar en función de su alumnado y del contexto, y por el EdE que guía su práctica educativa. Concretamente, investigaciones recientes se han centrado en desarrollar instrumentos de medida sobre dichos enfoques (Salvador, Argos, Ezquerro, Osoro y Castro, 2011; Biggs, Kermberg y Leurrng, 2001 y Gargallo et al., 2010). Sin embargo, mientras que para algunos autores existe una diferenciación entre los enfoques de enseñanza y los EdE, otros investigadores asumen que no existe diferencia en la definición de ambos conceptos (Hervás, 2003).

La diversidad en la tipología de los enfoques de enseñanza ha generado la selección según los intereses de este trabajo, por un lado, el enfoque tradicional y por otro, el enfoque constructivista (Martínez-Geijo, 2008), pero también se pueden recoger otros tales como el tecnológico y el espontaneísta (Gimeno y Pérez-Gómez, 1998). El primero de ellos, se determina por las características señaladas anteriormente sobre la enseñanza tradicional, mientras que el segundo enfoque, también descrito, corresponde con la enseñanza actual, cada vez más activa e integradora. La eficacia de la metodología docente estará determinada, entre otros factores, por el tipo de enfoque de enseñanza que adopte el profesor, porque cada uno de dichos

enfoques está vinculado a un tipo de aprendizaje o a otro, cada uno de ellos con sus aspectos favorables o inconvenientes (véase figura 1). Se evidencia, a partir de los enfoques, que el papel de los EdE se verá determinado, a su vez, por el tipo de enfoque que se elija en la práctica docente.

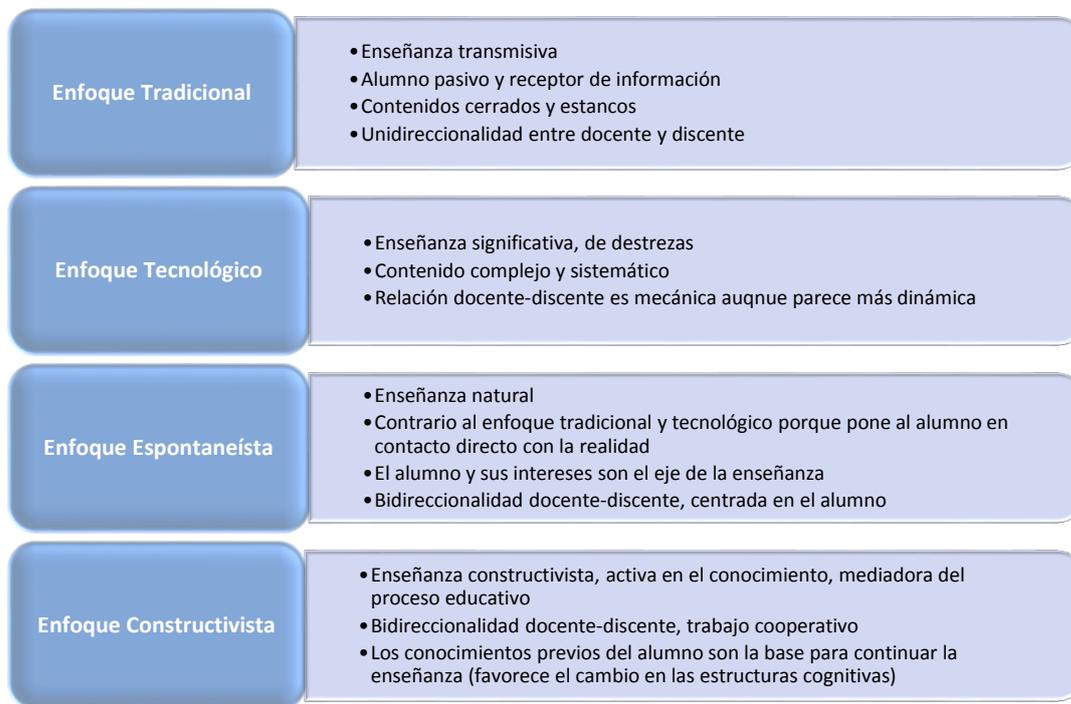


Figura 1. Enfoques de enseñanza: sus características

Con la finalidad de contextualizar qué son los EdE se han seleccionado algunas de las aportaciones presentes en diversas publicaciones y se ha considerado, asumido y compartido la defendida por Martínez-Geijo (2011: 403): los EdE son aquellas categorías de preferencia y comportamientos de enseñanza que

- el docente exhibe habitualmente en cada fase o momento de la actividad de enseñanza
- se fundamenta en actitudes personales que le son inherentes
- han sido abstraídos de su experiencia académica y profesional
- no dependen de los contextos en los que se muestran

Se añade, que dichas categorías tienen como referente los EdA. Por lo que esta definición implica:

- a) Establecer criterios para categorizar preferencias y comportamientos de enseñanza.
- b) Que el docente los exhiba habitualmente. Es decir, que se encuentren incorporados a sus rutinas y se muestren en el modo particular de actuar en cada momento del proceso de enseñanza.
- c) Fundamentarse "o tener su origen" en actitudes personales.
- d) Que se encuentren arraigados en su experiencia académica y profesional.

e) Tener como referencia los EdA.

Desde esta perspectiva (Martínez-Geijo, 2007), asumida y compartida en este trabajo, al igual que en los EdA, cada docente no posee unos EdE puros en relación con las categorías establecidas. Si no que puede manifestar comportamientos que pertenezcan a cada uno los cuatro estilos establecidos, tal y como se estudiará en la fase empírica.

Resulta evidente que la atribución de unos determinados EdE a un docente, debe surgir de un análisis previo y exhaustivo de los comportamientos y preferencia de éste categorizados para tal fin y considerados como los más frecuentes y permanentes en su trayectoria profesional, independientemente del contexto en el que se desenvuelva.

En este sentido, lo EdE son definidos desde diferentes visiones:

González-Peiteado, López-Castedo y Pino-Juste (2013:2) aluden a los EdE como "la tendencia docente de adoptar un determinado modo de interactuar con el alumno en función de las demandas específicas de la tarea, de percibir las necesidades, intereses, capacidades del alumno y de pensar acerca de su praxis educativa".

Isaza y Henao (2012:135) señalan que el EdE "es la forma particular que presenta un docente al momento de organizar la clase y de interactuar con los estudiantes".

A tenor de las aportaciones citadas y otras como las de Contreras (1998), Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2002) y Manterola (2002), el EdE es considerado, por tanto, como el conjunto de comportamientos que adopta el docente en interacción con su alumnado y el contexto que le rodea, respondiendo de una determinada manera o forma ante las situaciones y mediatizado por el enfoque de enseñanza que desee utilizar en su praxis educativa.

3. MODELO DE CLASIFICACIÓN DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA (EDE)

3.1. Referentes para la construcción de un modelo de EdE

Las continuas investigaciones sobre los EdA y EdE han generado la necesidad de responder pedagógicamente a los modos de aprender y de enseñar. De tal manera, que algunas instituciones de educación superior muestran a docentes y discentes, a través de sus centros de formación, herramientas, estrategias, instrumentos y posibilidades didácticas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de los diferentes estilos.

Concretamente, la Universidad del Norte de Carolina (Greensboro) ha publicado en sus programas académicos del portal online de la institución un apartado específico sobre "Teaching and Learning Styles" ¹, Estilos de Enseñanza y de Aprendizaje. Mientras que indican que no existen investigaciones concluyentes sobre la eficacia de actividades de enseñanza y aprendizaje en función de únicamente un estilo o modelo, sí realzan que estos estudios demuestran que son útiles para identificar y reflexionar sobre la forma

¹ Teaching and Learning Styles. Recuperado de https://www.uncg.edu/hhs/oa/tl_styles.html

de enseñar y de aprender, favoreciendo la creación de una filosofía de enseñanza. Asimismo, se indica una referencia al libro "How People Learn" (Bransford, 2000), en el que se indica que la enseñanza puede favorecer en el estudiante el desarrollo de habilidades para tomar el control de su propio aprendizaje, lo que justifica, la necesidad de utilizar instrumentos y modelos de estilos de enseñanza y aprendizaje por parte de docentes y discentes.

En esta línea, el Centro de Enseñanza y Aprendizaje, Center for Teaching and Learning, de la Universidad de California (Berkeley), aboga por la necesidad actual de prestar mayor interés a los EdE (escuchar, ver, hacer...), en la preparación de la docencia universitaria². Aunque destacan la realidad compleja de las aulas de educación superior, en las que no es fácil adaptar las metodologías y las clases (prácticas o magistrales) a todos y cada uno de los alumnos. Sí se enfatiza que es posible programar actividades que respondan a todos los EdE y así, poder dar respuesta a las realidades individuales y grupales del alumnado. Para lograr este objetivo, y de la misma manera que en el caso anterior, se puede consultar en su página web recursos e instrumentos sobre EdE y EdA. También, la Universidad de Michigan, a través de su centro de formación, Center for Research on Learning and Teaching, ofrece un espacio online (<http://www.crlt.umich.edu/tstrategies/tsts>) con inventarios y sugerencias sobre cómo dar respuesta a las necesidades de aprendizaje del alumnado.

Algunos de los instrumentos se muestran a continuación (véase tabla 1), destacando que para este estudio se utilizará el instrumento y modelo aportado por Bennett (1979) así como el que planteó Martínez-Geijo (2002) sobre la relación de los comportamientos y los EdE en función de los EdA de Alonso, Gallego y Honey (2012). De manera que, en este trabajo, se está avanzando para ofrecer a la comunidad educativa un modelo pedagógico y un instrumento de evaluación y diagnóstico fiable y válido, que favorezca la identificación de los EdE del docente en función de los EdA de su alumnado. Esto se logrará si se parte de un modelo ya creado y afianzado en la comunidad científica sobre EdA, como es el CHAEA y sus cuatro EdA (Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático), para lograr identificar los cuatro EdE que favorecerán los estilos del alumnado.

AUTOR	INSTRUMENTO	CARACTERÍSTICAS
Angelo y Cross (1993)	Inventario de objetivos de enseñanza (TGI-Teaching Goals Inventory)	Es una autoevaluación de metas de enseñanza Consta de 53 preguntas Los objetivos de enseñanza se dividen en cinco grupos: habilidades superiores, habilidades básicas, habilidades específicas, preparación profesional o desarrollo personal.
Delgado, Medina y Viciano (1996)	Questionnaire (DEMEVI)	Identifica los EdE en función de la forma de intervenir del docente en la clase. Consta de 60 preguntas (10 por cada EdE) Identifica EdE: tradicionales, individualizadores, participativos, socializadores, cognoscitivos y creativos.
Grasha (1996)	Cuestionario de EdE (Teaching Style)	Identifica técnicas de enseñanza y con ello, el papel del profesor para los respectivos EdE. Consta de 40 preguntas Identifica 5 EdE: experto, autoridad formal, modelo personal,

² Center for Teaching and Learning. Recuperado de <http://teaching.berkeley.edu/learning-styles>

		facilitador y delegador
Pratt (1998)	Inventario de perspectivas de enseñanza-IPE (TPI-Teaching Perspectives Inventory)	Identifica perspectivas del docente: qué creen, logran y hacen. Consta de 75 ítems Identifica 5 perspectivas del profesor: Transmisivo, aprendizaje, de desarrollo, cultivar, reforma social.
Bennett (1979)	Cuestionario del maestro	Consta de 28 ítems Identifica 12 EdE que se repartirían en 3 bloques, los Liberal-Progressista, los Tradicionales-Formales y el resto que se encuentran en medio de ambos.
Martínez-Geijo (2007)	Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEdE)-España	Diseñado en función del cuestionario CHAEA de EdA de Alonso, Gallego y Honey (1994) Consta de 40 ítems Identifica comportamientos de enseñanza y EdE
Chiang et al. (2013)	Cuestionario Estilos de Enseñanza (CEE)-Chile	Sustentado en el cuestionario de Martínez-Geijo (CEE) en lengua española-chilena Consta de 71 ítems Identifica los mismos 4 EdE del CEE original
Renés-Arellano (2014)	Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEdE)-España	Diseñado en función del cuestionario CHAEA de EdA de Alonso, Gallego y Honey (1994) y del CEE de Martínez-Geijo (2007) Consta de 80 ítems Identifica 4 EdE: Abierto, Funcional, Estructurado y Formal

Tabla 1. Instrumentos de diagnóstico sobre EdE.

Las aportaciones de Bennett (1979) y Martínez-Geijo (2007) son los dos modelos educativos sustentados en los EdE que sirven de referente y son el pilar del diseño y desarrollo de este trabajo.

Las razones por las que se ha optado por ello, se basan en que el modelo planteado por Bennett (1979), se sustenta en identificar los EdE a partir de los existentes (teniendo en cuenta los comportamientos de enseñanza), la relación entre dichos estilos y los resultados académicos; tres ámbitos de investigación que se han seguido en este trabajo. La elección del modelo de Martínez-Geijo (2007) ha estado derivada de su continuación a la línea de trabajo de Bennett en cuanto a la identificación de EdE y la relación entre ellos partiendo de los comportamientos de enseñanza, avanzando en el establecimiento de un modelo que partiese de una relación entre EdA y EdE, para lo cual se sirvió del CHAEA (Cuestionario de EdA. Alonso, Gallego y Honey, 1994).

Tomando en consideración las aportaciones de Bennett y Martínez-Geijo, cabe señalar que algunos autores como Hervás (2003), Chiang et al. (2013) y Echeverry (2013), entre otros, han planteado investigaciones similares. A modo de referencia, Hervás (2003) publicó un estudio sobre EdE sustentado en las aportaciones sobre EdA de Gregorc (1984) identificando los estilos Concreto, Secuencial, Aleatorio y Abstracto con habilidades de mediación. Chiang et al. (2013) han presentado la validación adaptada al ámbito chileno del Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE) de Martínez-Geijo en el que han mantenido los cuatro EdE y modificado la redacción y el número de ítems del instrumento. Concretamente, se han reelaborado algunos

ítems para hacerlos más comprensibles y fáciles de adaptar a los diversos contextos de aplicación (Chile, Universidad de Concepción), con un total de 71 ítems. La muestra piloto quedó integrada por 47 docentes de las diversas facultades de ciencias y humanidades de la Universidad de Concepción.

Asimismo, Echeverry (2013) ha publicado un modelo teórico sobre EdE de profesores de educación superior tomando en consideración una visión integral sustentada en tres saberes fundamentales para el desarrollo de la práctica docente, por un lado la dimensión del ser, por otra la del saber-saber y finalmente la del saber-hacer, estableciendo varios perfiles de EdE que son los siguientes:

- Constructivo-Humanista Emotivo: caracterizado por el desarrollo de habilidades para la vida, permitiendo a los alumnos ser mejores seres humanos. Son docentes que parecen tener una amplia experiencia docente y demuestran pasión por su profesión y por la disciplina que enseñan. Tienen pasión por construir mensajes y transmitir información hace que las emociones, afectos y sentimientos influyan en las formas de enseñar y de aprender determinados contenidos por parte de su alumnado, determinados contenidos (Zabalza, 2006; Day, 2006).
- Constructivo-Profesional Entusiasta: se centra en el desarrollo de las competencias profesionales que permite a los estudiantes elaborar su propio conocimiento adaptado a la realidad profesional. Son docentes joviales y entusiastas que transmiten tranquilidad y cercanía a su alumnado. Suelen estar vinculados al ámbito científico y sus discursos son claros y específicos promoviendo la construcción y comprensión de los contenidos disciplinares.
- Disciplinar-Experto Sereno: son docentes con poca trayectoria profesional que profundizan en un campo teórico determinado. Suelen estar vinculados al ámbito humanístico y tener poca expresividad gestual y corporal. No favorecen la participación del alumnado, que es pasivo, y metodológicamente son sistemáticos.
- Constructivo-Social Laissez-Faire: se promueve la FP y la autonomía social de los estudiantes. Los docentes buscan fomentar la reflexión y la construcción de la autoestima entre el alumnado para mejorar la convivencia. Suelen estar ligados al ámbito científico y ofrecen estrategias al alumnado para favorecer su aprendizaje.
- Ecléctico-Estructurado: el profesorado con este estilo favorece en el alumnado las relaciones sociales para la adquisición de contenidos disciplinares integrados en el esquema mental de cada estudiante.

En estas últimas investigaciones sobre los EdE, se hace evidente, uno de los problemas más acusados en el campo de la investigación educativa y más concretamente, en algunos estudios de los EdA y los EdE: el tamaño de la muestra. En este caso, una muestra reducida para un instrumento dicotómico impide un análisis estadístico exhaustivo, que permita darle un constructo y una validez sólida al instrumento. Muestras tan pequeñas han derivado que el índice de fiabilidad del cuestionario de EdE, como el de Chiang et al. (2013), no aparezca referenciado, y que el instrumento se transforme en una escala tipo Likert (Martínez-Geijo, 2002) o bien que la investigación se reconvierta en un estudio de casos impiden la aplicación y generalización del instrumento en otras poblaciones de estudio. Este problema, ya enunciado por Bennett, es al que se intenta dar solución en este planteamiento, con la finalidad de lograr

construir un marco válido y fiable que permita su difusión y aplicación en otros ámbitos científicos y profesionales tal y como se ha reflejado en la publicación de Renés-Arellano y Martínez-Geijo (2015).

3.2. Modelo y cuestionario sobre EdE desde un enfoque cognitivo-constructivista

En este trabajo se han descrito diversos instrumentos de evaluación y diagnóstico de los EdA y los EdE del alumnado y profesorado en diversos ámbitos educativos. En este sentido, tal y como se ha mencionado anteriormente, se ha querido dar respuesta a la necesidad actual de responder pedagógicamente a las necesidades del aula. Sin embargo, esto no puede realizarse sin antes analizar el contexto en el que se circunscribe la actividad educativa. Conocer las maneras de aprender y de enseñar del alumnado y profesorado, permite responder a esta necesidad. Por dicho motivo, en este estudio se ha intentado romper con los estereotipos señalados por Bennett en cuanto al problema del tamaño de la muestra y la validez de un instrumento que identifique los EdE, se ha creado el CEdE (Cuestionario de Estilos de Enseñanza, Renés-Arellano, 2014) tomando como referencia el publicado por Martínez-Geijo (2002) y el CHAEA.

Los EdE identificados en el cuestionario son los compartidos con Martínez-Geijo (2007) y Renés et al. (2013): Abierto, Formal, Estructurado y Funcional, correspondientes a los EdA de Alonso, Gallego y Honey (2012): Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático, respectivamente (véase figura 2).

EdA según el CHAEA	EdE según el CEE
Activo	Activo
Reflexivo	Formal
Teórico	Estructurado
Pragmático	Funcional

Figura 2. Relación de EdE según el CHAEA y EdA según el CEdE

Destacar que el CEdE (Cuestionario de EdE) ha sido diseñado con el mismo número de ítems que el CHAEA, un total de 80, distribuidos aleatoriamente según cada uno de los EdE y con una respuesta dicotómica, aspectos empíricos que se desarrollarán con posterioridad. Asimismo, las características propias de cada EdE y su relación con el EdA son las siguientes se comparten con las de Martínez-Geijo (2007):

- **EdE Abierto**

En el EdE Abierto se encuentran aquellos profesores que con sus comportamientos docentes favorecen al alumnado del EdE con preferencia ALTA o MUY ALTA, a los estudiantes con EdE ACTIVO.

El profesorado de este EdE se plantea con frecuencia nuevos contenidos, aunque no estén incluidos en el programa, lo que significa que no se ajustan de manera estricta a la planificación. Motivan a los estudiantes con actividades novedosas, con problemas reales del entorno, y los animan a ser originales en la búsqueda de soluciones a las tareas planteadas.

Promueven el trabajo en equipo y la generación de ideas por parte del estudiante sin ninguna limitación formal. Permiten que se debatan las cuestiones y argumentos que se plantean en el aula dejando que los alumnos actúen de forma espontánea. Suelen cambiar con frecuencia de metodología. Utilizan las simulaciones, dramatizaciones y otras estrategias didácticas de carácter abierto, de manera que en la clase se asuman roles y se realicen presentaciones, intervenciones no preparadas, debates y otras actividades que hagan del aula un espacio dinámico. Procuran que los estudiantes no trabajen mucho tiempo sobre la misma actividad, para lo que plantean varias tareas a la vez y permiten flexibilidad en la temporalización y el orden de realización.

Anuncian las evaluaciones con poca anticipación, las cuales, por lo general, constan de pocas preguntas y respuestas abiertas, no concediendo demasiada importancia a la presentación, los detalles y el orden. Se inclinan por los estudiantes y colegas/compañeros con ideas originales, espontáneos, participativos e inquietos. Son partidarios de romper las rutinas, de transmitir su estado de ánimo y trabajar en equipo con otros docentes. Suelen estar bien informados de la actualidad. Son activos, creativos, improvisadores, innovadores, flexibles y espontáneos.

- **EdE Formal**

En el EdE Formal se encuentran aquellos profesores que con sus comportamientos docentes favorecen al alumnado del EdE con preferencia ALTA o MUY ALTA, a los estudiantes con EdE REFLEXIVO.

Los docentes de este EdE son partidarios de la planificación detallada de su enseñanza y lo comunican a sus alumnos. Se rigen estrictamente por lo planificado. No admiten la improvisación y no suelen impartir contenidos que no estén incluidos en el programa. Tienden a abordar la enseñanza con explicaciones y actividades diseñadas con detalle, profundidad, analizando el contenido desde diferentes perspectivas, sin importarles el tiempo, aunque teniendo como referente su programación.

Fomentan y valoran en los estudiantes la reflexión y el análisis desde la racionalidad, dejando tiempo para las revisiones y repasos. Promueven el trabajo individual sobre el grupal con estrategias metodológicas donde las funciones y los roles vienen delimitados para que los estudiantes no actúen de forma improvisada y conozcan en cada momento su quehacer. Anuncian las fechas de los exámenes o controles con suficiente anticipación. Se inclinan por los estudiantes tranquilos, reflexivos, ordenados y metódicos. No son partidarios del trabajo en equipo con otros docentes y si lo hacen prefieren que se les asigne la parte de la tarea a desarrollar. Les afecta las opiniones que se tiene de ellos y el temor a quedar en inferioridad en cuanto a las expectativas que despiertan. Son responsables, reflexivos, cuidadosos, tranquilos y muy pacientes.

- **EdE Estructurado**

En el EdE Estructurado se encuentran aquellos profesores que con sus comportamientos docentes favorecen al alumnado del EdE con preferencia ALTA o MUY ALTA, a los estudiantes con EdE TEÓRICO.

Los docentes con este EdE otorgan bastante importancia a la planificación y ponen énfasis en que sea coherente, estructurada y bien presentada. Tienden a impartir los contenidos integrados siempre en un marco teórico amplio, articulado y sistemático. La dinámica de la clase suele desarrollarse bajo una cierta presión, evitando cambiar por frecuencia de metodología. Las actividades a trabajar son preferentemente complejas.

Aunque no son partidarios del trabajo en equipo entre los estudiantes, cuando lo hacen favorecen que los agrupamientos sean homogéneos intelectualmente o por calificaciones. Inciden en mantener un clima de aula ordenado y tranquilo. No dan opción a la espontaneidad, la ambigüedad ni a respuestas no razonadas. En las evaluaciones solicitan a los alumnos que los ejercicios/preguntas los resuelvan/contesten especificando y explicando cada paso. En la relación y trabajo con otros docentes, casi siempre cuestionan las temáticas que se tratan, procurando ser los últimos en dar sus opiniones. Dentro de este estilo se encuentran los docentes que se caracterizan por ser objetivos, lógicos, perfeccionistas y sistemáticos.

- **EdE Funcional**

En el EdE Abierto se encuentran aquellos profesores que con sus comportamientos docentes favorecen al alumnado del EdE con preferencia ALTA o MUY ALTA, a los estudiantes con EdE PRAGMÁTICO.

Los docentes con este EdE siendo partidarios de la planificación, ponen el énfasis en su viabilidad, funcionalidad y concreción. Su preocupación es cómo llevarla a la práctica. Otorgan mayor valor a los contenidos procedimentales y prácticos que a los teóricos. En las explicaciones sobre contenidos teóricos, siempre incluyen ejemplos prácticos y frecuentemente tomados de la vida cotidiana.

En la dinámica de la clase no emplean mucho tiempo en las exposiciones teóricas o magistrales, sustituyéndolas por experiencias y trabajos prácticos. Pueden acudir al aula con personas expertas en determinada materia para explicar ante la clase cómo se realizan algunas actividades. Con el alumnado son partidarios del trabajo en equipo, dándoles las instrucciones lo más claras y precisas posibles para el desarrollo de la tarea. Se inclinan por los estudiantes prácticos, realistas, curiosos, emprendedores y siempre amantes de las experiencias prácticas que tengan utilidad. En la relación y trabajo con otros docentes se implican en todo aquello que les sea útil tanto en lo personal como en lo profesional. En las reuniones de trabajo suelen insistir una y otra vez en que no se divague y se concrete.

Una vez descritas las características propias de cada EdE, se procedió a establecer categorías o dimensiones que sirviesen para construir el instrumento posterior de diagnóstico, identificándose un total de nueve, a las que se asignó cada uno de los ítems. A continuación se muestran las dimensiones del instrumento definitivo.

Planificación: está relacionada con la organización temporal, espacial, conceptual y social que realiza el docente en el aula. Cuál es la estructura de la asignatura, selección y distribución de las actividades, programación de aula...

Intervención de los alumnos en clase: vinculada a la metodología que se aplica en el aula, al tipo de enseñanza en cuanto a participación del alumnado, tipo de explicaciones, relevancia de contenidos, valoración del trabajo de los estudiantes...

Dinámica de clase: está relacionada con la organización grupal del alumnado en clase, trabajo en equipo o individual, tipos de agrupamiento (pequeño, mediano, grande, por niveles académicos...), dinamismo metodológico, combinación teoría y práctica...

Pruebas de evaluación: en esta dimensión se valora el tipo de preguntas que se realiza al alumnado (abiertas, cerradas o mixtas), la valoración de la presentación de trabajos, orden, limpieza, coherencia y cohesión en las respuestas y las cuestiones prácticas.

Contenidos: se tiene presente la contextualización, las preguntas, la profundidad o superficialidad y la practicidad de los contenidos a impartir en el aula.

Actividades: la reiteración, creatividad, variedad temática, la búsqueda de información, la estructura o la relación de ideas, son algunas de las características que se abordan en esta dimensión.

Relaciones con otros compañeros: la capacidad de escucha, de animar en el trabajo, el razonamiento, las relaciones profesionales, la objetividad y la claridad son considerados elementos de esta categoría.

Alumnos: la tipología del alumnado en cuanto a sus características espontáneas, inquietos, reflexivos, tranquilos, prácticos, coherentes, realistas hacen que el docente prefiera un colectivo u otro.

Personales: la manera de expresar cómo se siente el docente, si es capaz de reflejar su estado de ánimo, si se agobia ante diversas situaciones, si es metódico, analítico, individualista, práctico, emocional o concreto, determina el tipo de EdE del profesorado.

En la siguiente tabla 3 se exponen el total de ítems del cuestionario estructurados según las dimensiones de análisis con palabras clave de la redacción de cada una de las preguntas (Renés-Arellano y Martínez-Geijo, 2015):

EdE en función de los EdA en relación con las dimensiones del proceso de enseñanza			
EdE que favorecerían el EdA			
Activo-Abierto	Reflexivo-Formal	Teórico-Estructurado	Pragmático-Funcional
<i>Items</i>			

Planificación	1. 47.	Me limita No comunicar a los alumnos	36. 51.	Es previa al inicio del curso Es presentada al alumnado	69.	Coherente y lógica	80. 61.	Viable Práctica
Intervención de los alumnos en clase	48. 78.	Pedir voluntarios Explicaciones breves	20. 24. 12.	Pregunto si he avisado para que lo preparen Solo pregunto si he avisado Animo a pensar antes de hablar	44. 25.	Aula ordenada, sin espontaneidad Intervención lógica y coherente	9.	Reconozco su mérito
Dinámica de clase	75. 65. 70.	Trabajo en equipo Pregunto sin avisar Metodología variada	59. 2. 64.	No trabajo en equipo Pocos temas pero en profundidad Explicación en profundidad	10. 27. 21. 15.	Sobre preguntas y debates Agrupo por nivel Rutinaria Trabajo con presión	34. 13. 5.	Poca teoría Recurro a expertos Explicaciones con ejemplos
Pruebas de evaluación	68. 79.	Preguntas abiertas No valora presentación y orden	28. 62.	Valoro orden y presentación Anunciadas con antelación	40. 76.	Respuestas lógicas y coherentes Valoro el proceso de respuesta	57. 23.	Respuestas concretas Cuestiones prácticas
Contenidos	7. 11.	Priorizo las preguntas espontáneas Sin profundizar	16. 39.	Priorizo lo planificado Explicaciones sin importar el tiempo	58. 35.	Contextualizados Priorizo lo teórico	66.	Prácticos
Actividades	26. 31. 60.	Son no repetitivas Inventar temas Favorezco la creatividad	3. 33. 45.	Dejo tiempo necesario Sin creatividad De búsqueda de información	6. 14. 49.	Bien estructuradas De relacionar, asociar o categorizar Complejas con pasos a seguir	37. 29. 42. 4. 73.	Orientadas Realistas Sustentadas en lo práctico Prácticas Valoro la solución sobre el proceso
Personales	19. 43. 56.	Reflejo estado de ánimo No me agobio y replanteo Evito ser metódico	55. 71.	Análisis en exceso Trabajo individual	53. 32.	Cuestiono casi todo Me disgusta que noten falta de conocimiento	17. 77.	Práctico y útil sobre lo emocional Me gusta lo concreto
Alumnos	18.	Les prefiero espontáneos e inquietos	41.	Les prefiero reflexivos, tranquilos y metódicos	74.	Preferencia por actitud coherente	50.	Les prefiero prácticos y realistas

Relaciones con otros compañeros	54.	Animo el trabajo	8.	Actitud de escucha	30.	De nivel semejante o superior	63.	Me gustan los prácticos
	38.	Hablo más que escucho	67.	Razonar	52.	Prefiero relaciones profesionales	22.	Soy claro
					72.	Trato de ser objetivo	46.	Si funciona, no cambio

Tabla 3. Estructura de los ítems del CEEdE según las dimensiones del cuestionario y los EdA

4. CONCLUSIÓN

Los procesos de enseñanza y aprendizaje han guiado este trabajo hacia la búsqueda de información de los orígenes del elemento pedagógico y vertebrador del sistema educativo, social y cultural: enseñar y aprender. Se detectó la necesidad de avanzar en el estudio de las maneras de aprender del alumnado y de aprender y enseñar del profesorado, un campo aún por descubrir y que ayudará en la mejora de los procesos educativos y en la búsqueda de un mejor rendimiento académico del alumnado. Por dicho motivo, se seleccionó un modelo de análisis sustentando en las maneras de aprender, el instrumento de medida CHAEA. Es un cuestionario que permite identificar los EdA de las personas (Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático) y que por su rigurosidad, validez, divulgación y prestigio en el panorama científico, se ha arraigado como instrumento útil, fácil y eficaz entre el colectivo docente para su utilización con el alumnado.

Ante esta situación y la variabilidad de EdA del alumnado, diversos autores han avanzado en la búsqueda pedagógica por entender no solamente las maneras de aprender sino también, cómo enseña el profesorado, que es el foco de interés de este capítulo. De la mano de Bennett, cuyos estudios han generado el surgimiento de este trabajo, se identificaron dos EdE: tradicional y progresista. Posteriormente, otras investigaciones han ido tomando relevancia en el estudio de las formas de enseñar, destacando la conceptualización del modelo de Martínez-Geijo (2002, 2011) quien planteó una investigación sobre EdE sustentada en el enfoque cognitivo-constructivista para categorizar los comportamientos de enseñanza, siguiendo el patrón de Bennett, y el enfoque cuaternario que presentó Alonso, Gallego y Honey (2012) sobre los EdA, en la misma línea que Honey y Mumford (1992), Kolb (1984) y Gregorc (1984). Realizada una aproximación teórica de la enseñanza, su etimología, enfoques, modelos e instrumentos relacionados con los EdE, se ha diseñado un cuestionario respondiendo a la estructura cuaternaria y tipo de respuesta dicotómica del CHAEA, e identificando cada EdA con un EdE. De tal modo que se obtiene una relación entre la manera de aprender del alumnado y la forma de enseñar del profesorado, para posteriormente, ofrecer alternativas de trabajo metodológico.

Los EdE que se extraen de este trabajo son el Abierto que se corresponde con el EdA Activo, el Formal con el EdA Reflexivo, el Estructurado con el EdA Teórico y el Funcional con el EdA Pragmático. Identificados cada uno de ellos y descritos con sus correspondientes características se procedió a realizar las aportaciones vinculadas a las implicaciones pedagógicas de cada

EdE en función del EdA, con la finalidad de encontrar actividades y metodologías que se adecúen mejor a las formas de aprender del alumnado y con ello, se fomente el rendimiento académico. Y es que, si el docente fuese capaz de adecuar sus EdE a los EdA de su alumnado, planteando actividades diversas adaptadas a dichos estilos, el rendimiento académico, tal y como se recoge anteriormente, podría mejorar, y por ende, la calidad docente.

La elaboración de un cuestionario para diagnosticar los EdE, no tiene una finalidad etiquetadora ni determinante en su aplicación educativa sino que subyace de éste una serie de estilos que permitirán al docente conocerse a sí mismo y buscar aquellas estrategias metodológicas que mejor se adecúen a la realidad profesional en la que trabaja. Además, en este caso, el empleo del CEdE junto con el CHAEA para profesores para ambos colectivos, docentes y discentes, permite identificar cómo aprende el alumnado y cómo aprende y enseña el profesorado. Ayuda al docente a conocer cómo aprende y a descubrir si su manera de enseñar es equitativa a su manera de aprender, o por el contrario es capaz, independientemente de su manera de aprender, de adaptarse a través de EdE variados, a la diversidad de EdA de su alumnado, y por consiguiente favorecer la mejora del rendimiento académico. Finalmente, se considera que la incorporación de los EdA y EdE requiere de reflexiones en torno a los siguientes parámetros:

- 1) La realidad sociocultural de los agentes educativos de la institución en la que trabaje, considerando el contexto en el que se enmarca el centro, su profesorado, alumnado y familias.
- 2) En la praxis educativa diaria es imprescindible tener en cuenta las características del alumnado de su aula-grupo, especialmente sus EdA, con la finalidad de responder pedagógicamente a las necesidades reales.
- 3) Elección de metodologías adecuadas a cada grupo-clase, seleccionando los objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación que responda a la programación didáctica en función de la realidad de su alumnado. Incorporando aquellas estrategias, instrumentos de desarrollo, diagnóstico y/o evaluación que favorezcan una adecuada respuesta pedagógica en su práctica docente, en la que el CHAEA y el CEdE, entre otros, pueden servir de referentes para organizar, seleccionar y definir su labor profesional ayudándole a conocer mejor a su alumnado (la manera de aprender), y a sí mismo (su manera de aprender y de enseñar).

Por todo ello, se considera fundamental tener presente el enfoque de enseñanza que se adopte en el aula, que el profesorado sea capaz de racionalizar la heterogeneidad de su alumnado y adopte comportamientos de enseñanza, adecuados a los EdA de su alumnado. Porque "formar a un profesor es, más bien establecer las premisas sobre las cuales éste debe basar el razonamiento práctico acerca de la enseñanza en situaciones específicas" (Shulman, 1989:46). Para ello resulta sustancial, previamente, conocer los propios EdA y EdE, independientemente del nivel educativo en el que se desarrolle la labor docente. Porque "el conocimiento y la atención a los EdA en

la práctica de aula pueden contribuir a un mejor ajuste entre cómo se aprende y cómo se enseña" (Martínez-Geijo, 2008:92).

5. REFERENCIAS

- Alonso, C. M., Gallego, D. J. y Honey, P. (2012). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. Ediciones Mensajero: Bilbao.
- Arends, R. (2007). *Aprender a enseñar*. México: McGraw-Hill.
- Bennett, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid: Morata.
- Biggs, J., Kember, D. y Leung, D. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British journal of educational psychology*, 71, 133-149. <https://doi.org/10.1348/000709901158433>
- Bransford, J. et al. (2000). *How People Learn*. Washington: National Academies Press.
- Chiang, M. T., Díaz-Larenas, C., Rivas-Aguilera, A. y Martínez-Geijo, P. (2013). Validación del cuestionario Estilos de Enseñanza (CEE). Un instrumento para el docente de educación superior. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 12 (11), 1-16.
- Colén, M. T., Giné, N. e Imbernon, F. (2006). *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario. La autonomía de estudiante en el proceso de aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: McGraw-Hill.
- Day, C. (2006). *Pasión por Enseñar. La identidad profesional y personal del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández-Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Madrid: McGrawHill.
- Echeverry, L. M. (2013). *Los estilos de enseñanza de los profesores de Educación Superior: Una mirada desde la consideración de un modelo integral*. (Tesis de maestría) Universidad de Antioquia, Medellín.
- Freire, P. (1979). *Educación y acción cultural*. Bilbao: Zero.
- Fuentes, C. y Espinoza, P. (2014). *Influencia de los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico en una muestra de los estudiantes de la carrera de pedagogía, ciencias naturales y química. Una mirada desde la transposición didáctica*. (Tesis de maestría). Universidad de Concepción, Chile.
- Gargallo, B. et al. (2010, Noviembre). Modelos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Ponencia presentada al XXIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Formación y participación de los estudiantes en la universidad. Madrid, España.

- González-Pérez, T. (1993). La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 16, 135-144.
- Gimeno, J. y Pérez-Gómez, A. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- González-Peiteado, M., López-Castedo, A. y Pino-Juste, M. (2013). Análisis psicométrico de una escala sobre estilos de enseñanza (ESEE). *Enseñanza & Teaching*, 31 (1), 181-198.
- Gregorc, A. (1984). *Gregorc Style Delineator*. Columbia, CT: Gregorc Associates, Inc.
- Gros, B. (1997). *Diseños y programas educativos. Pautas pedagógicas para la elaboración de software*. Barcelona: Ariel.
- Haidt, R.C. (2000). *Curso de didáctica geral*. São Paulo: Ática.
- Hervás, M. A. (2003). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Honey, P. y Mumford, A. (1992). Questions and answers on Learning Styles Questionnaire. *Industrial and Commercial Training*, 24 (7), 10-13.
- Isaza, L. y Henao, G. C. (2012). Actitudes-Estilos de enseñanza: su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*, 5 (1), 133-141.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Manterola, C. (2002). *Enseñar a Enseñar. Escuela de educación*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- Martínez-Geijo, P. (2002). *Categorización de comportamientos de enseñanza desde un enfoque centrado en los estilos de aprendizaje*. (Tesis de maestría). UNED, España.
- Martínez-Geijo, P. (2008). Estilos de aprendizaje: pautas metodológicas para trabajar en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19 (1), 77-94.
- Martínez-Geijo, P. (2007). *Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica de aula*. Bilbao: Mensajero.
- Martínez-Geijo, P. (2011). De los estilos de aprendizaje a los estilos de enseñanza_ un paso hacia adelante en el ajuste entre aprender y enseñar. En D. Gallego y C. Alonso, *Innovación y gestión del talento. Desarrollo de conocimiento y aprendizaje desde la perspectiva educativa* (pp. 403-416). Cáceres: EBS.
- Nortes-Martínez, R. y Nortes-Checa, A. (2012). Enseñanza, aprendizaje y evaluación en el Grado de Maestro de Primaria. *Educatio siglo XXI*, 30 (2), 289-312.
- Renés, P., Echeverry, L. M., Chiang, M. T., Rangel, L. y Martínez-Geijo, P. (2013). Estilos de enseñanza: un paso adelante en su conceptualización y diagnóstico. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11 (1), 4-8.

- Renés-Arellano, P. y Martínez-Geijo, P. (2015). *Estilos de enseñanza y aprendizaje. Conceptualizaciones, investigaciones y orientaciones para la práctica*. Bilbao: Mensajero.
- Renés-Arellano, P. y Martínez-Geijo, P. (2016). Una mirada a los estilos de enseñanza en función de los estilos de aprendizaje. *Journal of Learning Styles*, 9 (18), 224-243.
- Salinas, J. y Urbina, R. (2006). Bases para el diseño, la producción y la evaluación de procesos de Enseñanza-Aprendizaje mediante nuevas tecnologías. En J. Cabero (coord.). *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación* (pp. 41-75). Madrid: La Crujía.
- Salvador, L., Argos, E., Ezquerro, Osoro, J. y Castro, A. (2011). Perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y metodologías docentes. *Revista Bordón*, 63 (2), 41-52.
- Sánchez-Ortega, J. (2011). *Diagnóstico y aplicación de los estilos de aprendizaje en los estudiantes del bachillerato internacional: una propuesta pedagógica para la enseñanza eficaz de la robótica educativa*. (Tesis de maestría). UNED, España.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (coord.) *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (9-91). Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL ACCESO A LAS HERRAMIENTAS DE ENTORNOS VIRTUALES

Higher education students' learning styles and access to virtual environment tools

Paulo Alves 

e-mail: palves@ipv.pt

Luisa Miranda 

e-mail: lmiranda@ipb.pt

Carlos Morais 

e-mail: cmmm@ipb.pt

Daniela Melaré 

e-mail: dmelare@gmail.com

Instituto Politécnico de Bragança. Portugal

RESUMEN

El estudio se centra en la cuestión en torno de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la educación superior y el uso de herramientas digitales. Fue realizado con una muestra de 79 estudiantes de la educación superior, con el objetivo principal de determinar la influencia de los estilos de aprendizaje en el acceso a las herramientas del entorno virtual de una institución de educación superior, una plataforma soportada por el entorno colaborativo Sakai. A partir de los resultados obtenidos, se observa que la media más alta de las puntuaciones relacionadas con los estilos de los sujetos se encontró en el estilo reflexivo y que la herramienta que tuvo el mayor número de accesos fue la herramienta Recursos.

PALABRAS CLAVE: estilos de aprendizaje; CHAEA; educación superior; entorno virtual de aprendizaje; acceso a herramientas digitales.

ABSTRACT

This study focuses on the issue involving higher education students' learning styles and the use of digital tools. It was conducted with a sample of 79 undergraduates and its main aim was to determine the influence that learning styles may have on the access to the tools of the virtual environment of a higher education institution, a platform supported by the collaborative environment Sakai. In the light of the results obtained, it was found that the reflective style was the one which showed the highest mean of the scores obtained concerning the subjects' learning styles, and that the tool which showed the highest number of accesses was the Resources tool.

KEY WORDS: learning styles; CHAEA; higher education; virtual learning environment; access to digital tools.

Recibido/Received: 30/07/2017

Aprobado/Approved: 23/12/2017

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Alves, P., Miranda, L., Morais, C., & Melaré, D. (2018). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de la educación superior y el acceso a las herramientas de entornos virtuales. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 69-82. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.003>

1. INTRODUCCIÓN

La diversidad y el aumento del número de estudiantes en la educación superior, y el hecho de que las realidades del mercado de trabajo están cambiando a un ritmo relativamente rápido plantean desafíos que caracterizan a la educación contemporánea y muestran cierto retraso en la formación académica para satisfacer las necesidades de los empleadores (Carol, 2015).

Truong (2016) sugiere que estudiantes diferentes tienen diferentes formas preferidas de aprendizaje. Algunos pueden entender rápidamente a través de imágenes, otros pueden preferir los textos, algunos pueden lidiar bien con las teorías, otros pueden aprender de las experiencias y ejemplos. Que tienen diferentes puntos de vista sobre los estilos de aprendizaje proporciona medios para la programación y el desarrollo de intervenciones adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes.

Las tecnologías de información y comunicación (TIC) y sus usos son particularmente importantes en las vidas de las personas cuando responden a sus necesidades, se ajustan a sus intereses y, en particular, a sus estilos de aprendizaje.

En este sentido, para determinar la influencia de los estilos de aprendizaje en el acceso a los recursos digitales, se desarrolló una investigación en una institución portuguesa de educación superior que ofrece a su comunidad académica un entorno virtual, soportado por el entorno colaborativo Sakai, con varios recursos digitales de apoyo para las actividades desarrolladas por sus miembros, en particular las actividades de los profesores y estudiantes.

La importancia de esta investigación se justifica con la posibilidad de contribuir al desarrollo de estrategias que permitan mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, teniendo en cuenta sus estilos de aprendizaje y los recursos digitales existentes, sobre todo los que están disponibles en los entornos virtuales de las instituciones a las que pertenecen. Los principales objetivos que guiaron la investigación son los siguientes:

- Caracterizar los estilos de aprendizaje de una muestra de estudiantes de educación superior;
- Identificar, en un semestre académico, la frecuencia con la que los estudiantes acceden a los recursos digitales disponibles en el entorno virtual;
- Determinar la relación entre los accesos a los recursos digitales disponibles en el entorno virtual y los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

En la identificación de los estilos de aprendizaje de los sujetos de la muestra se utilizó el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), mientras que en la determinación de los accesos a los recursos digitales se utilizó el registro de los accesos efectuados en la plataforma durante un semestre académico. La frecuencia con la que los sujetos de la muestra acceden a los recursos digitales fue obtenida automáticamente por el entorno virtual.

Además de la introducción, el artículo está organizado según los temas: fundamentos teóricos, metodología, resultados y discusión, y conclusiones, terminando con las referencias bibliográficas utilizadas en su elaboración.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El aprendizaje es un proceso complejo y difícil. Varios parámetros, tales como la percepción y la construcción del conocimiento por los estudiantes, sus habilidades y sus características de desarrollo desempeñan un papel importante en este proceso. El proceso de aprendizaje se ve afectado por un número de diferentes factores que influyen en diferentes perspectivas de aprendizaje (Özyurt & Özyurt, 2015).

Entre las competencias que los estudiantes de educación superior del siglo XXI deben dominar, se destacan las que están asociadas al conocimiento sobre la forma cómo aprenden. La capacidad de conocer su forma preferida de aprender y cómo aprenden en diferentes situaciones puede ser la respuesta a la necesidad continua de adaptarse a nuevas realidades (Gallego, 2013). Varios estudios indican que las personas tienen muchas diferencias individuales en la toma de decisiones, resolución de problemas y procesos de aprendizaje (Fatahi, Moradi, Kashani-Vahid, 2016).

El conocimiento de los estilos de aprendizaje de los estudiantes puede ayudar a mejorar la enseñanza y aprendizaje, puesto que los profesores pueden beneficiar de ese conocimiento para preparar materiales de apoyo al aprendizaje, incluyendo actividades que estén adecuadas a las formas de aprendizaje preferidas de los estudiantes, y de esta forma, haciendo el aprendizaje más fácil y atractivo para los estudiantes (Graf & Kinshuk, 2010). Los estilos de aprendizaje se refieren a las diferencias individuales entre personas cuando inmersas en un proceso de aprendizaje (Moreno & Defude, 2010).

Según Keefe, citado por Alonso, Gallego y Honey (1999), los estilos de aprendizaje son indicadores cognitivos, afectivos y fisiológicos relativamente estables de la forma cómo los estudiantes perciben, interactúan y responden en sus entornos de aprendizaje. Honey y Mumford (1992) consideran cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

Las principales características de las personas asociadas a cada uno de los estilos de aprendizaje son las siguientes: estilo activo – animador, improvisador, descubridor, arriesgado y espontáneo; estilo reflexivo – ponderado, concienzudo, receptivo, analítico y exhaustivo; estilo teórico – metódico, lógico, objetivo, crítico y estructurado; estilo pragmático – experimentador, práctico, directo, eficaz y realista (Alonso, Galego & Honey, 1999).

Según Bender (2003), cuando se atienden los estilos de aprendizaje de los estudiantes y la enseñanza es orientada en función de los estilos de aprendizaje, los estudiantes pueden hacerse más responsables y alcanzar niveles más altos de aprendizaje. Gallego y Alonso (2010) afirman que la utilización del conocimiento de los estilos de aprendizaje de los estudiantes es esencial para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Teniendo en cuenta la disponibilidad y el potencial de los recursos digitales en el apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, representa un reto saber qué uso hacen los estudiantes de estos recursos y cuál es la relación entre ese uso y sus estilos de aprendizaje.

Con respecto a la utilización de los recursos digitales, en un estudio realizado por Miranda, Morais, Goulão y Melaré (2012), con una muestra de 147 sujetos de educación superior, se concluyó que la mayoría de los estudiantes de educación superior utiliza Internet todos los días. Señalan además que la gran mayoría de los estudiantes de educación superior utiliza Internet en su casa y en la universidad / trabajo para: búsqueda de información, fines educativos, comunicarse, trabajar, y para entretenimiento.

Una de las características personales que influye significativamente en la forma cómo los estudiantes perciben los entornos en línea y participan en ellos es su estilo de aprendizaje. La investigación en estilos de aprendizaje ofrece un importante conocimiento para aumentar los resultados académicos y el diseño de contenidos y estrategias de enseñanza (Küçük, Genç-Kumtepe, & Tac, 2010).

Los estilos de aprendizaje se entienden como los rasgos personales que pueden influir en las experiencias de aprendizaje (Zacharis, 2011) y los resultados del aprendizaje en diferentes entornos. Graf y Liu (2010) identificó estilos de comportamiento del aprendizaje de los estudiantes en un curso online para desarrollar sistemas educativos adaptativos. La identificación de los recursos juega un papel importante en el sistema educativo y puede afectar el rendimiento y la eficiencia de la educación (Hung, Chang y Lin, 2016) estudiante.

En un estudio realizado por Graf, Liu y Kinshuk (2010) sobre el comportamiento de los estudiantes con respecto a la navegación en un sistema de gestión de aprendizaje en un curso en línea, los autores concluyeron que fueron identificadas varias diferencias en los patrones de navegación, lo que indica que los estudiantes con estilos de aprendizaje distintos utilizan distintas estrategias para aprender y navegar a través del curso.

Como resultado de un estudio sobre aspectos de utilización de herramientas digitales, Rodríguez, Lozano, Aradillas y Duque (2011) señalan que los estudiantes integrados en equipos con el mismo estilo predominante presentan percepciones favorables más altas con respecto al uso de la herramienta Google Docs y sus características que los estudiantes integrados en equipos de sujetos con estilos distintos.

Cela, Fuertes, Alonso y Sánchez (2010) señalan que los usuarios de herramientas web 2.0 prefieren utilizarlas en función de su estilo de aprendizaje y que la mayoría de las herramientas son utilizadas en actividades tanto personales como profesionales. Afirman además que las herramientas web 2.0 con una preferencia de utilización más alta son las de comunicación, blogs, wikis y video.

Como se ha señalado Truong (2016) los estilos de aprendizaje son fuentes útiles para el desarrollo de elearning sistemas adaptativos que personalizan los recursos de aprendizaje a las necesidades individuales de aprendizaje de los estudiantes.

3. METODOLOGÍA

El estudio es de tipo cuantitativo, las variables asumen valores cuantitativos, y son exploradas relaciones entre las variables. Tal y como señala Creswell (2014), la investigación cuantitativa permite testar la relación entre variables y estas variables pueden ser medidas con recurso a instrumentos que fornecen datos numéricos que pueden ser analizados a través de procedimientos estadísticos. Para Kumar (2011), se puede considerar que un estudio es cuantitativo cuando se pretende cuantificar la variación de un fenómeno, una situación, problema o cuestión, la información es obtenida a través de variables esencialmente cuantitativas, y cuando el análisis de la información está orientado para determinar la magnitud de su variación.

La recolección de datos obedeció a dos procesos distintos, según los datos se relacionan con los estilos de aprendizaje o con el acceso a los recursos digitales. Los dos procesos fueron soportados por el entorno virtual y resultaron en una recolección automática de datos en función de la acción de los sujetos de la muestra.

Los datos relacionados con la caracterización de los estilos de aprendizaje fueron obtenidos en el entorno virtual, a través de la compleción del cuestionario CHAEA, lo cual constituye una de las herramientas del entorno virtual. Los datos relacionados con el número de accesos a los recursos digitales fueron registrados automáticamente cada vez que los sujetos de la muestra accedían a cada uno de los recursos.

La muestra invitada se compone de todos los estudiantes de dos escuelas de educación superior pública, siendo una de las escuelas de Educación y la otra de Tecnología y Gestión, con aproximadamente 3800 estudiantes. Entre estos, 79 sujetos constituyeron la muestra que forneció los datos para este estudio completando el cuestionario CHAEA y accediendo a recursos digitales. De los 79 sujetos, 77,2% son del género femenino y 22,8% del género masculino. Con respecto a la escuela a la que pertenecen, 50,6% son de la Escuela Superior de Educación y 49,9% de la Escuela Superior de Tecnología y Gestión.

Las variables estudiadas están asociadas a estilos de aprendizaje y a recursos digitales. Las que están asociadas a los estilos son: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático, y cada una de ellas asume valores enteros que varían de cero a 20 puntos.

A las variables asociadas a los recursos digitales se les dieron los mismos nombres con los que están identificadas en el entorno virtual, es decir: Fóruns, Mensajes, Recursos, Testes En Línea y Trabajos. Cada una de las variables asume valores que varían de cero a el número máximo de accesos realizado por el estudiante que accedió más veces al recurso.

En lo que concierne al tratamiento de datos, se destaca el análisis descriptivo, organizando los datos en cuadros y gráficos, así como el análisis inferencial a través de la utilización del programa estadístico SPSS para determinar los coeficientes de correlación de Spearman entre las variables bajo estudio.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la presentación de los resultados se destacan los aspectos que pueden contribuir a alcanzar los objetivos propuestos para esta investigación. Así pues, se presenta la caracterización de los estilos de los sujetos de la muestra y la relación entre los estilos de aprendizaje y el acceso a recursos digitales.

4.1. Caracterización de los Estilos de Aprendizaje de los Sujetos de la Muestra

La identificación de los estilos de aprendizaje de los sujetos que participaron en la investigación fue realizada a partir de la compleción del cuestionario CHAEA disponible en el entorno virtual utilizado en la institución donde se realizó el estudio. El cuestionario CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje) se compone de 80 ítems breves y dicotómicos, cada 20 correspondiendo a un estilo de aprendizaje: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático. Con respecto a la puntuación, la respuesta a cada ítem admite la puntuación de uno o cero puntos, según se está más o menos de acuerdo, respectivamente, con el perfil definido por la teoría de los estilos para cada estilo. Asimismo, hay en el cuestionario preguntas relacionadas con la caracterización de quien lo completa e instrucciones sobre su compleción, a saber un pedido para que se completen todos los ítems del cuestionario, y que la respuesta se traduce por el signo “+” según se está más de acuerdo con la afirmación del ítem o por el signo “-” cuando se está más en desacuerdo que de acuerdo con la afirmación constante en el ítem bajo análisis. Las 20 cuestiones relacionadas con cada estilo están distribuidas de forma aleatoria por el cuestionario para que el respondiente no pueda identificar los ítems asociados a cada estilo (Miranda & Morais, 2008).

En la caracterización del nivel de preferencia de los sujetos de la muestra en cada estilo de aprendizaje, se utilizaron los criterios definidos por Alonso, Gallego y Honey (1999), presentados en el Cuadro 1.

Cuadro 1: Preferencias en los estilos de aprendizaje
(Adaptado de Alonso, Gallego & Honey, 1999, p.114)

Estilos de Aprendizaje	Niveles de Preferencia				
	Muy Baja	Baja	Moderada	Alta	Muy Alta
Activo	0-6	7-8	9-12	13-14	15-20
Reflexivo	0-10	11-13	14-17	18-19	20
Teórico	0-6	7-9	10-13	14-15	16-20
Pragmático	0-8	9-10	11-13	14-15	16-20

Se presupone que uno de los objetivos de la identificación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes consiste en promover el autoconocimiento de las características cognitivas, afectivas y fisiológicas que permiten a cada estudiante comprender su forma de aprender, interactuar y responder en los

entornos de aprendizaje. Así pues, cada estudiante podrá beneficiar de ese conocimiento para mejorar sus procesos de aprendizaje, conociendo los indicadores en los que está mejor y aquellos en los que necesita mejorar. De esta forma, cuanto más cerca de 20 sea la puntuación del estudiante en cada uno de los estilos de aprendizaje, más preparado estará para aprender. Para que cada estudiante pueda identificar su nivel de preferencia en cada estilo de aprendizaje, cada uno recibe del entorno virtual, después de haber completado el cuestionario CHAEA en ese mismo entorno, un feedback como el que se presenta en la Figura 1.

Resultado del cuestionario Honey-Alonso-CHAEA

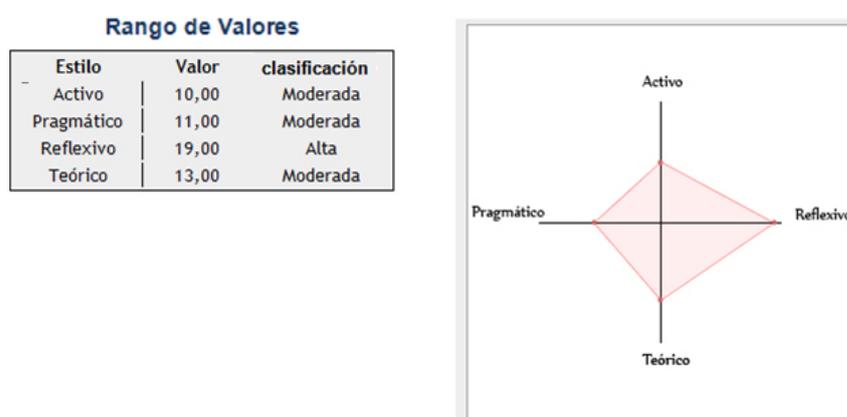


Figura 1 – Feedback enseñado al estudiante después de completar el cuestionario CHAEA

El estudiante que tenga un perfil como el que está presentado en la Figura 1 está bastante bien en los aspectos asociados al estilo reflexivo puesto que obtuvo 19 puntos en 20. Por otro lado, necesita mejorar bastante en los aspectos asociados a otros estilos. Así pues, resulta importante evidenciar los aspectos relevantes de cada estilo de aprendizaje que ayudan a que el estudiante mejore su perfil de aprendizaje, para que quede claro para quien completa el cuestionario CHAEA cuáles son las características que tiene ya consolidadas y cuáles necesita mejorar.

Además de las ventajas de las que cada sujeto pueda beneficiar por conocer su propio perfil de aprendizaje, también es importante para los profesores conocer el perfil predominante de los estudiantes que integran los cursos que enseñan, puesto que, de esa forma, podrán diseñar e implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje que satisfagan más fácilmente los intereses y formas de aprender de sus estudiantes. Si se toma la muestra como un todo, se puede considerar como si se tratara de un curso superior. Así pues, teniendo en cuenta la escala utilizada para cada estilo, de cero a 20 puntos, y para que se puedan relacionar las características de la muestra en función de los estilos de aprendizaje y la utilización de herramientas digitales, se presenta en el Cuadro 2 la distribución de los sujetos de la muestra en lo que concierne a los estilos de aprendizaje y respectivos niveles de preferencia. Puesto que cada sujeto puede admitir preferencias iguales en más de un estilo, en general

el número de sujetos en cada nivel de preferencia es superior al tamaño de la muestra, o sea, superior a 79.

Cuadro 2: Niveles de preferencia en los estilos de aprendizaje

Niveles de preferencia	Activo		Reflexivo		Teórico		Pragmático	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Muy Alta	21	26,6	7	8,9	19	24,1	21	26,6
Alta	19	24,1	15	19,0	18	22,8	26	32,9
Moderada	32	40,5	35	44,3	34	43,0	22	27,8%
Baja	5	6,3	15	19,0	6	7,6	8	10,1%
Muy Baja	2	2,5	7	8,9	2	2,5	2	2,5%

Tras analizar el Cuadro 2, se puede observar que el nivel de preferencia moderada es el que tiene un porcentaje más alto de sujetos en los estilos Activo, Reflexivo y Teórico, mientras que en el estilo Pragmático, la preferencia con el porcentaje más alto es la preferencia alta. Con niveles de preferencia alta o muy alta existen 51,7% en el estilo Activo, 27,9% en el estilo Reflexivo, 46,9% en el estilo Teórico y 59,5% en el estilo Pragmático. Con niveles de preferencia baja o muy baja existen 8,8% en el estilo Activo, 27,9% en el estilo Reflexivo, 10,1% en el estilo Teórico y 12,6% en el estilo Pragmático. Estos datos permiten inferir que los sujetos de la muestra necesitan mejorar el perfil asociado al estilo Reflexivo, puesto que es en éste que se observa el porcentaje más bajo en lo concierne a los niveles de preferencia alta o muy alta.

En el Cuadro 3 se presenta una síntesis descriptiva de los datos sobre las puntuaciones obtenidas por los sujetos de la muestra en cada uno de los estilos de aprendizaje.

Cuadro 3: Estadísticas de las puntuaciones obtenidas en los estilos de aprendizaje
(n=79)

Estilos de aprendizaje	Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Moda
Activo	5	18	12,4	13	12
Reflexivo	7	20	15,2	16	16
Teórico	6	20	13,4	13	13
Pragmático	8	20	13,8	14	14

Los datos presentados en el Cuadro 3 revelan que el máximo de las puntuaciones no fue logrado solamente en el estilo Activo, además de que es en este mismo estilo que se observa el mínimo de las puntuaciones y la media

más baja de puntuaciones. Por otro lado, es en el estilo Reflexivo que se observa a media (15,2) y la moda (16) de puntuaciones más altas.

4.2. Relación Entre los Estilos de Aprendizaje y el Acceso a Recursos Digitales

En el sentido de mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes, se dio particular destaque a la relación entre los estilos predominantes en los estudiantes y la frecuencia de acceso y utilización de las herramientas del entorno virtual, a saber Fóruns, Mensajes, Recursos, Testes en Línea y Trabajos.

En el Cuadro 4 se presenta una síntesis descriptiva de los datos sobre el acceso de los sujetos de la muestra a los recursos digitales disponibles en el entorno virtual.

Cuadro 4: Accesos a herramientas del entorno virtual

Herramientas	Accesos (3732)				
	N.º	%	N.º Máximo	N.º Mínimo	Media
Fóruns	154	4	40	0	1,9
Mensajes	232	6	12	0	2,9
Recursos	3297	88	251	0	41,7
Testes En Línea	27	1	5	0	0,3
Trabajos	22	1	6	0	0,3

Los resultados presentados en el Cuadro 4 se evidencian en la Figura 2.

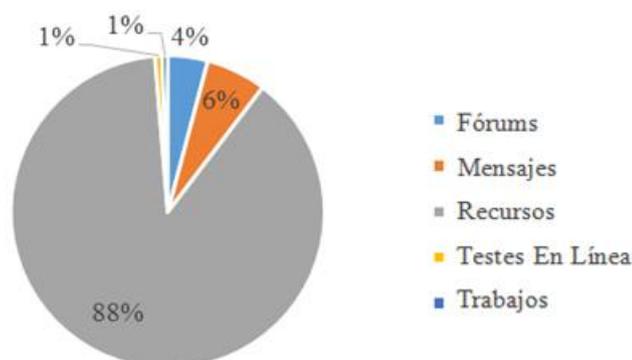


Figura 2: Acceso a las herramientas del entorno Sakai (3732 accesos)

El análisis del Cuadro 4 permite observar que la herramienta con un número más alto de accesos es la herramienta Recursos, mientras que es prácticamente irrelevante el uso que los estudiantes hacen de las otras herramientas. Este hecho obliga a una reflexión profunda sobre el uso que los estudiantes hacen de los recursos digitales. No es suficiente que estén

disponibles, es imprescindible incentivar a los estudiantes para su utilización y particularmente llevarlos a admitir que la utilización de recursos digitales puede mejorar su rendimiento escolar.

Tras haber identificado la frecuencia de los accesos a las herramientas digitales, buscamos comprender si ese acceso es influenciado por el perfil de los estudiantes en lo que concierne a los estilos de aprendizaje. Para eso, se procedió a la identificación de los coeficientes de correlación entre las variables.

Según Morais (2000), considerando el coeficiente de correlación (δ), la correlación entre dos variables puede ser clasificada de la siguiente manera: muy alta, si $\delta \in [-1; -0,9] \cup [0,9; 1]$; alta, si $\delta \in [-0,9; -0,7] \cup [0,7; 0,9]$; moderada, si $\delta \in [-0,7; -0,4] \cup [0,4; 0,7]$; baja, si $\delta \in [-0,4; -0,2] \cup [0,2; 0,4]$; e muy baja, si $\delta \in [-0,2; 0,2]$.

Las variables relacionadas con los estilos de aprendizaje, puntuaciones obtenidas por cada sujeto en los estilos Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático, así como las variables relacionadas con la frecuencia de acceso a los recursos digitales, asociadas al número de veces que accedieron a Fóruns, Mensajes, Recursos, Testes En Línea y Trabajos, son variables cuantitativas. Tal y como afirma Pereira (2004), el grado de asociación entre las variables puede ser determinado utilizando el coeficiente de correlación de Pearson cuando la distribución de las variables es normal, o a través del coeficiente de correlación de Spearman cuando la distribución de las variables no es normal.

Así pues, de manera a determinar si la distribución de las variables es normal, se utilizó el test de Kolmogorov - Smirnov (K-S) (Maroco, 2010). La aplicación del test K-S a través de SPSS permitió observar que solamente las variables asociadas a los estilos de aprendizaje Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático admiten una distribución normal, mientras que las variables Fóruns, Mensajes, Recursos, Testes en Línea y Trabajos no admiten una distribución normal. Consecuentemente, las distribuciones de las variables bajo estudio no cumplen las condiciones de aplicabilidad de la correlación de Pearson, lo que implicó optar por la determinación de los coeficientes de correlación de Spearman (Pereira, 2004).

Los resultados de la determinación de los coeficientes de correlación de Spearman se encuentran presentados en el Cuadro 5.

Cuadro 5: Coeficientes de correlación de Spearman entre las variables asociadas a los estilos de aprendizaje y las asociadas al acceso a recursos digitales (**)

Estilos		Fóruns	Mensajes	Recursos	Testes En Línea	Trabajos
Estilo Activo	Correlación	0,109	0,039	0,054	-0,073	0,055
	Nivel Sig.	0,341	0,736	0,634	0,524	0,630
Estilo Reflexivo	Correlación	0,109	-0,151	-0,076	-0,142	0,172
	Nivel Sig.	0,341	0,185	0,505	0,212	0,130
Estilo Teórico	Correlación	0,190	-0,229*	-0,028	-0,111	0,164

	Nivel Sig.	0,093	0,043	0,808	0,332	0,148
Estilo Pragmático	Correlación	0,190	-0,153	0,162	-0,174	0,208
	Nivel Sig.	0,093	0,178	0,154	0,125	0,066

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

** n = 79 en todas las situaciones

Tras observar los datos presentados en el Cuadro 5, y teniendo en cuenta la clasificación definida por Morais (2000), así como los valores encontrados para los coeficientes de correlación a través de la aplicación del test de Spearman, se evidencia que la correlación sólo es baja entre las variables estilo Teórico y Mensajes, con un nivel de significancia inferior 0,05. En las demás situaciones, no existe correlación significativa con un nivel de significancia inferior a 0,05 entre ninguna de las parejas de variables analizadas, por lo que no se clasificará la respectiva correlación en función del coeficiente de correlación encontrado.

Así pues, a partir de los datos obtenidos, se puede afirmar que los estilos de aprendizaje de los sujetos de la muestra no influyen significativamente en el número de accesos de cada estudiante a los recursos digitales.

5. CONCLUSIONES

El estudio fue realizado con una muestra de 79 estudiantes de una institución de educación superior portuguesa. Con este estudio, se trató de determinar las características de los sujetos de la muestra en lo que concierne a los estilos de aprendizaje utilizando la clasificación de los estilos propuesta por Honey-Alonso, es decir activo, reflexivo, teórico y pragmático y admitiendo para cada estilo los niveles de preferencia muy baja, baja, moderada, alta y muy alta.

En una escala de cero a veinte puntos para cada estilo, las medias de puntuaciones variaron entre 12,4 en el estilo Activo y 15,2 en el estilo Reflexivo, siendo de 13,4 en el estilo Teórico y de 13,8 en el estilo Pragmático. Los datos no permitieron la construcción de grupos independientes con características muy distintas en función de los estilos de los sujetos de la muestra.

Con respecto a las herramientas Fóruns, Mensajes, Recursos, Testes en Línea y Trabajos, utilizadas durante un semestre académico en entorno virtual, una plataforma soportada por el entorno colaborativo Sakai, se observó que el número de accesos de la muestra varió entre 22 en la herramienta Trabajos y 3297 en la herramienta Recursos, siendo que el número de accesos a la herramienta Recursos corresponde a un 88% de la totalidad de los accesos. Así pues, se puede concluir que la única herramienta utilizada con una frecuencia bastante alta es la herramienta Recursos.

Esta herramienta es el tipo que está relacionado a todos los estilos de aprendizaje y sus facilidades, de acuerdo con las investigaciones de Alves, Barros e Okada (2009) es importante tener en cuenta que las interfaces se

repiten en los estilos de aprendizaje y cada uno se complementan con otros que difieren en su conjunto. El más importante es el camino pedagógico disponible de acuerdo a las preferencias individuales de los estilos.

En lo concierne a la relación entre el número de accesos a recursos digitales y los estilos de aprendizaje, se utilizó el programa SPSS y los coeficientes de correlación de Spearman. No fueron encontradas evidencias que permitan afirmar que los estilos de aprendizaje influyen significativamente en el número de accesos de los estudiantes a los recursos digitales.

Con esos resultados es posible identificar que el uso de la teoría de los estilos de aprendizaje en el entorno virtual debe ser adaptado a una dinámica muy distinta del presencial. Los entornos virtuales facilitan el estudiante nuevas experiencias que se adaptan a las diversas características de los estilos. Para aún de eso es importante entender que los estilos de aprendizaje adaptados al virtual y direccionados para la forma como se utiliza esos espacios, son caracterizados como estilos del uso del espacio virtual. Barros (2013).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P. (1999). Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora (4th ed.). Bilbao: Ediciones Mensajero.

Alves, L., Barros, D. M. V., Okada, A. (2009). *Moodle: Estratégias pedagógicas e estudo de caso*. Salvador: Eduneb, p.394. Disponível online em: <http://livromoodle.blogspot.com/>

Barros, D. (2013) *Estilos de aprendizagem e o uso das tecnologias*. De facto editores: Santo Tirso, Portugal.

Bender, T. (2003). *Discussion-based online teaching to enhance student learning: Theory, practice and assessment*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.

Carol, C. (2015). Learning styles in Higher Education. A case study in History training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 180, 256 – 261. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.113>

Cela, K., Fuertes, W., Alonso, C., & Sánchez, F. (2010). Evaluación de herramientas web 2.0, estilos de aprendizaje y su aplicación en el ámbito educativo. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 5(5), 117-134.

Creswell, J. (2014). **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.)**. London: SAGE Publication Ltd.

Gallego, D. & Alonso, C. (2010). Estilos de Aprendizaje. In J. Cué, J. Rineón, e M. Velázquez Editors, *IV Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*, pp. 24-48. México: México.

Gallego, D. (2013). Ya he diagnosticado el estilo de aprendizaje de mis alumnos y ahora qué hago? *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11(12), 1-15.

Graf, S., Liu, T., & Kinshuk (2010). Analysis of learners' navigational behaviour and their learning styles in an online course. *Journal of Computer*

Assisted Learning, 26, 116–131. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00336.x>

Honey, P. & Mumford, A. (1992). *The manual of learning styles*. Maidenhead: Peter Honey.

Hung, Y., Chang, R., Lin, C. (2016). Hybrid learning style identification and developing adaptive problem-solving learning activities. *Computers in Human Behavior*, 55, 552-561. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.004>

Küçük, M., Genç-Kumtepe, E. & Tac, D. (2010). Support services and learning styles influencing interaction in asynchronous online discussions. *Educational Media International*, 47(1), March 2010, 39–56. <https://doi.org/10.1080/09523981003654969>

Kumar, R. (2011). *Research methodology: A step-by-step guide for beginners*. London: SAGE Publication Ltd.

Maroco, J. (2010). *Análise estatística: Com utilização do SPSS* (3.ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo,

Miranda, L., Morais, C., Goulão, F., & Melaré, D. (2012). Estilos de aprendizagem: Uso do virtual por alunos do ensino superior. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(10), Octubre de 2012, 184-195.

Morais, C. (2000). *Complexidade e comunicação mediada por computador na aprendizagem de conceitos matemáticos: Um estudo no 3.º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento em Educação - Área do Conhecimento de Metodologia do Ensino da Matemática. Braga: Universidade do Minho.

Moreno, J. & Defude, B. (2010). Learning styles and teaching strategies to improve the SCORM Learning Objects Quality. In Steimle, Jürgen (ed.) *Proceedings of the 10th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies ICALT10*, pp. 414-416, July 5-7, Sousse, Tunisia. <https://doi.org/10.1109/icalt.2010.121>

Özyurt, Ö. & Özyurt, H.(2015). Learning style based individualized adaptive e-learning environments: Content analysis of the articles published from 2005 to 2014, *Computers in Human Behavior*, 52 (November 2015), 349-358. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.020>

Pereira, A. (2004). *Guia prático de utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Rodríguez, A., Lozano, D., Aradillas, A., & Duque, E. (2011). Uso de google docs como herramienta de construcción colaborativa tomando en cuenta los estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8 (8), 23-29.

Truong, H. (2016). Integrating learning styles and adaptive e-learning system: Current developments, problems and opportunities, *Computers in Human Behavior*, 55, 1185-1193. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.014>

Zacharis, N. Z. (2011). The effect of learning style on preference for web-based courses and learning outcomes. *British Journal of Educational Technology*, 42(5), 790-800. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01104.x>

Fatahi, S., Moradi, H., Kashani-Vahid, L. (2016). A survey of personality and learning styles models applied in virtual environments with emphasis on e-learning environments, *Artificial Intelligence Review*, 46(3), 413–429. <https://doi.org/10.1007/s10462-016-9469-7>

ESTILOS DE APRENDIZAJE, ESTRATEGIAS PARA ENSEÑAR. SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO EMOCIONAL Y “APRENDER A APRENDER”

Learning styles, teaching strategies. Its relationship with emotional development and "learning to learn"

Mariano Gutiérrez Tapias 
e-mail: mgutierr@pdg.uva.es
Universidad de Valladolid, España

RESUMEN

Los Estilos de Aprendizaje se han convertido en elementos de gran importancia para favorecer una enseñanza de calidad. Consideramos que el hecho de conocer la predominancia de los Estilos de Aprendizaje que tienen los alumnos con los que trabajamos es fundamental para adaptar las metodologías docentes a las características que presentan los mismos, y así contribuir a elevar sus niveles de rendimiento educativo. Tampoco se puede olvidar que contribuyen a desarrollar tanto el “aprender a aprender” como el aspecto emocional del alumnado. Del mismo modo, nos detendremos en el sentido pedagógico de las estrategias didácticas y su diseño.

PALABRAS CLAVE: estilos de aprendizaje; estrategias didácticas; desarrollo emocional; aprender a aprender; calidad educativa.

ABSTRACT

Learning Styles have become important elements in favor of quality teaching. We consider that knowing the predominance of the Learning Styles that the students we work with are fundamental to adapt the teaching methodologies to the characteristics presented by them, thus contribute to raising their levels of educational performance. Neither it can be forgotten that they contribute to develop both "learning to learn" and the emotional aspect of students. In the same way, we will stop in the pedagogical sense of didactic strategies and their design.

KEY WORDS: learning styles; didactic strategies; emotional development; learning to learn; educational quality.

Recibido/Received: 30/07/2017
Aprobado/Approved: 23/12/2017

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Gutiérrez Tapias, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y "aprender a aprender". *Tendencias Pedagógicas*, 31, 83-96. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.004>

1. INTRODUCCIÓN

Una de las características principales que presentan los estilos de aprendizaje es la diversidad y la disparidad de opiniones respecto de su origen, de su clasificación, de la forma de medirlos y de la forma de aplicarlos. Ahora bien, nadie puede poner en duda su importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para Alonso, Gallego y Honey (2004), el hecho de conocer la predominancia de los Estilos de Aprendizaje que tienen los alumnos con los que trabajamos es fundamental para adaptar la ayuda pedagógica a las características que presentan los mismos, y así contribuir a elevar los niveles de calidad educativa y el rendimiento académico de los mismos.

No obstante, no podemos ignorar la importancia que tiene el que los estudiantes enfrenten nuevos desafíos donde poder poner a prueba otros estilos de aprendizaje diferentes a los propios para que esto les ayude a enfrentar las materias de forma diferente.

Según Coffield y otros (2004), una acertada aplicación de los instrumentos que miden los estilos de aprendizaje tiene como ventaja que tanto estudiantes como profesores puedan conocer sus debilidades y fortalezas como aprendices y de este modo contribuir a aumentar el autoconocimiento. Por otra parte, Saddler-Smith (2001) opina que el potencial de tal autoconocimiento radica en observar y cuestionar las conductas habituales, de tal forma que los individuos puedan ser entrenados a utilizar varios estilos de aprendizaje y, por tanto, aplicar las estrategias adecuadas.

El resultado de la aplicación de un cuestionario de estilos de aprendizaje proporciona momentos de reflexión con los estudiantes, pero la distribución de los estilos de aprendizaje en el grupo clase suele ser tan heterogénea que la reflexión podría no conducir a la aplicación real de diseños pedagógicos o de estrategias que promuevan un mejor aprendizaje.

Sea lo que fuere, no podemos dejar de tener presente que la importancia de la teoría de Estilos de Aprendizaje radica en su eficacia para el proceso de enseñanza-aprendizaje y como factor clave para el éxito académico del alumnado.

2. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

García Cué (2006) realizó un análisis de las distintas teorías sobre los Estilos de Aprendizaje que habían sido propuestas por investigadores tales como Kolb (1976), Dunn y Dunn (1978), Keefe (1979), Honey y Mumford (1986), Felder y Silverman (1988), Alonso, C., Gallego D., Honey, P. (1994). Reid (1995), Guild y Garger (1998), Riding y Rayner (1999) y Willis y Hodson (1999), entre otros.

La mayoría de ellos, además de sugerir sus propias teorías, han diseñado y probado sus instrumentos para medir y distinguir las preferencias en cuanto a los Estilos de Aprendizaje. Uno de éstos, es el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) propuesto por Catalina Alonso en 1992 y que ha sido empleado en diferentes investigaciones en

universidades iberoamericanas y europeas para analizar diferentes niveles educativos (García Cué, Jiménez, Sánchez, Gutiérrez Tapias, 2012).

Algunos investigadores coinciden en que, tanto los profesores como los alumnos tienen una forma individual y propia para aprender y que ésta depende de factores fisiológicos, ambientales, emocionales, culturales, entre otros (Gutiérrez Tapias, García Cué, Melaré Vieira, 2012).

Al respecto, Alonso, Gallego y Honey (1994), manifiestan que los alumnos deben “aprender a aprender” y consideran que “los profesores deben reconocer las diferencias individuales de sus alumnos para personalizar su educación tratando de que sus preferencias en cuanto a los Estilos de Enseñanza no influyan en los Estilos de Aprendizaje de los alumnos”. García Cué (2006) en concordancia con Alonso et al. (1994) destaca que los profesores enseñan de la misma manera como les gustaría aprender a ellos.

Willis y Hodson (1999) consideran que los estudiantes deben ser capaces de: aprender acerca de sus puntos fuertes y débiles; definir sus objetivos personales para el futuro; practicar destrezas más complejas que les ayuden a conseguir sus objetivos a corto, mediano y largo plazos; y asumir una responsabilidad activa para sus elecciones personales que les ayuden en su camino hacia ser adultos responsables y productivos. Es más, ellos mismos especifican que los estudiantes son muy capaces y su potencial de aprendizaje es ilimitado; sin embargo, existen claras diferencias entre los distintos alumnos. Para la mayor parte de los estudiantes no hay dificultades de aprendizaje en cualquier contenido temático si se les entrena según sus propios Estilos de Aprendizaje.

Las ideas de Willis y Hudson (1999) coinciden con las de Felder y Silverman (1988) en que hay que capacitar a los alumnos de acuerdo con sus Estilos de Aprendizaje; recomiendan además, impartir los cursos y las clases empleando estrategias didácticas que fortalezcan los cuatro Estilos de Aprendizaje que ellos propusieron: Activo-Reflexivo, Intuitivo-Sensitivo, Visual-Verbal, Secuencial-Global; esto es, “impartir las clases primero con un estilo, después con otro para que todos los discentes puedan sentirse atendidos de acuerdo con sus preferencias en su manera de aprender”. De ello, interpretamos que lo que sugieren es que se intercalen aleatoriamente la aplicación de estrategias didácticas para un Estilo de Aprendizaje u otro según las circunstancias académicas.

3. ESTRATEGIAS

En este apartado se va a analizar el concepto de estrategia para después destacar cuatro diferentes grupos o tipos de estrategias.

Para comenzar, Ferreiro (2006) considera que el concepto de estrategia ha sido transferido al ámbito de la educación en el marco de las propuestas de “enseñar a pensar” y de “aprender a aprender”. También, explica, que las estrategias son el sistema de actividades, acciones y operaciones que permiten la realización de una tarea con una calidad requerida. El empleo de una estrategia nos orienta al objetivo, nos da una secuencia racional que permite

economizar tiempo, recursos y esfuerzo y, lo más importante, nos da la seguridad de lograr lo que queremos obtener y de la manera más adecuada para ello.

3.1 Clasificación

Algunos autores - Pozo (2000), Marqués (2001), Ferreiro (2006), Porilho (2009), Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), entre otros - analizan las estrategias de diferentes formas en las que se destacan cuatro diferentes grupos:

- **Cognoscitivas.** Son capacidades internamente organizadas de las cuales hace uso el estudiante para guiar su propia atención, aprendizaje, recuerdo y pensamiento. El estudiante utiliza una estrategia cognoscitiva cuando presta atención a varias características de lo que está leyendo, para seleccionar y emplear una clave sobre lo que aprende, y otra estrategia para recuperarlo. Lo más importante es que emplea estrategias cognoscitivas para pensar acerca de lo que ha aprendido y para la solución de problemas (Gagné y Glaser, 1987).

- **Enseñanza.** Se concretan en una serie actividades de aprendizaje dirigidas a los estudiantes y adaptadas a sus características, a los recursos disponibles y a los contenidos objeto de estudio. Determinan el uso de determinados medios y metodologías en unos marcos organizativos concretos y proveen a los alumnos de los oportunos sistemas de información, motivación y orientación.

Las actividades deben favorecer la comprensión de los conceptos, su clasificación y relación, la reflexión, el ejercicio de formas de razonamiento, la transferencia de conocimientos (Marqués, 2001).

- **Didácticas.** Son el sistema de acciones y operaciones, tanto física como mentales, que facilitan la confrontación (interactividad) del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento y la relación de ayuda y cooperación con otros colegas durante el proceso de aprendizaje (interacción) para realizar una tarea con la calidad requerida (Ferreiro, 2006).

- **Aprendizaje.** Son un conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. La responsabilidad recae sobre el estudiante (comprensión de textos académicos, composición de textos, solución de problemas, etc.). Los estudiantes pasan por procesos como reconocer el nuevo conocimiento, revisar sus conceptos previos sobre el mismo, organizar y restaurar ese conocimiento previo, ensamblarlo con el nuevo y asimilarlo e interpretar todo lo que ha ocurrido con su saber sobre el tema (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010).

3.2 Estrategias didácticas o metodológicas

Según Gallego y Salvador (2002), las estrategias didácticas se conciben como estructuras de actividad en las que se hacen reales los objetivos y contenidos. En este sentido, pueden considerarse análogas a las técnicas. En el concepto de estrategias didácticas se incluyen tanto las estrategias de aprendizaje (perspectiva del alumno) como las estrategias de enseñanza (perspectiva del profesor).

En realidad, las estrategias didácticas se insertan en la función mediadora del profesor, que hace de puente entre los contenidos culturales, las capacidades cognitivas y los estilos de aprendizaje de los alumnos. Las estrategias didácticas se definen, a su vez, en función de las estrategias de aprendizaje que se quieren desarrollar y potenciar en el alumnado, por lo que es preciso tener en cuenta sus estilos de aprendizaje.

A veces, el proceso didáctico es complejo y variadas las exigencias a las que debe dar respuesta la acción didáctica, por lo que en ocasiones habrá que optar por una variedad de estrategias metodológicas que hagan posible en el alumnado la puesta en práctica de otros estilos de aprendizaje que le ayuden a enfrentar las materias de manera diferente.

La pluralidad de estrategias metodológicas a que nos referimos hace difícil establecer una clasificación que responda a un único criterio, por ello, y para facilitar su estudio, algunos autores agrupan las estrategias metodológicas en función de los elementos básicos del proceso didáctico: profesor, alumno, contenido y contexto.

Como puede comprobarse, no hemos establecido diferencias conceptuales entre estrategias didácticas y estrategias metodológicas ya que en los ámbitos educativos unas y otras son empleadas indistintamente para la misma finalidad. Del mismo modo, para referirse a ellas, Martínez (2008), utiliza el término pautas metodológicas.

3.3 Estrategias metodológicas y Estilos de aprendizaje que favorecen

A continuación, se presenta una lista de Estrategias de Aprendizaje basada en las expuestas en las investigaciones de Horton (2000), Ferreiro (2006), Lago y otros (2008), Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), y García Cué y Gutiérrez Tapias (2012) y otras, propuestas por el autor de este trabajo, y los Estilos de Aprendizaje que pueden favorecerse con su uso.

Tabla1. Estrategias de Aprendizaje y Estilos que favorecen. Horton (2000), Ferreiro (2006), Lago y otros (2008), Díaz Barriga, Hernández Rojas (2010), García Cué y Gutiérrez Tapias (2012)

Estrategia	Estilo de Aprendizaje que favorece
Lluvia o tormenta de ideas. Forma de trabajo que permite la libre presentación de ideas, sin restricciones ni limitaciones, con el objetivo de producir ideas originales o soluciones nuevas.	Activo
Lamina /foto mural. Se basa en la presentación de una fotografía, lámina o caricatura (sin texto) proyectada como entrada a un tema de la lección que se quiere ver.	Pragmático, Activo

Frases incompletas. Consiste en que el alumno complete oraciones truncas.	Reflexivo y Teórico
Concordar-Discordar. Se fundamenta en presentar a los alumnos un mínimo de 10 y un máximo de 20 enunciados breves y redactados de forma tal que provoque en los discentes la reflexión (de manera individual y después en equipos de cuatro integrantes). El alumno debe contestar si está de acuerdo o en desacuerdo con lo que se escribió.	Reflexivo
Escribir sobre... Se le solicita al alumno escribir algo sobre el tema que se va a tratar en clase. Las preguntas que se hacen son: ¿Qué sabes?, ¿Qué se te ocurre?, ¿Qué piensas cuando te mencionan o dicen ...?, etc.	Teórico y Reflexivo
Estudio de un caso. Descripción escrita de un hecho acontecido en la vida de una persona, grupo y organización. La situación descrita puede ser real o hipotética, pero construidas con características análogas a las presentadas en la realidad.	Teórico
Situación problema. El profesor selecciona una situación problema tomado de la realidad y relacionado con los contenidos del curso que se espera sean abordadas por el alumno de manera grupal. Lo fundamental en la forma de trabajo que se genera está en que los alumnos puedan identificar lo que requieren para enfrentar la situación problemática y las habilidades que se desarrollan para llegar a resolverla.	Pragmático
Método de Proyectos: Actividades que enfrentan al alumno a situaciones problemáticas reales y concretas que requieren soluciones prácticas y en las que se pone de manifiesto una determinada teoría.	Activo, Reflexivo, Teórico, Pragmático
Exposición: Presentación de un tema lógicamente estructurado, en donde el recurso principal es el lenguaje oral, aunque también puede ser el texto escrito. Provee de estructura y organización a material desordenado y además se pueden extraer los puntos importantes de una amplia gama de información.	Pragmático, Activo y Reflexivo
Juego de roles: Representación actuada de situaciones de la vida real, relacionadas principalmente con situaciones problemáticas en el área de las relaciones humanas con el fin de comprenderlas.	Activo, Reflexivo, Teórico, Pragmático
Trabajo de Investigación. Trabajo personal o en grupo que coadyuva a plantear y buscar soluciones a problemas que se presentan en la vida real. En esta parte el alumno recopila, analiza y reporta la información.	Activo, Reflexivo, Teórico, Pragmático
Conferencia interactiva o chat (transmitida por Internet). Los alumnos ubicados en diferentes lugares geográficos participan activamente en un evento transmitido por Internet.	Activo
Actividades de repetición y práctica. Los estudiantes practican, repetidamente, aplicando conocimiento específico o una habilidad bien definida.	Pragmático
Búsqueda por Internet. Los discentes encuentran fuentes de información en Internet a través de Robos de búsqueda.	Pragmático
Elaboración de blogs y wikis. Se utilizan para plasmar ideas propias sobre temas entendidos a través de medios electrónicos interactivos	Activo, Reflexivo
Foros de discusión (presencial o vía internet). Se utiliza para que los alumnos expongan sus comentarios libremente de un tema propuesto por el profesor o por otro compañero del curso.	Activo, Reflexivo
Elaboración de mapas conceptuales como un medio de representación que permite visualizar los conceptos y proposiciones de un texto, así como la relación que existe entre ellos	Teórico y Pragmático
Uso de Software Estadístico como R, SAS y SPSS. Para que el discente maneje, programe e interprete resultados de análisis estadísticos para proyectos de investigación.	Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático
Uso de Plataformas Educativas. Los alumnos, en diferentes lugares geográficos pueden tener acceso a todos los materiales de un curso (vía Internet) en cualquier modalidad e interactuar con sus profesores y compañeros.	Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático

A las anteriores estrategias, consideramos necesario añadir, por su importancia para la temática que nos ocupa, la propuesta realizada por Gutiérrez Tapias (2010); nos referimos a los Proyectos de Aprendizaje

Tutorado, cuya aplicación ha obtenido tan buenos resultados en el ámbito académico universitario.

Tabla 2. Estrategia de Aprendizaje y Estilos que favorecen. Gutiérrez Tapias (2010)

Estrategia	Estilo de Aprendizaje que favorece
Proyectos de Aprendizaje Tutorado. La oferta docente está específicamente diseñada para promover el aprendizaje autónomo de los estudiantes, bajo la tutela del profesor y en escenarios variados (no sólo las aulas, sino también las bibliotecas, internet, instituciones profesionales,...).	Activo, Reflexivo y Pragmático

4. ANALIZANDO ALGUNAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Algunas de las estrategias metodológicas que aparecen en la Tabla 1 son de sobra conocidas por aquellos que desarrollan su labor profesional en el ámbito educativo, en el ámbito del diagnóstico y en el ámbito empresarial, pudiendo ser aplicadas de manera individual o grupal según el objetivo u objetivos que nos planteemos con nuestro alumnado. Nos centraremos esencialmente en aquellas estrategias metodológicas relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es importante mencionar que algunas de las estrategias metodológicas mencionadas favorecen diferentes Estilos de Aprendizaje, siendo de destacar que algunas de ellas son utilizadas en el ámbito de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

La breve descripción de cada una de ellas nos parece suficiente para la finalidad pretendida en el presente trabajo, dejando al lector un campo abierto para nuevas indagaciones y aplicaciones al respecto de cada de ellas.

5. DISEÑO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS: COMPONENTES BÁSICOS

5.1 Diseño de una estrategia didáctica

Consideramos interesante proponer, a modo de ejemplo para el profesorado, una ficha que le facilitará el diseño de las estrategias didácticas que pueda desarrollar con el alumnado en diferentes grupos y contextos.

Como puede comprobarse, la ficha contiene todos los elementos necesarios para la planificación, desarrollo y posterior evaluación de la estrategia didáctica utilizada.

Figura 1. Diseño de estrategia didáctica. Gutiérrez Tapias (2015)

DISEÑO DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA		
NOMBRE O CÉDULA DE IDENTIFICACIÓN DE LOS PARTICIPANTES: _____		GRUPO: _____
NIVEL EDUCATIVO DONDE SE APLICA: _____		ASIGNATURA: _____
NOMBRE DE LA ESTRATEGIA:		CONTEXTO:
TEMA:	OBJETIVOS Y/O COMPETENCIAS:	SUSTENTACIÓN TEÓRICA:
CONTENIDOS:		
Conceptuales:		
Procedimentales:		
Actitudinales:		
SECUENCIA DIDÁCTICA		MEDIOS Y RECURSOS
Actividades Inicio:		QUÉ EVALUAR: (Objetivos/Competencias)
Actividades Desarrollo:		CÓMO EVALUAR: (Instrumentos/Técnicas)
Actividades Finales:		CUANDO EVALUAR: (Momentos de evaluación)
RESULTADOS ESPERADOS:	RESULTADOS OBTENIDOS:	
OBSERVACIONES:		
PROPUESTAS DE MEJORA:		

5.2 Componentes básicos de una estrategia didáctica

Se analiza a continuación de manera sencilla cada uno de los elementos contenidos en la Figura 1., realizando una breve y sencilla explicación de los mismos.

- **Nombre.** Sirve para personalizar, o en su caso, mantener el anonimato de los autores para autoevaluaciones grupales.
- **Contexto.** Escenario, clase, grupo...
- **Duración.** Tiempo necesario para que el estudiante consolide y transfiera.
- **Objetivos y/o competencias.** Orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Requiere diagnóstico inicial de varios aspectos.

- **Sustentación teórica.** Se refiere a la orientación del aprendizaje que el profesor asume dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- **Contenidos. De diferentes tipos.** Orientados por los objetivos y las competencias.
- **Secuencia didáctica.** Procedimientos instruccionales y deliberados realizados por el docente y el estudiante dentro de la estrategia didáctica. Actividades (de inicio, de desarrollo, de finalización) orientadas al desarrollo de competencias.
- **Recursos y medios.** Fuente esencial de estímulos que motivan y captan la atención del estudiante. Materiales y personales.
- **Evaluación.** Actividad evaluativa centrada en qué evaluar (objetivos/competencias); cómo evaluar (técnicas e instrumentos de evaluación); cuándo evaluar (momentos en que se realizará).

6. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Los Estilos de Aprendizaje al igual que la Inteligencia Emocional son ámbitos del desarrollo social, personal y académico. Por este motivo es preciso prestarles una atención especial tanto en las instituciones educativas -en sus diversos niveles-, como en la sociedad en general. Recordemos en este sentido lo expuesto por Alonso, C. y Otros (1994:68): “En resumen, el análisis ponderado de las investigaciones y trabajos realizados hasta la fecha, nos permite afirmar la pluralidad de aplicaciones que las teorías de los Estilos de Aprendizaje pueden tener en cualquier nivel educativo y en cualquier área de contenidos.”

En este trabajo, uno de nuestros objetivos se orienta a descubrir las posibles interrelaciones que pudieran existir entre ambos elementos (I.E. y E.A.). Ahora bien, si en estos momentos nos proponemos hablar de Estilos de Aprendizaje, deberíamos retomar el concepto de estilo y el significado de aprendizaje.

El concepto de estilo en el lenguaje pedagógico suele utilizarse para señalar una serie de comportamientos reunidos bajo una sola etiqueta; así, hablamos de Estilos docente autocrático participativo, directivo, democrático, etc.

Para Alonso, C. y Otros (1994:43): “Los Estilos son algo así como conclusiones a las que llegamos acerca de la forma cómo actúan las personas. Nos resultan útiles para clasificar y analizar los comportamientos. Tienen el peligro de servir de simples etiquetas”.

El concepto de aprendizaje ha sido tratado a lo largo de la historia de la educación desde numerosas perspectivas y teorías, que en estos momentos no tiene sentido enumerar. Sin embargo, cuando nos referimos al aprendizaje, lo hacemos mediante la siguiente definición de Alonso, C. y Otros (1994:22): “Aprendizaje es el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia”.

6.1. Principios de Aprendizaje, Estilos de Aprendizaje e Inteligencia Emocional

Si hablamos de principios de aprendizaje, podemos hacerlo enumerando los principios psicológicos básicos más básicos que lo configuran. En este trabajo tan sólo nos referiremos a los que de alguna forma se encuentran ligados a la Inteligencia emocional:

- .../...
- La **Motivación**. Sería ideal que el propio sujeto marcara sus objetivos de aprendizaje, que respondieran a sus necesidades. Einstein observó que los avances reales en el conocimiento se dan en personas que hacen lo que les gusta hacer.
- La **Autoestima**. Existe una mayor asimilación cuando se tiene un elevado concepto de las propias capacidades.
- La **participación intensa y activa de todos y cada uno**. La participación activa en el proceso de aprendizaje redundará en una asimilación más rápida y duradera. Ello tiene que ver con el desarrollo de las habilidades sociales.

Una de las definiciones de los Estilos de Aprendizaje que consideramos más claras y ajustadas es la que propone Keefe en 1988: “Los Estilos de Aprendizaje son rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”.

De la definición de Keefe se desprende la alusión a los rasgos afectivos, además de los cognitivos y fisiológicos que, en nuestra opinión, tienen que ver con alguno de los elementos de la Inteligencia emocional como pueden ser la empatía y las habilidades sociales.

Ya expresamos con anterioridad que, el Estilo de Aprender es una noción muy importante también para el profesorado, porque evidentemente repercute en la manera de enseñar. Es bastante frecuente que un profesor tienda a enseñar a sus alumnos como le gustaría que le enseñaran a él mismo, es decir, enseña como a él le gustaría aprender, y lo hace en función de su propio Estilo de Aprendizaje.

Como afirma Alonso, C. (1994:44), “este proceso interno, inconsciente en la mayoría de los profesores, aflora y se analiza cuando cada docente tiene la oportunidad de estudiar y medir sus preferencias de aprendizaje, que luego desemboca en su Estilo de Enseñar”. No cabe duda que esto tiene que ver con la formación del autoconcepto, derivado del autoconocimiento. Lo mismo se podría afirmar del modo en cómo aprenden los alumnos.

Precisamente es aquí es donde se sitúan las teorías de los Estilos de Aprendizaje. El docente será capaz de realizar el ajuste de la ayuda pedagógica conociendo el Estilo de Aprendizaje de sus alumnos.

6.2 Los Estilos de Aprendizaje y “aprender a aprender”

Para Carl Rogers (1975), el único hombre educado es el hombre que ha aprendido cómo aprender, cómo adaptarse y cambiar. Del mismo modo la UNESCO (1972) indicaba que aprender a aprender no debía convertirse en un slogan más.

Pero, ¿qué significa aprender a aprender?

Como afirman Alonso, C. y Otros (1994:54), de forma sencilla podemos definir aprender a aprender como “el conocimiento y destreza necesarios para aprender con efectividad en cualquier situación en que cada uno se encuentre.” El planteamiento de los citados autores sobre las teorías de los Estilos de Aprendizaje trata de dar una respuesta a la necesidad de “aprender a aprender”.

Smith (1988:16) enumera una sencilla lista de aspectos que especifican lo que significa en la práctica “aprender a aprender”. Nosotros, por nuestra parte, trataremos de identificar los diferentes aspectos que aparecen en la mencionada lista con los elementos que componen la Inteligencia emocional, aún a pesar de que la apuesta nos parezca un tanto arriesgada.

Según dicho autor se puede decir que un hombre ha aprendido a aprender si sabe:

- Cómo controlar el propio aprendizaje: **Autocontrol.**
- Cómo desarrollar un plan de aprendizaje: **Automotivación.**
- Cómo diagnosticar sus puntos fuertes y débiles como discente: **Autoconocimiento.**
- Cómo describir su Estilo de Aprendizaje: **Autoconocimiento.**
- Como superar los bloqueos emocionales en el aprendizaje: **Automotivación.**
- En qué condiciones se aprende mejor: **Autoconocimiento.**
- Cómo aprender de la experiencia de cada día: **Automotivación y Habilidades Sociales.**
- Cómo aprender a la radio, TV, prensa, ordenadores: **Automotivación.**
- Cómo participar en grupos de discusión y resolución de problemas: **Empatía y Habilidades Sociales.**
- Cómo aprovechar al máximo una conferencia o un curso: **Automotivación.**
- Cómo aprender de un tutor: **Empatía.**
- Cómo usar la intuición en el aprendizaje: **Autoconocimiento.**

Según algunos autores, hay tres subconceptos o componentes en la idea de “aprender a aprender”:

- Necesidades del discente (lo que el discente necesita conocer y ser capaz de hacer para tener éxito en el aprendizaje).

- Estilo de Aprendizaje (preferencias y tendencias altamente individualizadas de una persona, que influyen en su aprendizaje).
- Formación (actividad organizada para aumentar la competencia de la gente en el aprendizaje).

Cuando hablan de las necesidades de los discentes, se refieren a las competencias o lo que las personas necesitan saber acerca del aprendizaje en sí para conseguir el éxito en lo que aprenden. ¿Qué competencias son esas?

1. **Comprensión verbal** que facilite una base de actitud positiva y motivación como necesita el aprendizaje.
2. **Destrezas básicas:** leer, escribir, matemáticas y, en nuestro tiempo, además, saber escuchar y alfabetización informática.
3. **Autoconocimiento:** puntos fuertes y puntos débiles de uno mismo, preferencias personales por los métodos, estructura y ambientes de aprendizaje (factores clave, como iremos analizando más adelante, de los Estilos de Aprendizaje).
4. **Procesos educativos** para tres modos de aprendizaje: autodirigido, en grupo o institucional.

Observamos cómo, nuevamente, aparece el **autoconocimiento** como un subconcepto de la idea de “aprender a aprender”, siendo, al mismo tiempo un elemento de la Inteligencia emocional.

Por último, y para finalizar, no podemos dejar de hacer alusión a la relación existente entre los Estilos de aprendizaje y el rendimiento académico. Un buen rendimiento académico es uno de los objetivos finales de todos aquellos que nos encontramos inmersos de alguna manera en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ello justifica todo lo que hemos estado explicando acerca del conocimiento sobre los Estilos de Aprendizaje del alumnado, así como la importancia de adaptación de la metodología docente a dichos estilos.

Por todo ello, nos unimos a las consideraciones de Alonso, C. y Otros (1994:61), cuando afirman que “es preciso considerar el rendimiento académico dentro de un marco complejo de variables, condicionamientos socio-ambientales, factores intelectuales, **valencias emocionales**, aspectos técnico-didácticos, factores organizativos, etc.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, C. M., Gallego, D. J. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Coffield et al. (2004). Learning Styles & Preferences. Recuperado de <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/styles.html>.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. 3a. Edición. México: Mac Graw Hill.
- Dunn, R. y Dunn, K. (1978). *Teching Students throught their Individual Learning Styles: A practical aproach*. New Jersey: Prentice Hall.

- Dunn, R. y Dunn, K. (1984). *La enseñanza y el estilo de aprendizaje*. Madrid: Anaya.
- Felder, M. y Silverman, L. (1988). Learning and Teaching Styles. *Engineering Education* 78(7), 674-681.
- Ferreiro, R. (2006). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. Madrid: Trillas.
- Gagné y Glaser (1987). Enseñando a aprender. Recuperado de <http://www.paideavirtus.cl/mce/PDFS/Ensenando.pdf>.
- Gallego, J. L. y Salvador, F. (2002). Metodología de la acción didáctica. En Medina, A. y Salvador, F (2002): *Didáctica General*. Madrid: Prentice Hall.
- García Cué, J. L. (2006). Los Estilos de Aprendizaje y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación del Profesorado. Tesis Doctoral. Dirigida por Catalina Alonso García. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García Cué, J. L., Jiménez Velázquez M. A., Sánchez Quintanar, C. y Gutiérrez Tapias, M. (2012). Estilos de Aprendizaje y Estrategias de Aprendizaje: Un estudio en discentes de postgrado. *Learning Styles Review* 10(10), 65-78. Recuperado de <http://www.learningstylesreview.com>.
- Guild, P. y Garger, S. (1998). *Marching to Different Drummers*. Virginia, USA: ASCD-Association for Supervision and Curriculum Development. 2nd. Edition.
- Gutiérrez Tapias, M. (2010). Los Proyectos de Aprendizaje Tutorado en la formación universitaria dentro del Espacio Europeo. *Acción Pedagógica*, 12, 4 -15.
- Gutiérrez Tapias, M., García Cué; J.L., Vivas, M; Santizo, J.A., Alonso, C. y Arranz, M.S. (2011). Estudio comparativo de los Estilos de Aprendizajes del alumnado que inicia sus estudios universitarios en diversas facultades de Venezuela, México y España. *Learning Styles Review*, 7(7), 35-62. Recuperado de <http://www.learningstylesreview.com>.
- Gutiérrez Tapias, M., García Cué J. L. y Melaré Vieyra Barros, D. (2012). Estilo de las variables que influyen en los Estilos de Aprendizaje de diferentes grupos de grado de magisterio de la Universidad de Valladolid, España. *Learning Styles Review*. 10(10), 55-64. Recuperado de <http://www.learningstylesreview.com>.
- Honey, P. y Munford, A. (1986). *Using your learning styles*. London: Maidenhead, Peter Honey.
- Horton, W. (2000). *Designing web-based training*. New York: John Wiley.
- Keefe, J. (1979, 1987). En Keefe, J. W. (1988). *Profiling and Utilizing Learning Style*. Reston Virginia: National Association of Secondary School Principals.
- Kolb, D. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston, Ma.: McBer.

- Lago, B., Colvin, L. y Cacheiro, M. (2008). Estilos de aprendizaje y actividades polifásicas. Modelo EAAP. *Learning Styles Review* 2(2), 2-22. Recuperado de <http://www.learningstylesreview.com>.
- Marquès, P. (2001). La enseñanza, buenas prácticas. La motivación. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/actodid.htm>.
- Martinez, P. (2008). Estilos de aprendizaje: pautas metodológicas para trabajar en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(1), 77-94.
- Portilho, E. (2009). *Como se Aprende? Estrategias, Estilos e Metacognição*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Pozo, J. I. (1989). *Adquisición de Estrategias de Aprendizaje*. Recuperado de <http://www.ctascon.com/AdquisiciondeEstrategias.htm>.
- Reid, J. (1995). *Learning Styles: Issues and Answers. Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. U.S.A.: Heinle & Heinle Publishers.
- Riding, R. y Rayner, S. (1999a). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior*. London: David Fulton Publishers.
- Riding, R. y Rayner, S. (1999b). *New Perspectives on Individual Differences - Cognitive Styles*. Stanford, Conn: Ablex.
- Rogers, C. (1975). *Libertad y creatividad en la Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Sadler-Smith E. (2001) Self-perception of team-roles: some implications for business and management. in Riding R.J., Rayner S. y Rayner S.G. (eds.) Recuperado de http://www.surrey.ac.uk/sbs/people/eugene_sadlersmith/.
- Smith, R. M. (1988). *Learning how to learn*. Milton Keynes, U.K.: Open University Press.
- UNESCO (1972). *Aprender a ser*. París: UNESCO.
- Willis, M. y Hodson, K. (1999). *Discover you child Learning Styles*. Rosaville, California: Prima Publishing.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS – NEES

Pedagogical practices and the inclusion of students with special educational needs (SEN)

Amaralina Miranda Souza 

e-mail: amara@unb.br

Universidade de Brasília. Brasil

RESUMO

Este artigo apresenta resultados da pesquisa “Análise e Intervenções pedagógicas: identificando práticas pedagógicas inclusivas bem sucedidas”, que objetivou caracterizar as práticas pedagógicas inclusivas em duas classes de Integração inversa de alfabetização, em escolas da rede pública do Distrito Federal e Brasília-Brasil. A Metodologia, de caráter qualitativa, com observação participante, questionário, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos e registros escolares dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas-NEEs envolvidos. Os resultados indicaram o planejamento dinâmico e flexível, o uso de materiais, de estratégias pedagógicas e de avaliação diversificadas, a organização do espaço físico da sala de aula e o trabalho colaborativo, como estratégias que caracterizam a prática pedagógica inclusiva e a necessidade de maior investimento na formação dos professores para atenderem á diversidade de estilos de aprendizagem de todos os estudantes.

PALAVRAS CHAVE: práticas pedagógicas inclusivas; estilos de aprendizagem; formação de professor.

ABSTRACT

This article presents results from the research "Analysis and Pedagogical Interventions: Identifying Successful Inclusive Pedagogical Practices", which aimed to characterize inclusive pedagogical practices in two classes of Inverse literacy integration, in schools of the public network of the Federal District and Brasilia-Brazil. The Methodology, with qualitative character, with participant observation, questionnaire, semi-structured interviews and analysis of documents and school records of students with Specific Educational Needs-NEEs involved. The results indicated the dynamic and flexible planning, the use of materials, diverse pedagogical strategies and evaluation, the organization of the physical space of the classroom for the collaborative work, as strategies that characterize the inclusive pedagogic practice and the need for greater investment in the training of teachers to respond to the diversity of learning styles of all students.

KEY WORDS: inclusive pedagogical practices; learning styles; teacher training.

Recibido/Received: 30/07/2017

Aprobado/Approved: 23/12/2017

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Miranda Souza, A. (2018). Las prácticas pedagógicas y la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). *Tendencias Pedagógicas*, 31, 97-112. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.005>

1. INTRODUÇÃO

Na atualidade, a presença de alunos com Necessidades Educacionais Específicas - NEEs em turmas do ensino regular ainda provoca á escola muitos desafios, no sentido de se adequar para responder á diversidade de suas demandas educacionais, que são diversas e singulares e que, por isso mesmo, estão a exigir uma escola cada vez mais preparada para exercer o seu papel na sociedade (CARVALHO, 2006). Nesse sentido, a perspectiva da inclusão se insere como uma demanda natural para todos os estudantes, na consideração de Alonso, Galego e Honey (1994) que é a diversidade humana que nos constitui como pessoa.

A esse respeito, alertam:

Decir que las personas, tanto niños como adultos, aprendemos de forma distinta, resulta evidente. No tenemos más que analizar cómo cada uno preferimos um ambiente, unos métodos, una situación, un tipo de ejercicio, un grado de estructura. En definitiva, la experiencia nos dice que tenemos diferentes estilos de aprender. (p.11)

Os princípios da teoria dos estilos de aprendizagem orientam a considerar a singularidade dos sujeitos e a diversidade que os constituem, no seu modo de ser e estar na vida e, de realizar os seus processos de aprendizagem (SOUZA, 2015). Dessa forma, é importante que a escola e os professores atuem com a perspectiva de que todos são capazes de aprender, do seu jeito e no seu tempo. Isso orienta para a utilização de estratégias variadas de ensino, dinâmicas de organização do espaço da sala de aula para identificar e promover competências, interesses e os diferentes estilos ou formas de aprendizagem (TOMLINSON & ALLAN, 2000).

Essa realidade exige que o professor reflita sobre suas metodologias a fim de verificar como estas têm realmente promovido um ensino de qualidade, que alcance a todos os estudantes indistintamente. Todas as escolas, por princípio e por obrigação de lei, deverão estar preparadas para serem naturalmente inclusivas, organizadas para atenderem bem a todos os estudantes.

As escolas inclusivas, portanto, propõem a constituição de um sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em razão dessas necessidades. A inclusão gera uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos e pessoal administrativo para que obtenham sucesso na escola convencional (MANTOAN, 1997, p. 121 apud Souza et all 2004:17 *Inclusão: História, Conceitos e Problematização – SOUZA, et al.p.17*).

As políticas públicas brasileiras vigentes dispõem de leis e resoluções que visam a atenção á educação inclusiva, e nos seus diversos dispositivos buscam ter garantidos os direitos de todos os estudantes á educação, que deve ser também de qualidade. Sabemos porém, que a inclusão efetiva dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas-NEEs ainda encontra-se precária em muitas escolas em nosso país e, via de regra, escutamos justificativas de que a escola e o professor não estão preparados para atender a estes estudantes. Argumento que não se sustenta mais, uma vez que, independentemente de qual seja a demanda é compromisso do(a) professor(a)

preparar-se, ser proativo(a) e buscar conhecer o seu estudante, numa escuta que o signifique junto ao seu processo de aprendizagem.

Com essa perspectiva realizamos pesquisa no contexto da Educação básica em escolas do sistema público de ensino do Distrito Federal para identificar práticas pedagógicas que possam ser consideradas inclusivas que apresentamos aqui como forma também de favorecer reflexões sobre a realidade dos estudantes com NEEs nas escolas regulares de ensino.

2. CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em duas classes de integração inversa que incluem estudantes com NEEs de duas escolas públicas do Distrito Federal, Brasil, uma situada na Região Central de Brasília, a Capital, e outra na Região Administrativa de Sobradinho, ao redor de Brasília.

É importante ressaltar que a nosso propósito nessa pesquisa não foi realizar estudo comparativo da realidade apresentada nas duas turmas observadas, mas conhecer cada realidade, para compreendê-las no sentido de favorecer reflexões a respeito da inclusão escolar dos estudantes com NEEs e, em que medida a formação do professor pode responder por maior ou menor consideração desse paradigma da inclusão na escola.

A Escola 01, localizada na Região Administrativa de Sobradinho, é uma instituição de ensino público da Secretaria de Educação do Distrito Federal atende no total de 569 alunos, dos quais 46 alunos com NEEs. Está organizada na oferta de dois turnos: no 1º ano matutino são atendidos 52 alunos e no vespertino 60 alunos; no 2º ano matutino 51 alunos, vespertino 49 alunos; no 3º ano matutino são atendidos 16, no vespertino 56 alunos; no 4º ano são atendidos 84 no matutino, e no vespertino 57 alunos; no 5º ano são atendidos no turno matutino 85, e no vespertino 59 alunos. São 12 professores em sala de aula, considerando o atendimento aos alunos NEEs a escola oferece Atendimento especializado sendo realizado na Sala de Recursos Multifuncionais.

A Escola 2, localizada na região administrativa I-Brasília – Plano Piloto, é uma instituição de ensino público da Secretaria de Educação do Distrito Federal, situada na Regional de Ensino do Plano Piloto, Cruzeiro e Octogonal, que desde a década de 1960 atende alunos da Educação Básica - Ensino Fundamental - Anos iniciais e na modalidade da Educação Especial, em dois turnos, matutino e vespertino. A escola registrava à época da pesquisa 241 alunos, 121 no turno matutino e 120 no vespertino. Havia quatro classes de ensino especial com 23 alunos, sendo três classes que atendem estudantes com variadas Necessidades Educacionais Específicas e uma classe que atendia alunos cegos em processo inicial de alfabetização, mobilidade, autonomia, formação de hábitos, reconhecimento de espaço e forma com atividades lúdicas.

A turma 1(E.01), é um uma turma de integração inversa, formada por 28 (vinte e oito) estudantes, sendo treze meninas e quinze meninos. Três deles com NEEs não especificadas. Alunos diagnosticados com TDH- Transtorno do

Déficit de Atenção com Hiperatividade, e uma com Síndrome de Down. Importante informar que como diretora publica os estudantes diagnosticados recebem o atendimento especializado, no contra turno, duas vezes por semana, com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais.

A turma 2 (E.02), é uma turma de integração inversa do 3º ano do Ensino Fundamental, do turno vespertino, composta por 17 estudantes, 11 meninos e 6 meninas, cinco das quais com diagnóstico definido, de necessidades educacionais específicas: dois com deficiência intelectual, um com cegueira e autismo, um com TDAH e um com síndrome de Down, que são atendidos na sala de Recursos Multifuncionais no horário inverso ao da aula, com duração de 50 minutos .

A professora da turma 1, é licenciada em Letras, com Pós-Graduação em Língua e Literatura pela Universidade Estadual de Goiás – UEG, em Coordenação Pedagógica pela UnB e psicopedagogia pela UNINTER. Dezenove anos na Secretaria de Educação, tem experiência em Ensino Fundamental-anos iniciais; Coordenação pedagógica e Séries finais- 5º e 6º ano; está na escola a (2) dois anos, mas é o primeiro ano que tem estudantes com NEEs em sua turma.

A professora da turma 2, é pedagoga e trabalha como professora do sistema público a vinte e seis anos. Já trabalhou com alfabetização de jovens e adultos, com matemática do 6º ao 9º ano, com classe especial de TGD (Tanstorno Global do Desenvolvimento); Classe de Deficiências Múltiplas, Educação Infantil e Séries iniciais.

3. ANTECEDENTES

A pesquisa “*Análise e Intervenções pedagógicas: identificando práticas pedagógicas inclusivas bem sucedidas*” está integrada ao Grupo de Pesquisa “Plano Nacional para Alfabetização na Idade Certa-PNAIC/MEC/UnB” e objetivou identificar as práticas pedagógicas inclusivas em duas turmas de escolas públicas do Distrito Federal e Brasília-Brasil

O PNAIC, sintonizado com a política de inclusão integral, desde 2013, no seu programa de formação de professores alfabetizadores integra a educação inclusiva como um espaço efetivo a ser trabalhado no curso que oferta em parceria com o MEC, com a compreensão de que. *[...a educação inclusiva, a educação especial integra a proposta pedagógica da escola comum, promovendo o atendimento às necessidades específicas dos alunos..]*, apontando que *[...o Atendimento Educacional Especializado-AEE deve estar contemplado no Projeto Político Pedagógico da escola...para colocar-se de acordo com as normas federais ,estaduais e municipais.]* (MEC, SEB Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa. Educação Inclusiva, 2014, p.15.)

Dessa forma no grupo de pesquisa PNAIC/CNPq/MEC, integrou pesquisadores e bolsistas de graduação, envolvidos com os cursos de formação de Formadores, Orientadores de Estudo e professores Alfabetizadores da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. A perspectiva inclusiva que já estava integrada nos cursos de formação ofertado pelo CFORM/UnB, foi integrada na pesquisa e teve como princípio norteador a complementação da formação continuada do professor do ensino fundamental, com foco nos professores do bloco das séries iniciais, BIA, (Bloco Inicial de Alfabetização) e

a observação das práticas pedagógicas desses professores para identificar aquelas que poderiam ser caracterizadas como inclusivas.

Buscou-se com isso também a formação do aluno da graduação e a socialização dos resultados da pesquisa, realizando devolutivas às escolas e ao sistema educativo produzindo relatórios e artigos científicos para publicações, apresentações em congressos, conferências, eventos científicos, com a finalidade de atingir os objetivos geral e específicos propostos pelo Projeto de Pesquisa supra citado e oferecer contribuições ao Programa de Alfabetização do Sistema Público de Ensino do DF com vistas a melhoria da qualidade do ensino ofertado.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Para esta pesquisa optou-se por uma metodologia de abordagem qualitativa, entendida como aquela que pretende, analizar la forma en que se desarrollan determinados acontecimientos (el cómo), y sobre todo, el significado que los individuos les ortogan. (HABERMANS, apud Palacios, Gento.Samuel. 2004, p.132) Nesse caso, norteada para identificar no âmbito das classes de integração inversa indicadas as práticas pedagógicas voltadas para o atendimento às NEEs dos estudantes, consideradas, portanto, como inclusivas.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar os elementos constituintes de práticas pedagógicas bem sucedidas em classes de alfabetização pertencentes às quatorze Regionais de Ensino do Distrito Federal, sendo que o recorte da nossa pesquisa teve como objetivo específico identificar as práticas pedagógicas inclusivas bem sucedidas em duas classes denominadas como de Integração Inversa, com o olhar voltado para a alfabetização de crianças com NEEs no ensino regular. Observar, também, as práticas pedagógicas de alfabetização realizadas no Atendimento Educacional Especializado - AEE e a sua interação com a prática realizada na sala de aula pela professora regente para favorecer a inclusão dos estudantes com NEEs participantes da pesquisa.

Estabelecidos os objetivos, encontros de estudos e discussões sobre o processo foram realizados pela equipe de pesquisadores, considerando a indicação das escolas e respectivas classes e sujeitos participantes da pesquisa pelo coordenador de estudos do PNAIC e das respectivas Regionais de Ensino do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal.

A pesquisa foi estruturada em três etapas:

1- Fase exploratória: conhecimento da realidade das escolas indicadas das turmas para elaboração do plano de observações e demais estratégias para a coleta das informações. Aqui foi definido o recorte da pesquisa, assim como a identificação dos critérios adotados pelas escolas para indicação do(a) professor(a), da turma a ser estudada, para definição também dos elementos considerados como práticas pedagógicas inclusivas bem sucedidas, a serem observados;

2- Planejamento das ações da pesquisa: a) elaboração do cronograma para realização dos procedimentos e estratégias de pesquisa; b) formalização do aceite da escola e dos sujeitos envolvidos, assim como a autorização dos pais dos estudantes participantes da pesquisa; c) análise de documentos institucionais, como Projeto Político Pedagógico - PPP, da escola, histórico

escolar dos estudantes com NEEs envolvidos; d), observações em sala de aula durante o semestre, para registro das práticas pedagógicas realizadas pelas professoras; e) entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos, nos contextos pesquisados..

3- Reuniões semanais preparatórias e de acompanhamento da equipe de pesquisadores (professora pesquisadora e bolsistas), e reuniões quinzenais com a coordenação geral da pesquisa, com a participação de todos os coordenadores de estudo para coordenação e acompanhamento do processo global da pesquisa em realização, nas 15 Regionais de Ensino do Distrito Federal.

Compreendeu-se, que descrever as observações, definidas como estratégia de pesquisa seria importante para oferecer ao trabalho um caráter de análise crítica e referencial. Para isso, foi necessário conhecer as características do contexto pesquisado, respeitar a sua e sobre tudo, adequar as estratégias de investigação às condições ofertadas e disponibilidades dos sujeitos colaboradores da pesquisa, em cada contexto, sem estabelecer comparações entre eles.

Foram estabelecidos encontros semanais com o grupo de bolsistas e os respectivos pesquisadores para elaboração dos instrumentos e estratégias da pesquisa para os contatos com docentes, estudantes e pais. Além das orientações quinzenais com indicação de leituras e discussão para a fundamentação teórica básica necessária, para se iniciar com maior segurança a observação das práticas pedagógicas inclusivas.

4.1- Procedimentos e Estratégias da pesquisa

Com todos os procedimentos institucionais formalizados e o aceite da Secretaria de Estado de Educação, da Regional de Ensino e das respectivas escolas, realizou-se o encontro com os pais dos estudantes para a autorização da participação do(a) filho(a) quando então todos assinaram o Termo Livre e Esclarecido e também a autorização para uso da imagem do(a) do(a) filho(a).

Foram agendados encontros quinzenais para estudo para elaboração dos instrumentos de coleta das informações, como o roteiro de entrevista, o questionário e o registro das observações em sala, com a indicação de leituras recomendadas para apoio a esta etapa da pesquisa. Planejou-se a busca do aceite dos sujeitos da pesquisa, tanto dos estudantes como as professoras da turma e do Atendimento Especializado das referidas escolas, os gestores, os pais dos alunos NEEs, a coordenadora da Regional de ensino, o coordenador local e a definição do calendário das ações da pesquisa no âmbito da escola e dos professores. A equipe de pesquisadores definiu também a organização do horário dos grupos com distribuição das escolas e turmas a serem observadas. Os pesquisadores foram às regionais formalizaram o consentimento das suas respectivas escolas e professores gestores, e estabeleceram em conjunto o calendário para a realização da pesquisa nas turmas indicadas. Aqui foi considerado que, para favorecer o alcance dos objetivos com o conhecimento da realidade dos atores no contexto pesquisado, seria importante propor condições favoráveis para os sujeitos envolvidos, ou seja, em horários e locais onde os participantes vivenciam a questão ou problema que estava sendo estudado (CRESWELL, 2010).

Iniciada a pesquisa, foram realizadas reuniões quinzenais com todas as pesquisadoras, bolsistas e coordenação geral do grupo PNAIC, para relatos do trabalho de pesquisa em desenvolvimento, esclarecimentos de dúvidas surgidas no início das observações e estudos de temas voltados para os fundamentos básicos da investigação pelas pesquisadoras, que foram de grande valia para orientar a realização dos registros das observações. No início, em encontro marcado com as gestoras das escolas, foram apresentados os objetivos da pesquisa, suas estratégias, instrumentos e calendário de trabalho; reunião com a equipe gestora e pedagógica de cada escola para a explicação de como iria acontecer a pesquisa no decorrer dos dias que os pesquisadores estariam na escola e formalização do Termo de Livre Esclarecido de todos os sujeitos envolvidos.

A apresentação das atividades da pesquisa foi feita em seguida, em reunião com os pais dos alunos para a ciência e autorização da participação dos seus filhos(as) na pesquisa, também para autorização para o pesquisador, fazer uso de imagens dos alunos em atividades da pesquisa para fins de estudo e divulgação acadêmica.

Simultaneamente foram realizados encontros de estudo e acompanhamento da pesquisa também orientando e capacitando os (as) estudantes bolsistas sobre a pesquisa e os incentivando a estudarem e se apropriarem dos conhecimentos implicados na pesquisa, como forma de capacitá-los(as) para uma nova caminhada com vistas à pós-graduação. Criou-se o Caderno de Registro, o Diário de Bordo para os registros das observações realizadas junto com a pesquisadora e encontros semanais para discussão do processo e orientação do trabalho de campo.

Assim também foram revisados e validados os questionários e realizadas orientações para sua aplicação, no sentido de se proporcionar um clima natural para os sujeitos participantes da pesquisa sentirem-se à vontade para relatarem experiências e suas opiniões.

4.2 - Falando das Observações e Entrevistas....

Organizados os registros escritos e gravados em vídeo das observações e entrevistas realizadas, traremos aqui algumas falas comentadas das duas professoras e das bolsistas para uma primeira discussão sobre a questão da pesquisa que busca responder à questão: *as práticas pedagógicas observadas nas salas de aula das turmas de integração inversa participantes da pesquisa estão consideradas inclusivas? O que nos dizem as professoras?*

A professora da escola 1 da turma do segundo ano observada, expressa em sua entrevista, que a sua concepção pedagógica segue as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que nem sempre é muito fácil e comenta:

[...A inclusão foi uma dessas mudanças. No início, causou muita apreensão, pois não fazíamos a menor ideia de como acolher e trabalhar com os alunos com NEEs que iriam chegar e quais as situações que enfrentaríamos. A necessidade do conhecimento, de saber até onde poderíamos chegar, determinar limites, estabelecer metas, acalmar a ansiedade.; a aluna com síndrome de Down traçava garatujas, recusava-se a executar comandos, era muito retraída, apresentava comportamento muito resistente e voluntarioso e eu cedia constantemente aos seus apelos (choros,

pequenas birras...), muitas vezes, era eu quem fazia as tarefas que solicitava a ela que executasse (pegar material, buscar lanche...). Com o tempo, percebi que ela poderia aprender muito mais e que já tinha um conhecimento maior do que costumava demonstrar. Mas ainda assim, não sabia como agir, por onde começar, como abordar e tirar dela essa experiência.... Foi em meio a essa crise que surgiu o PNAIC e a pesquisa orientada ...Percebi que era preciso, antes de qualquer coisa, traçar limites claros, exigir que ela cumprisse com as suas tarefas sem que alguém fizesse em seu lugar. Ela passou de 'comandante passiva' a participante ativa. A turma é bastante heterogênea, são 27 alunos no 3º ano do Ensino Fundamental,. Destes, cerca de 10 alunos precisam de atendimento individualizado frequente e 5 necessitam desse atendimento mais diferenciado. Enfim, minha prática inclusiva está melhorando gradativamente. Hoje, ela tem mais autonomia, executa suas tarefas, mesmo com resistência, cumpre comandos, está empolgadíssima em traçar letras, contar e registrar números. É emocionante vê-la 'escrever' pois imita a letra cursiva e faz os traçados na linha como se estivesse realmente copiando, como os colegas fazem. Faz as tarefas de casa quando são de escrita e contagem. Ou seja, está avançando! A aluna tem me ensinado muito, tem direcionado meu trabalho e as intervenções. (P01)

Com base nos registros a aluna bolsista 1, que acompanhou esta turma, analisa também que a professora entende que todos os estudantes podem aprender, a partir da própria construção do seu saber. Entende que com as observações pode-se perceber que a professora tem uma autonomia sobre a turma e iniciativas fundamentais para favorecer aprendizagens significativas, todas as atividades mediadas em sala de aula foram planejadas, em sua turma que tem 4 alunos com NEEs, a professora trabalha para atender todas as demandas, suas aulas são interdisciplinares, em um só planejamento a mesma consegue abordar matemática, ciências, linguagem, escrita e acrescenta:

“A maneira com que ela media as atividades de forma dinâmica e eficaz, os alunos aproveitam muito a diversidade de tarefas, sem apresentar nenhuma expressão de cansaço,. As atividades que a professora trabalha com os alunos com NEEs são as mesmas trabalhadas com os demais alunos, ela tira da atividade a parte que a criança está com mais dificuldade e trabalha em prol disso. Pude observar que a professora planeja sempre a sua aula, com ideias criativas estratégias e recursos diversificados para que possa atender todos os alunos; a sua disposição em fazer um trabalho de qualidade é surpreendente, pois ela consegue tirar de atividades que são consideradas simples e pouco simbólicas, atividades que os alunos se interessam e isso ajuda para que aconteça um ensino e aprendizagem significativos, correspondendo ao que considera uma prática pedagógica inclusiva”(D.bolsista 1)

A professora da escola 2 a respeito da sua prática pedagógica comenta: Quando planejo uma atividade de produção de texto por exemplo: aos alunos que ainda não conseguem produzir textos peço que escrevam frases tais como: Se é dia ou noite; Como está o tempo; Quem são os personagens; o que estão fazendo e assim por diante. Aos que ainda não produzem frase peço que desenhem a história e escreva com que letra começa a história e depois faça a leitura oral da sua ilustração.(P2).

A respeito das observações da prática da Prof.2 a bolsista 2 descreve:

A aula se inicia com a uma leitura, que a professora faz para mostrar aos estudantes da turma que o colega C (estudante com cegueira) se orienta quando fazem as leituras em sala, ressaltando que essa atividade foi feita várias vezes no decorrer do ano, que de início eles não conseguiam se concentrar, que a agitação tomava conta, depois da terceira ou quarta vez é que o resultado foi realmente alcançado e vem sendo aprimorado, a atividade se constituía em vendar os olhos de todos os estudantes da sala, em seguida a professora começa a ler a história titulada de **Uma tartaruga a mil por hora**, “as crianças se calam, algumas se debruçam sobre a mesa e pode-se observar a concentração de todos para acompanharem a história.”(bolsista 2)

Figura 1



A professora da turma 2 lê a história para os estudantes

Figura 2



Os estudantes com os olhos vendados escutam a história

Depois todos, individualmente, relatam o que recordam da história, contando aos colegas nomes de personagens, cenários e algumas cenas; em seguida, a professora pede para que em grupo, eles reescrevam a história contada. A professora passa de grupo em grupo, organizando as ideias e atestando que todos estão trabalhando no processo de construção. Os próprios estudantes se preocupam com a estrutura do texto, afirmando que o texto precisa conter parágrafos, espaços, começo, meio e fim, além de se atentarem para alguns sinais e acentos.



Figura 3 – a professora 2 em apoio ao aluno cego, com a máquina braille para a realização da mesma atividade

A respeito das observações da prática da Prof.1 a bolsista 1 descreve:

“As atividades mediadas e propostas em sala de aula são riquíssimas, pois a professora trabalha de forma intensa com os alunos e tenta incluir todos. Fica um pouco explícito a dificuldade de alguns alunos, como a que apresenta síndrome de Down que demanda estratégias constantes para incluí-la nas atividades, requer apoios específicos para participar com os colegas das atividades em sala. Estratégia constante da professora para incentivar e favorecer a sua participação” Os colegas são muito receptivos. (bolsista 1).



Figura 4 – O trabalho em grupo a com participação natural e espontânea de todos, onde a estudante com NEEs participa igualmente. A professora observa naturalmente o trabalho do grupo.

5 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para responder aos objetivos propostos pela pesquisa as informações obtidas e analisadas apontaram elementos que indicam que a prática pedagógica das duas professoras observadas levam em consideração a diversidade de estilos de aprendizagem dos seus respectivos estudantes, caracterizando-as como inclusiva, tais como (a) planejamento dinâmico e flexível; (b) uso de estratégias pedagógicas diversificadas; (c) uso de materiais diversos; (d) organização do espaço físico da sala de aula; (e) organização do trabalho pedagógico e da escola para o trabalho colaborativo entre os professores regente e da sala de recursos multifuncionais. (SOUZA, 2016)

(a) Planejamento dinâmico e flexível

As observações em sala, os questionários e as entrevistas realizadas mostraram que as professoras ao planejarem as aulas procuram contemplar as diferentes formas de aprender dos estudantes da turma. Então de acordo com essa perspectiva, a professora relata em sua entrevista:

Quando planejo uma atividade de produção de texto, por exemplo. Aos alunos que ainda não conseguem produzir textos peço que escrevam frases tais como: Se é dia ou noite; Como está o tempo; Quem são os personagens; o que estão fazendo e assim por diante. Aos que ainda não produzem frase peço

que desenhem a história e escreva com que letra começa a história e depois faça a leitura oral da sua ilustração (Professora Regente 2).

Em matemática também são explorados os conhecimentos que os alunos já possuem e a professora regente comenta:

Trabalhando uma atividade de sequência, organizo atividades com vários níveis de dificuldades, de forma a favorecer a participação de todos os alunos, dentro da seu nível de aprendizagem; assim a estratégia de organização da turma em grupo facilita o trabalho colaborativo e a participação de todos nos seus diferentes níveis, porém em trabalho coletivo, um apoiando o outro e todos realizando a mesma atividadee construindo a sua aprendizagem (Professora Regente1).

A exploração de jogos e brincadeiras cantadas com a sequência oral foi uma estratégia eficiente para esse trabalho. A bolsista 1 comentam:

Foi observado que durante o jogo a verificação do domínio da ordem da sequência pôde ser observada por meio de alguns questionamentos feitos pela professora, tais como: Que número vem antes? Qual número vem depois e, assim sucessivamente. Após o jogo pôde-se estenter o trabalho com a sequência no quadro de giz ou lousa, solicitando que os alunos observassem, por exemplo: a sequência dos números pares ou ímpares. Com os outros materiais o trabalho também ocorreu da mesma forma, procurando fazer com que os alunos aprendam buscando e pesquisando de uma forma lúdica
(Bolsista 1

A bolsista 2 comenta:

Observamos em algumas situações, a professora mudar o planejamento, segundo o relatado por ela, integrando outras atividades e mesmo outros recursos pedagógicos para incluir alunos que pareciam fora do processo de aprendizgem pretendido pelo planejamento inicial da professora **(Bolsista 2)**

a) O uso de estratégias pedagógicas e de avaliação diversificadas

Foi observado que as Professoras Regentes utilizavam estratégias diversificadas, como atividades em pequenos grupos, acompanhamento individual e atividades coletivas e individuais, com exploração de níveis de conhecimento no momento da apresentação de um novo conteúdo. Ainda, foram empregadas adaptações específicas que indicavam que a mesma já havia se articulado com a professora do AEE para que o aluno com cegueira, por exemplo, pudesse acompanhar, com os colegas toda a aula em condições favoráveis para realizar suas aprendizagens. Em outros momentos, as professoras criavam novas estratégias para incluir estudantes com NEE nas atividades em realização, oferecendo-lhe outros materiais, que favorecia a participação no processo de aprendizagem em construção no grupo. Observou-se também que, essa estratégia do ponto de vista da perspectiva inclusiva, favoreceu não só as crianças com NEE, mas a participação de toda a turma.

(b) Uso de materiais diversos para atender as diversas demandas dos estudantes

Nesse aspecto, foram observados em varios momentos a preocupação das professoras na escolha dos materiais para o desenvolvimento das atividades planejadas que revelava uma dedicação para a preparação desses

materiais, para cada criança considerando as suas singularidades na sala de aula. No caso da professora 2 além de oferecer todo um suporte pedagógico para o estudante com cegueira, como a máquina em Braille, livros, tabuadas e alfabetos em Braille, a professora também sempre se atentava em utilizar livros bem ilustrativos para que os outros estudantes com NEE pudessem exercitar suas leituras e em seguida apresentar a história aos demais colegas. A esse respeito a bolsista 2 comenta:

Em outra atividade de leitura foi observado que houve uma preocupação da professora em adaptar todo o material, para que atividade fosse, de fato, realizada por todos os alunos da classe, o que realmente aconteceu e durante as apresentações orais todos os alunos participaram porque com o apoio recebido conseguiram se expressar e passar a história lida do seu jeito **(Bolsista 2)**

Nessa turma, foi observada, também, a existência de interlocução entre a Professora Regente e as professoras das Salas de Recursos, onde a solicitação prévia do apoio para a adequação do material para o estudante era sempre muito bem articulada entre elas, tendo assim o apoio quando solicitado. A professora regente se ocupava em selecionar os materiais complementares necessários para que todos os alunos pudessem realizar a mesma atividade, sempre em seus níveis e tempos de aprendizagem, considerando as especificidades de cada estudante e de toda a turma.

c) Organização do espaço físico da sala para favorecer o trabalho colaborativo entre os estudantes

Observou-se que havia uma preocupação das professoras em organizar a turma em grupos, fazendo certa rotatividade em sua formação diária, os alunos variavam de grupo. A professora fazia a mediação quando necessária para que em cada grupo ficassem estudantes de diferentes níveis de aprendizagem.

A esse respeito, identificou-se que a professora utilizava critérios para organização desses grupos: a partir de um objetivo do planejamento, da heterogeneidade de comportamentos e gênero, favorecendo a interação entre eles, onde alunos com NEE e alunos que possuíam uma maior facilidade com a matéria proposta naquele momento pudessem interagir e promover a colaboração mútua. Podendo haver uma nova organização de grupos quando outra atividade era proposta ou quando a dinâmica indicava falta de sucesso.

b) Organização do trabalho pedagógico para favorecer o trabalho colaborativo entre os professores

Nas entrevistas com a equipe gestora das escolas registramos que todos estavam sempre atentos e orientando os professores sobre a importância da organização do trabalho pedagógico para o bom andamento da escola, proporcionando uma abertura para que os mesmos desenvolvessem bem os seus trabalhos, planejados em conjunto. Porém, nem todos os professores entrevistados avaliaram assim; afirmando a parceria significativa, sensibilização e trabalho articulado com o grupo de professores; a coordenadora pedagógica comenta: “a coordenação pedagógica realizada na escola visa uma parceria muito significativa entre a equipe gestora e a coordenação mas, infelizmente nem todos os professores validam a coordenação pedagógica”.(Coordenadora pedagógica escola 2).

Em contraponto, a professora regente da mesma escola fez uma ressalva indicando uma certa desarticulação da equipe gestora para com as atividades pedagógicas da escola. Ela comentou que

...os coordenadores pedagógicos da escola funcionam mais como professores substitutos e mensageiros sobre a rotina da escola e auxiliam na parte administrativa da escola e quase sempre não oferecem apoio aos professores quando surge alguma demanda pedagógica em sala de aula.”(**Professora Regente escola 2**).

A Professora da Sala de Recursos da escola 1, comentou que “essa interação ainda está em processo de conhecimento e amadurecimento das ações que precisam ser cada vez mais efetivas”.(Professora de AEE)

Nesse aspecto, a diretora ressaltou: “percebo, muitas vezes, que apesar do esforço para que aconteça um entrosamento, alguns professores se mantêm isolados e distantes do grupo, até mesmo por uma questão de logística e tempo.” (Diretora da escola 2)

6 - CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES

O estudo realizado nos levou a compreender que a prática pedagógica inclusiva bem sucedida começa na compreensão do(a) professo(a)r e da equipe da escola que a diversidade é um princípio humano fundamental e que deve ser considerado em todas as ações da escola e em particular no planejamento, do(a) professor(a) quando ele reconhece e contempla os vários estilos e formas de aprender, pela a necessidade de utilizar estratégias diversificadas para atender as demandas educacionais dos seus estudantes e se organiza para que, quando o planejamento for aplicado, as adaptações necessárias estejam prontas e acessíveis. Ao mesmo tempo, quando o (a) professor(a) se mantém atento(a) às manifestações dos estudantes, para criar novas e diversificadas estratégias que possam atender às suas diversas formas de aprender.

Tem relevancia o trabalho colaborativo das professoras do Atendimento Educacional Especializado-AEE quando se integram nesse processo de forma articulada com a professora regente para elaborarem as adequações indicadas, de forma que os estudantes com NEEs tenha garantidas as condições de apoio necessárias para realizar o seu processo de aprendizagem junto com os colegas.

Foi apontado nas entrevistas com as duas professoras regentes a necessidade de melhorar a organização do trabalho pedagógico da equipe da escola, com vista ao trabalho colaborativo no atendimento à diversidade de demandas educacionais dos estudantes, assim como, para a necessidade de reorganização da escola para incrementar a formação dos professores para uso de estratégias e recursos diversificados, em atenção à diversidade de formas de aprender presentes na sala de aula, no sentido de diversificarem as formas de ensinar para incluir todos os estudantes nos mesmos objetivos de aprendizagem.

Por fim, foi possível identificar nesse estudo alguns desafios na compreensão de que a experiência de conviver com as diferenças não se

esgota. Temos clareza que educadores e educandos constroem suas aprendizagens nas relações uns com os outros e com o objeto de estudo”.(OLIVEIRA,2006,p.134).

A nossa expectativa é que este estudo possa contribuir para despertar um novo olhar sobre a diferença, que é natural na constituição dos sujeitos e que a diversidade de estilos de aprendizagem dos estudantes na sala de aula seja considerada como um princípio fundamental levado em consideração para a prática pedagógica e que, em qualquer circunstancia, o professor possa criar estratégias e situações diversificadas, criativas e motivadoras para favorecer a aprendizagem de todos os estudantes.

7. REFERÊNCIAS

- ALONSO, C.; Gallego D. & Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. (4th ed.) Bilbao: Ediciones Mensajero.
- BRASIL, MEC, SEB (2014). *Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa.Educação inclusiva*.BRASILIA: CFORM/UNB.
- CARVALHO, Edler, Rosita (2006). *Educação Inclusiva: pingo nos “is”* Porto Alegre: Editora Mediação. 4ª edição.
- CARVALHO, Edler, Rosita (2010). *Escola Inclusiva: a organização do trabalho pedagógico*. 3ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação
- CRESWELL, Jonh W. (2010). *Projeto de Pesquisa: Método qualitativo, quantitativo e misto*. 3 ed.Porto Alegre:Artmed.
- HABERMANS, apud Palácios, Samuel Gento. (2004, p.132) *Guía Práctica para la investigación en educación*.Madrid:Editorial Sanz y Torres, S.L
- MANTOAN, Teresa Egler (1997, p. 121). apud Souza et all (2005, p17) *Inclusão: História, Conceitos e Problematização* .CfORM-UnB –Brasilia-DF.
- OLIVEIRA, Márcia Maria Batista Costa. *Ampliando o Olhar sobre as Diferenças através de Práticas Educacionais Inclusivas*, pag 134 In: *Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.191 p.1.Educação inclusiva. 2.Práticas educativas I. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.*
- TOMLINSON C. A. y Allan, (2000). *Leardership for Differentiating School&Classrooms*. Alexandre VA. ASCD.
- SOUZA, Amaralina Miranda (2015). *Identificando práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula*.In: *Revista COM CENSO*, Brasilia-DF. Edição Especial.Novembro 2014.ISSN 2359-24
- SOUZA, Amaralina Miranda (2016). *Práticas pedagógicas inclusivas na alfabetização e atenção á diversidade de formas de aprender dos alunos*. In VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem Disponível em: <http://biblioteca.digital.ipb.pt/handle/10198/12934> ISBN: 978-972-745-207-7 p. 854

GAMIFICATION AS A DIDACTIC STRATEGY IN TEACHER EDUCATION

Gamificación como estrategia didáctica. Aplicación en la formación del profesor

Bruno Santos Ferreira 
e-mail: brunosfweb@gmail.com
Gilberto Lacerda Santos 
Universidade de Brasília. Brasil

ABSTRACT

This research project focuses on the use of gamification as a teaching strategy, more precisely in the teachers' training during the use of educational software (ES). This will be analyzed through our case-study, the mathematical software GGBook. The starting point of our research is the assumption that the use of gamification in an educational tool of teacher training makes the learning situation more effective. Indeed, mechanisms of gamification like motivation increase interest. We correlate those mechanisms with the Theory of Kolb of the learning styles. These latter exposes four different ways individuals engage with a learning situation depending on their knowledge construction process.

KEY WORDS: gamification; educational software; teacher training; learning styles; meaningful knowledge.

RESUMEN

Este proyecto de investigación se centra en el uso de la gamificación como estrategia de enseñanza, más concretamente en la formación de profesores durante el uso de softwares educativos (SE). Esto será analizado a través de nuestro estudio de caso acerca del software de educación matemática GGBook. El punto de partida de nuestra investigación es la hipótesis de que el uso de la gamificación en una herramienta educativa de formación de profesores hace que la situación de aprendizaje sea más efectiva. De hecho, los mecanismos de gamificación, como la motivación, aumentan el interés. Relacionamos estos mecanismos con la teoría de Kolb de los estilos de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: gamificación; software educativo; formación de profesores; estilos de aprendizaje; conocimiento significativo.

Recibido/Received: 19/05/2017
Aprobado/Approved: 23/12/2017

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Ferreira Bruno, S. (2018). Gamificación como estrategia didáctica. Aplicación en la formación del profesor. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 113-126. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.006>

1. INTRODUCTION

The great technological advances of the recent decades has driven changes in the teaching role with the incorporation of computer technology, among them, the educational software and the new practices that it generates. These changes require new skills and knowledge for the teachers to adapt to an innovative teaching role and fit this new reality [1]. Researches show that, in general, few teachers are motivated and prepared to introduce new technologies in their pedagogical actions [2]. Belloni [3] explains that one of the major obstacles to this integration is the teacher's unpreparedness to deal with computing devices due to their complexity.

Indeed, for a significant number of teachers, learning to use an educational software and explore it in all its didactic possibilities is not a simple task and takes time, specific skills and motivation. The questions are thus, how can we produce such skills so that the teachers get involved in technology, and how to motivate them?

In another field, researches show that the gamification technique has a strong potential regarding the motivation of people, and engages with a desired behavior [4]. This technique has been highlighted as an emerging phenomenon, having as strength not only to motivate people, but also to assist the people in solving complex problems and the learning of new skills [5]. Many companies have appropriated the strategy in their training to motivate their employees, making their work activities more enjoyable, stimulating the search for a goal and also to make more attractive technologies in order to encourage people to adopt them or influence the way in which they are used [6].

So, to experiment the strategy of gamification to tackle the approach of the educational software, seems for us an important way to facilitate their use in different educational situations, among them teacher training. However, research findings indicate that individuals engage differently in learning situations and go through different individual paths in their knowledge of construction processes [7]. This implies thus that any educational device should consider different learning paths for their users. These forms of learning, also called learning styles, is a dimension that has to be taken into account along with the gamification strategy in order to make educational software more efficient.

2. LITERATURE REVIEW

2.1. Gamification

Those last years, the gaming industry has made considerable investments in strategies to understand what motivates the targeted audience as well as the loyalty of its products. Based on those results and the consequent popularity of games, the idea of using the structure of the games (principles and mechanics) to motivate and involve people raised in different other areas. This process was called by the term gamification [8].

The gamification has thus become an emerging phenomenon, proving to be a powerful alternative to traditional approaches to conflicts in various sectors such as health, education, public and social policies, sports and others, turning

repetitive tasks of daily life in fun experiences, helping people in the process of assimilation of new technologies [9] and, above all, encouraging people to adopt new behaviors. Among its objectives, we can highlight more specifically in the field of technology and education: making technology more attractive; encouraging users to engage in desired behaviors; showing a path to mastery and autonomy; helping solve problems without distraction and taking advantage of human psychological predisposition to engage in games [10].

Adding the well-known definitions and taking into account the technical potential to influence people to do things normally considered unattractive, Kapp defines gamification as: "(...) the use of thoughts, mechanical and game aesthetic to engage people, motivate actions, promote learning and solving problems." [11]

The concept of gamification includes thus the principles and mechanics of games. The principles of the games' main idea is transforming activities or routines considered unattractive into engaging and fun experiences through the establishment of clear objectives or through narratives. The mechanics of the games are called balancers elements to obtain an emotional balance with time investment, energy and intellect of the person. Among those elements are clear objectives, rules, narratives, rewarded structure, recognition of levels, competition and collaboration environments. The success of gamification will result from the effective combination of those different elements.

2.2. Motivation

The motivation has to do with the direction, intensity and persistence of behavior over time: the direction referring to the specific choice of conduits within a range of possible approaches; the intensity referring to the effort that a person committed for performing a task; and the persistence relating to engage in a certain behavior over time. Those elements activate factors such as desire, pleasure, fear,... which, according to neuroscience research, are directly related to our emotional system [12]. Indeed, we can find evidence of human motivation in biology, an area that seeks to describe it by means of natural schemes of our brain. Those show that we act according to our physiological and cognitive needs. Researches in the neuroscience sector have established a link between the incremental rewards and pleasure experiences that games offer, with the release of an organic chemical called dopamine [13].

For psychologists, motivation is a multidimensional phenomenon that involves the mechanisms that determine and intervene in the selection, activation and maintenance of the direction of behavior [14]. Among the different dimensions of motivations' analysis, we realize that these dimensions are classified in intrinsic and extrinsic motivation.

Intrinsic motivation is one of the most important advisors in the study of motivation, one of the most researched in recent decades. Its researchers have provided knowledge that allow to help in the difficult task of awakening the interest of individuals. For Deci [15] intrinsic motivation refers to implementation of the activity in which the pleasure is inherent. The individual naturally seeks new challenges with a personal interest, and not always through the necessity of an external pressures or reward.

Extrinsic motivation refers to a motivation in response to something external as a task or activity in order to obtain social or material rewards or recognition as well as aiming to meet the commands or pressure from others or to demonstrate skills and abilities. The extrinsic motivated person can, for example, conduct a school task to improve its grades or to get awards by this technique. For Martini and Boruchovitch [16], "(...) a student is extrinsically motivated when you perform a given task in order to obtain external rewards, material or social, aiming recognition, demonstration of competence or capabilities relation to other people. "

Although these guiding demonstrate individual differences in intrinsic and extrinsic motivational ratings, several authors have admitted the adaptive character of both, showing that they relate and complete each other [17]. Thus, the fundamental difference between the two types of motivation is the reason for the person to act and causality of the action that can be internal or external.

To orchestrate these elements towards the promotion of motivation and engagement, the gamification is based on theories of cognitive and behavioral psychology focusing on the motivation for desirable experiences of its users. In this sense, we can highlight the self-determination theory of Decy and Ryan [18] and Skinner's theory of operant conditioning [19], which respectively investigated the intrinsic and extrinsic motivation. These theories bring concepts and strategies that inspire the concepts established by the state flow theory [20].

These theories constitute the theoretical background used by games to create, guide and maintain the motivation of the players. The gamification inherits these theoretical strategies and is guided by the concept of the flow state theory, which is understood as the operating state in which an individual is totally immersed and focused on what he is doing. This involves a total mental involvement and continuous engagement in a process or activity. It is believed that this state of consciousness is related to the full and immediate involvement in the activity performance, providing pleasure, satisfaction and meaning [21].

According to Kapp to draw the flow in an environment based on game concepts is not an easy task [22]. However, when this environment appropriates the flow state theory in its structure, it is possible to have a better handle on the achievements of the individuals involved (learners or players). According to the author, the flow is experienced when there is an almost perfect balance between the skill level of an individual and the level of difficulty of the proposed challenge.

In this sense, the game design (theory underlying the construction of games and inspires gamification) searches the correlation between the proposed game and the player's desire. [23] Studies in this area define the players in 4 profiles: killers, conquerors, explorers and socializing, where:

1. Killers. They are driven by the desire to impose themselves and are pleased to provide moments of agony and anxiety in other players. For them to win, someone has to lose. They are frequently present in the top of the leaderboard.
2. Achievers. They are driven by goals in the game to stand out from the other players, usually by some form of accumulating

points such as experience points, levels or even discount coupons. They will be attracted to an inventory of badges or trophies, for example.

3. Explorers. They are driven by the desire to find out all you can about the game, ranging from the mapping of the geographical area to the understanding of the mechanics. They are curious and want to understand why and how to comply with a proposed challenge.
4. Socializers. They are interested in the other players. The game is just a backdrop to socialize with other players. Socializers are the interested in status and motivating challenges in team.

These players' styles are related to four existing dimensions in games: action, interaction, player and the game world, which are related dialectically in two distinct tensions: action-interaction and player-world. Consequently these styles determine types of strategies, elements and content consistent with their individual characteristics. Thus, in the context of games, knowing the player's style is an effective strategy to determine a good setting for the application of gamification strategy. However, when dealing with situations of formal learning, where the user is not a player but a learner, it is the learning styles that we should consider [24]

2.3. Learning Styles

The theory of learning styles designed by David A. Kolb is based on the theory of experiential learning that values the interaction of the individual's experience (their experiences, feelings and actions), the environment in which it appears (its concepts, influences external), and it defines learning as the process by which knowledge is created through the experience of transformation [25]. Experiential learning proposes therefore four learning modes: a concrete experience (CE), reflective observation (RO), the abstract context (AC) and active experimentation (AE). These modes make up a circle of learning where an individual must practice to learn all modes of the cycle in an orderly manner. However, for Kolb, learning does not only come from sequential transition between the suggested bases, the knowledge being constructed in different ways depending on the mode that experience is captured and / or processed. These bases of the learning process are related dialectically in two distinct dimensions: AC-CE (which corresponds to the way the subject captures the experience) and AE-RO (corresponding to how it transforms the experience).

According to Kolb [26], the structural basis of the learning process is the relation among the transition of the four modes of learning and the way to resolve the dialectical tension AC-CE and AE-RO. In AC-CE tension, the individual will have to solve a dialectical tension among the concrete (EC) and the abstract (CA), which can be accomplished in two opposite ways of capturing the experience: through conceptual interpretation or symbolic representation. The second tension is the AE-RO tension between reflection (RO) and action (AE), which can also be resolved in two opposite ways: through a process of internal reflection and / or active manipulation of the outside world.

Kolb says that the knowledge building process results in different elementary forms of knowledge and thus synthesizes them into four concepts:

1. When the experience is captured by apprehension and transformed by purpose, it results in a "divergent" knowledge;
2. When the experience is captured by comprehension and transformed by an intention, it results in an "assimilative" knowledge;
3. When the experience is captured by comprehension and transformed through an extension, the results in a "convergent" knowledge;
4. When the experience is captured by apprehension and transformed by extension, it results in an "adaptive" knowledge.

Thus, the experiential learning proposes that the learning cycle varies according to each individual "Learning Style". Not only elapsing of sequential transition among the suggested steps but being constructed in different ways, depending on the mode that experience is captured and / or processed. These modes reveal our individual preferences before learning situations. This is what Kolb defines as diverging, assimilating, convergent and adaptative.

The preferred combination reveals the dominant learning style of the individual. However, Gagnon [27] says that all individuals have in itself all the learning styles, even those that do not enjoy the same way, do not dominate all styles equally or that do not use them in the same way.

3. METHODOLOGY AND RESEARCH MATERIAL

The research problem is related to the development of SIGA, an educational device for teacher' training. The SiGA is a Plug-in for educational software, which aims to add to the original software the criteria and gamification strategies according to the individual characteristics of styles and learning. For this it seeks to understand which game elements suits the best the individual characteristics proposed by learning styles.

Technically, the SiGA was developed based on the concepts of widgets, which are nothing more than floating items that can be opened quickly. The main advantage of being a widget, is the non-visually intrusiveness of the SiGA in the educational software. The items follow are represented in 4 tabs that are located discreetly on the side or bottom of the browser.

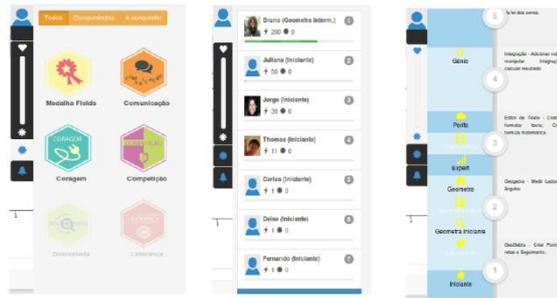


Figura 1: The widgets of SiGA

Like observable in Fig. 1, each tab contains an icon that represents the set of informations and strategies, which in this case are: a ranking panel (competitive perspective) or a panel communication between users (collaborative approach); a panel that controls the system and user levels as well as the learning objectives; a panel that lists the badges that can be won and the one acquired; and, finally, a panel which stores all information (feedback provided by the system).

The planning and the development of the SiGA where developed based on methodologies that would help us in the process of parallel understanding between computational and educational requirements of the resource in question. This has been found in the principles of software engineering and guided respectively to the modeling of cooperation of Lacerda Santos [28].

To verify the effectiveness of the use of gamification in a situation of teacher training and the possible merging of the particular characteristics which define the teachers' learning styles and motivational ideas, we chose the qualitative approach of the study case, consisting of empirical investigation of nature that investigates a fenómeno in a particular context [29].

Therefore, we applied our plugin SiGA, into the educational software of GGBOOK like observable in Fig. 2. In order to analyze the possible interactions between the gamification and the learning styles. Concretely, the sample in the study was constituted by 30 teachers of Mathematics based on following criteria: not knowing the Software GGBOOK and have experience in the classroom without the use of technologies. To perform this study, there had to be at least one representative of each learning style. For this, a laminating process in the sample of the participants was performed to ensure the existence of characteristics required for the study. To define and highlight the learning styles, we worked with the questionnaire developed by David Kolb, in its latest version dated 2005 - Learning Style Inventory - Version 3.1 (LSI 3.1). Finally, four specific cases where analyzed more in depth: the case of the teacher with the divergent style; assimilative style; convergent style; and adapter style.

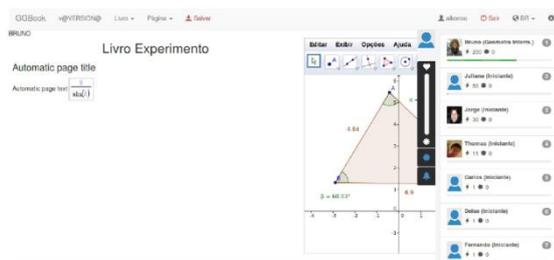


Figura 2: SiGA integrado in the educational software GGBOOK

4. RESULTS

SiGA revealed us, during the collection of the data, information related to the behavior of the teachers, the aspects of interest, involvement, satisfaction, integration and, finally, autonomy. These elements realize the presence of intrinsic motivation in an individual.

Through the tracking conducted in SiGA's database, we obtained the Table 1, which gave us: the time that teachers were logged, the number of connections made and the permanence during each connection. It showed that teachers who completed the training in its entirety just left the software after reaching all the stipulated objectives, noting the effectiveness in the promotion of issues of interest and involvement. We associate this data to the aspects of interest and involvement of participants with the purpose of training offered.

HISTORY

<i>Users</i>	<i>Access type</i>	<i>Time stamp</i>
User 1	in	2015-02-27 11:41:25
User 11	in	2015-02-27 11:45:01
User 1	out	2015-02-27 12:15:33
User 2	in	2015-02-27 12:15:50
User 2	out	2015-02-27 12:30:10
User 11	out	2015-02-27 13:15:30
User 1	n	2015-02-27 13:45:27
User 1	out	2015-02-27 13:55:45
User 25	in	2015-03-04 21:45:58
User 25	out	2015-03-04 22:05:05

Other data, obtained in Table 2 informed us about the intersections between the learning styles and gamification. This table also gave us information on the actions of communication between participants and refers as well to the preference of the teacher's environment (collaboration or competition). Through these data, we were allowed to analyze the aspects of satisfaction and integration. The same table also gave us the opportunity to evaluate the overall performance criteria between meeting the learning objectives and the integration with the gamification device.

INTERACTIONS

<i>Users</i>	<i>ch at</i>	<i>like s</i>	<i>help s</i>	<i>Changed of ...</i>	<i>Follow ed...</i>
User 1	6	3	2	0	2
User 2	0	0	0	0	1
User 11	2	1	4	1	0
User 25	2	6	0	1	3

Table 3 gave us the data on the permanence of participants in a competitive environment by the end of the training. By studying this table, we also complement the analysis of the appearance of satisfaction and if the local environment (between competition and collaboration) would have a direct impact on motivation according to the participant's profile.

COMPETITION RANKING

<i>Users</i>	<i>Position</i>
User 2	1
User 25	2

Table 4 gave us the total rewards (points and badges) collected during the research. The rewards collected are inherent to the shares held in both environments (cooperation and competition) proposed by gamification. However, the competitive environment is more conducive to achieve such rewards. In order to have no conflicts between the objectives of motivational strategies and learning objectives, all reward were strictly linked to the learning objectives of the study.

EARNED BADGES

<i>Users</i>	<i>points</i>	<i>badges</i>
User 1	10	1
User 2	2000	6
User 11	400	2
User 25	1500	4

Finally, Table 5 gave us an overview in relation to the percentage of completion of the stipulated goals. This table also informed us that for the four independent analyzed cases (one of each style), we had a 93.2% utilization in three cases and only one escape of abandonment. However, even though that participant has not completed the proposed objectives, we understand through a triangulation of data on social interaction, tracking and interaction with the tool, that: 1) during the period in which it was involved that participant was active in a collaborative environment, interacting with other participants; 2) although our driving strategies have not had the desired effect, we were able to motivate that participant to return to the environment after his escape.

GOALS

<i>Users</i>	<i>Goal 1</i>	<i>Goal 2</i>	<i>Goal 3</i>	<i>Goal 5</i>	<i>Goal 6</i>
User 1	100%	66%	0%	0%	0%
User 2	100%	66%	100%	100%	100%
User 11	100%	66%	100%	100%	100%
User 25	100%	66%	100%	100%	100%

5. CONCLUSIONS

The aim of this article is to seek if gamification, when used as a teaching strategy in a learning environment, may be able to make this a more effective environment. This idea led us to look for clues in the existence of a the learning theory and applied it in a gamified context to facilitate learning situations.

As seen in this study, learning styles propose individual characteristics that define the preferences of people learning situation. This assists in developing the sense of knowledge, to mastery autonomy according to the related theories of learning motivation, that indicates us the importance of intrinsic motivation (most valuable type of motivation in this contexts). Thus, we realize that the different learning styles of the participants have some elements in common with the motivational aspects. This realization led us to the conclusion that the most significant way to produce autonomy is by using the process to learning styles. This led us also realize that it is necessary to

calibrate the users of effort, so that the effort used to perform a task is not exaggerated in relation to that required by the learning context. This is also valid in the opposite situation, where the learning context requires a higher level of effort of what the user can provide. We therefore conclude that adjusting the training process to the participant's learning style is an excellent strategy for the appearance of motivation in learning situations.

The SIGA, as we have seen, is an innovative approach to gamification strategy as a teaching strategy for the use of complex educational software, in the case of this research, the educational software GGBOOK. Based on the studies of Gagnon [30] and Kolb [31], our SiGA could provide a suitable environment for research possibilities regarding to gamified educational devices in order to develop more lasting knowledge.

Since this is an unprecedented event in the scientific community interested in the study of didactics, we believe that, in addition to providing various new paths of research for this study, it is also an object of study for potential future research around the team of teacher's training for the use of educational software. The research also provides contributions to the field of study related to educational engineering software, as its design and development process reveals unique ideas that can give greater scope for the development of new software with the same or similar purpose. The head was originally designed to work in partnership with the educational software of mathematics GGBOOK, however, because of the independency of SiGA as a plugin, it can be applied to other educational software of other fields as well. Therefore, we encourage new researchers to use the follow research as the basis for new scientific productions in the field of didactics.

6. REFERENCES

M. F. Garcia, Novas Competências Docentes Frente às Tecnologias Digitais Interativas. *Revista teoria e prática da educação do Departamento de Teoria e Prática da UEM*, Maringá, vol. 14, nbr. 1, jan./abr. 2011

- H. Becker, Internet Use by Teachers: Conditions of Professional Use and Teacher- Directed Student Use. In: *Teaching learning and computing*. A national survey of schools and teachers. Center For Research on Information Technolgy and Organizations – CRITO, 1999.

D. Galanouli and V. McNAIR, Students' Perceptions of ICT-related Support in Teaching Placements, *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 4, Issue 17, pp. 396-409, 2001.

A. Baylor and D. Ritchie, What factors facilitate teacher skill, teacher morale, and perceived student learning in technology-using classroom? *Computers & Education*, pp. 395-414, 2002.

M. L. Belloni, *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

- M. L. Belloni, *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

- K. Kapp, *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer: San Francisco, 2012.

- K. Kapp, *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer: San Francisco, 2012.
- A. Baylor and D. Ritchie, What factors facilitate teacher skill, teacher morale, and perceived student learning in technology-using classroom? *Computers & Education*, pp. 395-414, 2002.
- B. Feld, Gamify Your Site In Five Minutes With BigDoor's Minibar, *MIT Technology Review*, October 14, 2010.
- D. Muir, Adapting Online Education to Different Learning Styles. *National Educational Computing Conference, Building on the Future*, pp. 1-15, 2001.
- K. Kapp, *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer: San Francisco, 2012.
- B. Feld, Gamify Your Site In Five Minutes With BigDoor's Minibar, *MIT Technology Review*, October 14, 2010.
- E. Corcoran, *The Gamification of education*. *O'Reilly Media*, October 29, 2010.
- K. Kapp, *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer: San Francisco, 2012, p.10.
- J. E. Zull, *The Art of Changing the Brain: Enriching the Practice of Teaching by Exploring the Biology of Learning*. Stylus Publishing, LLC., 2002.
- S. Wolfram, Predictive Reward Signal of Dopamine Neurons. *Journal of Neurophysiology*, vol. 80, nbr. 1, pp.1-27, 1998.
- A. Bandura and D. H. Schunk, Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, vol. 41, nbr. 33, pp. 586-598, 1981.
- Deci cited in: M. L. Martini and E. Boruchovitch, A teoria da atribuição de causalidade: Contribuições para a formação e atuação de educadores. Campinas: Alínea, 2004.
- Deci cited in: M. L. Martini and E. Boruchovitch, A teoria da atribuição de causalidade: Contribuições para a formação e atuação de educadores. Campinas: Alínea, 2004.
- R. M. Ryan and J. Stiller. The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation and learning. In: P. R. Pintrich and L. Maehr (Ed.). *Advances in motivation and achievement*. Greenwich, CT: JAI Press, 1991. pp. 115 -149.
- B. F. Skinner. "The Design of Experimental Communities", *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Vol. 16, New York: Macmillan, 1968.
- M. Csikszentmihalyi, *Beyond Boredom and Anxiety*. Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1975.
- F. L. Massarella, *Motivação intrínseca e estado mental de flow em corredores de rua*. 2008. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000_431342>. Acesso em: 08 dez. 2014.

K. Kapp, *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer: San Francisco, 2012.

R. Bartle, *Designing Virtual Worlds*, New Riders Games, p,145, 2003

R. Gagnon, Jogar com estilo para ter sentido. In: G. Lacerda Santos (Org.). *Gamificação como estratégia educativa*. Brasília: Link Comunicação e Design, 2015.

- D. A. Kolb, *Experimental learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

- D. A. Kolb, *Experimental learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

R. Gagnon, Jogar com estilo para ter sentido. In: G. Lacerda Santos (Org.). *Gamificação como estratégia educativa*. Brasília: Link Comunicação e Design, 2015.

- G. Lacerda Santos, Proposta de uma Estratégia Holística para a Engenharia de Softwares Educativos. *Revista Brasileira de Tecnologia Educativa*, nbr. 148, pp. 22-26, 2000.

R. K. Yin, *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

R. Gagnon, Jogar com estilo para ter sentido. In: G. Lacerda Santos (Org.). *Gamificação como estratégia educativa*. Brasília: Link Comunicação e Design, 2015.

- D. A. Kolb, *Experimental learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y ENFOQUES DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACION SUPERIOR CHILENA: UN ANÁLISIS COMPARATIVO

Approaches to learning, approaches to teaching in Chilean higher education: a comparative analysis

Alejandro Antonio Villalobos Claveria 
e-mail: avillalo@udec.cl
Universidad de Concepción. Chile

RESUMEN

El presente artículo describe y analiza los resultados de una investigación realizada en los años 2015 y 2016, en una muestra de estudiantes y profesores proveniente de tres universidades regionales, sobre sus enfoques de enseñanza y aprendizaje. Los resultados obtenidos demuestran una correlación entre los enfoque de enseñanza y aprendizaje en la muestra de profesores y alumnos consultados. Se reconoce diferencias de género en cuanto al tipo motivación, donde las mujeres poseen una motivación más profunda para su aprendizaje. También existen diferencias en los alumnos según el tipo establecimiento de la educación secundaria, donde egresados de liceos técnicos profesional alcanzar mayores niveles de motivación y estrategias utilizada.

PALABRAS CLAVE: enfoques de aprendizaje; enfoques de enseñanza; educación superior; Chile.

ABSTRACT

This article describes and analyzes the results of a research carried out in 2015 and 2016 in a sample of students and professors from three regional universities on their approaches to teaching and learning. The results obtained show a correlation between the teaching and learning approach in the sample of teachers and students consulted. Gender differences in the type of motivation are recognized, where women have a deeper motivation for their learning. There are also differences in the students according to the type of secondary education, where graduates of high school technical professionals achieve higher levels of motivation and strategies used.

KEY WORDS: learning approaches; approaches to education; higher education; Chile.

Recibido/Received: 30/07/2017
Aprobado/Approved: 23/12/2017

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Villalobos Claveria, A. A. (2018). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza en la educación superior chilena: un análisis comparativo. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 127-136. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.007>

1. ANTECEDENTES CONCEPTUALES

Una consecuencia que ha provocado la masificación en el ingreso a la educación superior es la problematización de las experiencias de enseñanza y aprendizaje que ocurren en las instituciones universitarias chilenas. Situación que da origen al presente estudio.

Las demandas ciudadanas por una mayor calidad de la educación, así como los distintos informes sobre el nivel de desarrollo de la educación superior, particularmente acerca del tipo de docencia que se realiza (OECD, 2009), muestran la necesidad de realizar investigaciones en este ámbito, a fin de ayudar a lograr aprendizaje de calidad para sus egresados.

A nivel internacional, en los últimos 50 años se han publicado numerosos estudios sobre la forma y el propósito acerca de cómo los profesores y estudiantes definen el proceso de enseñanza y aprendizaje. De este modo, surge la preocupación por saber cómo los alumnos aprenden y como los profesores enseñan (López Segre, 2008; Morales Suárez, et al. 2005).

Uno de los esquemas conceptuales posibles de aplicar a la docencia lo constituye el modelo 3 P sobre aprendizaje y enseñanza, de Prosser y Trigwell (1999). Se trata de saber cuáles son las características previas de los profesores y alumnos que van a iniciar un proceso educativo (Presagio), que va a incidir durante la situación pedagógica en el desarrollo de un tipo de interacción (Proceso), y cuyos resultados se expresan en las formas que asumen el aprendizaje y la enseñanza alcanzada por esa labor (Producto).

“En Chile, es posible afirmar que investigación en estos temas es relativamente escasa. Al tomar el modelo 3P como una guía para analizar estudios realizados en nuestro país, se puede aseverar lo siguiente: se observa una escasez de estudios focalizados en “Proceso” y “Producto”. Por el contrario, la mayor parte de esos estudios se concentran en la fase “Presagio”. Específicamente, en los factores previos que pueden afectar la situación de aprendizaje” (Gonzalez et al. (2011, p. 25).

El presente trabajo busca aportar en la comprensión de los resultados obtenidos como consecuencia de la relación dinámica entre el enfoque de aprendizaje y el enfoque de enseñanza que ocurre en el aula universitaria, es decir al aspecto de Producto en la concepción de Prosser y Trigwell (1999, 2006).

En este sentido, se puede afirmar que los estudiantes aprenden según la percepción que tienen del tipo de tarea que enfrentan, del contenido por aprender, y del contexto de aprendizaje que determina su presencia en dicha institución educativa. Así, por ejemplo, la aplicación del enfoque profundo dará lugar a resultados cualitativamente superiores, mientras que un individuo con un enfoque superficial tenderá a reproducir y memorizar, y por ende, su rendimiento tendrá una menor calidad (González et al. 2011).

El supuesto que propone esta línea de investigación es la división del aprendizaje y la enseñanza en dos dimensiones: Una, donde hay un enfoque centrado en el estudiante o en su aprendizaje y el otro centrado en el profesor o en su enseñanza, dando origen a dos tipos de aprendizaje: superficial y profundo. Situación reconocida por diversos estudios que señalan que la forma

de enseñar de los profesores está relacionada con la forma de aprender de sus estudiantes (Monroy Hernández, 2013). En otras palabras, los estudios realizados en esta área han identificado dos estilos de aprendizaje y dos estilos de enseñanza: una forma de aprender superficial o profundo del aprendizaje, como también la acción del profesor según este estilo de enseñanza que promueve el aprendizaje superficial o profundo de los alumnos

En resumen, la importancia del presente problema, tanto a nivel nacional como internacional, es lograr una confirmación empírica de dicha asociación entre los enfoques de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes universitarios chilenos. Al mismo tiempo, dentro de modelo de 3P, estos resultados ayudarían a confirmar la íntima relación entre las características previas de los alumnos y el profesorado universitario, las percepciones de estos agentes sobre el proceso educativo y el logro de aprendizaje obtenido. Todo lo cual puede permitir un cambio del sistema educativo global, desde la perspectiva del propio profesorado.

2. LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Los resultados de investigaciones han conceptualizado el enfoque de enseñanza desde dos perspectivas: uno, el enfoque de la enseñanza centrado en el profesor y dos, el enfoque de la enseñanza centrada en el estudiante; al mismo tiempo se ha identificado dos formas de entender la enseñanza: un énfasis en la transmisión o reproducción de información y otra buscando promover un cambio en el estilo de aprendizaje en el alumno. De igual forma, acerca de los enfoques de aprendizaje que desarrollan los estudiantes se han identificado dos formas para aprender: aquellos que buscan un aprendizaje superficial y memorístico y otros que buscan alcanzar un aprendizaje profundo y complejo; diferencias que surgen el propósito del estudio y la estrategia utilizada por el alumno (Monroy Hernández, 2013; Prosser y Trigwell 1999, 2006)).

A través de diversos instrumentos de medición, se ha buscado describir y cuantificar esta perspectiva de investigación, a fin de ofrecer evidencia empírica sobre la necesidad de focalizar el mejoramiento de la calidad de la educación en factores específicos de los componentes del modelo de 3P. Situación que ha determinado la elección de los cuestionarios utilizados en este trabajo.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

La naturaleza de esta investigativa es descriptiva y correlacional, buscando establecer relaciones entre los enfoques de aprendizaje y los enfoques de enseñanza que se pueden reconocer en las aulas de las universidades regionales chilenas.

3.1 Preguntas de Investigación

En este trabajo se han planteado dos interrogantes que orientaron su desarrollo:

- a) ¿Cuáles son los enfoques de aprendizaje y enseñanza que se pueden reconocer en los estudiantes y profesores universitarios?
- b) ¿Existe alguna relación entre el enfoque de aprendizaje y el enfoque de enseñanza que se desarrolla en el aula universitaria?

3.2 Cuestionarios Utilizados

- a) CUESTIONARIO DE ENFOQUES DE ENSEÑANZA (CEE), corresponde al Cuestionario ATI de Trigwell and Prosser (2004); versión en español (CEE) de Hernández Pina, Maquilón Sánchez, Monroy Hernández, et al. (2010).
- b) CUESTIONARIO DE PROCESOS EN EL ESTUDIO (R-CPE-2F), corresponde al Cuestionario R-SPQ-2F de Biggs, Kember, and Leung, 2001; versión en español (CPE-R-2F) de Hernández Pina (2001).

Cada instrumento tiene escalas y subescalas:

El Cuestionario de Enfoques de Enseñanza (CEE) tiene dos dimensiones: uno, el Enfoque centrado en el cambio conceptual o Aprendizaje del alumno, que diferencia entre Intenciones y estrategias que aplica el docente; una segunda dimensión que es el Enfoque centrado en la transmisión de información por parte del profesor, centrada en la Enseñanza, donde se distingue las Intenciones y las Estrategias del profesor.

El Cuestionario de Procesos en el Estudio (R-CPE-2F) posee dos dimensiones: uno, el Enfoque Superficial compuesto por poseer una Estrategia Superficial y una Motivación Superficial; una segunda escala que es un Enfoque Profundo, que reconoce una Estrategia Profunda y Motivación Profunda, aspectos que tiene el estudiante para aprender.

Tanto el R-SPQ-2F como el CPE-R-2F son cuestionario de autoinforme que constan de 20 ítems distribuidos en dos escalas (enfoque profundo y enfoque superficial, con diez ítems en cada una) y cuatro subescalas para los componentes motivación y estrategia con cinco ítems en cada una (motivación profunda, motivación superficial y estrategia profunda, estrategia superficial). Los ítems se distribuyen en el cuestionario siguiendo una estructura cíclica (Fuensanta Monroy Hernández, 2013, Pag 138 al 140).

Traducción y Validación:

Cada instrumento aplicado, previamente traducido y validado por la Dra. Fuensanta Hernández y su equipo (Universidad de Murcia, España, 2004), fue revisado y optimizado para la realidad nacional.

Cada indicar que, en ambos instrumentos, cuando fueron revisado en su versión original y versión al español, se cotejaron y homologaron sus ítems por un traductor y por un especialista en evaluación educacional. Luego se validaron mediante un análisis de 3 expertos para aseguran una validez de contenido.

3.3 Muestra utilizada y forma de agrupamiento

Esta investigación se realizó en una muestra aleatoria de docentes y alumnos de 3 universidades regionales del país: una estatal, otra comunitaria y

confesional. Todas ubicadas en la región del Bio Bio. En cada universidad se escogieron aleatoriamente una muestra de estos sujetos dispuestos a responder los cuestionarios sobre enfoque de enseñanza y aprendizaje, respectivamente. Los docentes fueron clasificados en experto, en desarrollo y novel, según años de experiencia docente.

Para el cuestionario sobre enfoque de enseñanza, la muestra corresponde a 286 docentes, representativa en un 5.0% aproximado de la población de 1.517 académicos contratados por 33 horas o más en tres universidades de la Región del Bio Bio (UBB, UCSC y UdeC).

Tabla 1: Frecuencia de nivel de experiencia docente en cada universidad.

		Universidad			Total
		UBB	UCSC	UDEC	
Nivel de experiencia	Novel	5	0	22	27
		8,2%	0,0%	12,3%	9,6%
	Desarrollo	22	28	85	135
		36,1%	68,3%	47,5%	48,0%
	Experto	34	13	72	120
		55,7%	31,7%	40,2%	42,3%
Total		61	41	179	281
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Para el cuestionario sobre enfoque de aprendizaje, la muestra corresponde a 333 estudiantes, representativa en un 5.3% aproximado de la población de 32.882 estudiantes de las universidades de la Región del Bio Bio (UBB, UCSC y UdeC). Estos estudiantes fueron clasificados por carrera en áreas disciplinarias: ciencias experimentales, ciencias sociales y ciencias de la salud.

Tabla 2: Frecuencia de área disciplinar del estudiante en cada universidad.

		Universidad			Total
		UBB	UCSC	UDEC	
Área disciplinar	Experimental	71	37	96	204
		71,0%	53,6%	60,0%	62,0%
	Social	20	17	32	69
		20,0%	24,6%	20,0%	21,0%
	Salud	9	15	32	56
		9,0%	21,7%	20,0%	17,0%
Total		100	69	160	329
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

4. RECOLECCION Y ANALISIS DE DATOS

4.1 Con los docentes

Sobre una población de 1.517 académicos contratados por 33 horas o más en tres universidades de la Región del Bio Bio (Universidad del Bio Bio, Universidad Católica de la Santísima Concepción y Universidad de Concepción), se realizó un muestreo aleatorio estratificado. El primer estrato corresponde a la universidad y el segundo, al departamento al que pertenece cada docente. Se aplicaron cuestionarios a 309 docentes, de los cuales se decidió incluir en la muestra sólo aquellos que completaron correctamente la Escala de Enfoques de enseñanza, de modo tal que la muestra final corresponde a 286 docentes.

De este modo, asumiendo una heterogeneidad del 50% y un intervalo de confianza del 95%, el margen de error para el análisis de los resultados sobre la muestra de docentes es aproximadamente del 5,0%.

Los datos recolectados a través de la aplicación del Cuestionario de Enfoques de Enseñanza (CEE) fueron tabulados a partir de un libro de códigos en Excel y procesados en el software estadístico SPSS. En primer lugar, se realizó un análisis de frecuencias de las variables sociodemográficas del cuestionario, diferenciado por universidad, a fin de caracterizar la muestra de docentes.

Para el análisis de los datos provenientes de la Escala de procesos de enseñanza, se interpretaron los estadísticos descriptivos, se calcularon las frecuencias obtenidas en cada variable y luego se aplicaron las técnicas paramétricas de diferencias de grupos ANOVA o t Student según correspondiera, utilizando como factores las variables sociodemográficas del cuestionario: universidad, nivel de experiencia, área disciplinar, grupo de edad, género y participación en perfeccionamiento académico.

Para el análisis de la percepción de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, reportadas por los docentes se realizó un análisis de frecuencias diferenciado por universidad.

4.2 Con los alumnos

Sobre una población de 32.882 estudiantes de las tres universidades de la Región del Bio Bio, se realizó un muestreo aleatorio estratificado. El primer estrato corresponde a la universidad y el segundo, a la carrera de cada estudiante. Se aplicaron cuestionarios a 392 estudiantes, de los cuales se decidió incluir en la muestra final sólo aquellos que contenían la Escala de procesos de aprendizaje completa, de modo tal que la muestra final corresponde a 333 estudiantes.

De este modo, asumiendo una heterogeneidad del 50% y un intervalo de confianza del 95%, el margen de error máximo para el análisis de los resultados sobre la muestra de estudiantes es aproximadamente del 5,3%.

Los datos recolectados a través de la aplicación del Cuestionario de Procesos en el Estudio (CPE) fueron tabulados en un libro de códigos en Excel y procesados en el software estadístico SPSS.

En primer lugar, se realizó un análisis de frecuencias de las variables sociodemográficas del cuestionario a fin de caracterizar la muestra de estudiantes. Para el análisis de los datos provenientes de la Escala de procesos de aprendizaje, se interpretaron los estadísticos descriptivos, se calcularon las frecuencias obtenidas en cada variable y luego se aplicaron las técnicas paramétricas de diferencias de grupos ANOVA o t Student según correspondiera, utilizando como factores las variables sociodemográficas del cuestionario: universidad, área disciplinar, curso, género, edad, dependencia administrativa y modalidad curricular. Finalmente se realizó un análisis de frecuencias de las necesidades de aprendizaje reportadas por los estudiantes.

Un análisis general de los datos obtenidos muestra que los estudiantes:

- Los estudiantes que cursaron la enseñanza media en modalidad Técnico Profesional presentan mayores niveles medios de Motivación profunda, Estrategia profunda y Enfoque profundo en relación a los estudiantes que cursaron la enseñanza media en modalidad Científico Humanista.
- Las mujeres presentan mayores niveles medios de Motivación profunda y Enfoque profundo, mientras que los hombres presentan mayores niveles medios de Motivación superficial, Estrategia superficial y Enfoque superficial.
- Existen diferencias en los niveles de Motivación superficial entre los estudiantes de la UdeC y de la UBB, siendo estos últimos quienes presentan mayores niveles.

Tabla 3: Matriz de correlaciones de Pearson entre motivo, estrategia y enfoque profundo.

	Motivación profunda	Estrategia profunda	Enfoque profundo
Motivación profunda	1	,722**	,923**
Estrategia profunda	,722**	1	,933**
Enfoque profundo	,923**	,933**	1

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 4: Matriz de correlaciones de Pearson entre motivo, estrategia y enfoque superficial.

	Motivación superficial	Estrategia superficial	Enfoque superficial
Motivación superficial	1	,616**	,888**
Estrategia superficial	,616**	1	,909**
Enfoque superficial	,888**	,909**	1

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

- Existen diferencias en los niveles de Enfoque superficial entre los estudiantes de la UdeC y de la UBB, siendo estos últimos quienes presentan mayores niveles.
- Las diferentes categorías del área disciplinar (ciencias experimentales, sociales y salud) y de la dependencia administrativa del establecimiento educativo de enseñanza media (municipal, particular subvencionado, particular pagado u otro), así como el curso y la edad de los estudiantes, no determinan diferencias en sus motivos, estrategias, enfoques de aprendizaje.

Tabla 5: Frecuencia de enfoque de aprendizaje predominante en cada universidad.

		Universidad			Total
		UBB	UCSC	UDEC	
Enfoque predominante	Enfoque profundo	83	64	140	287
		82,2%	90,1%	87,0%	86,2%
	Enfoque superficial	14	5	15	34
		13,9%	7,0%	9,3%	10,2%
	Enfoque indefinido	4	2	6	12
		4,0%	2,8%	3,7%	3,6%
Total		101	71	161	333
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Un análisis global de los datos obtenidos referidos a los profesores demuestra que:

- En cuanto al **género**, tanto a nivel general como en cada universidad, es mayor la cantidad de hombres, conformando entre el 57,4% y el 60,2% según cada universidad.
- En cuanto al **área disciplinar**, en términos generales, el 55.8% pertenecen al área experimental, el 24.9% al área social y el 19.3% al área de la salud.
- En cuanto a los **grupos de edad**, a nivel general, el 30.8% tiene entre 40 y 49 años, el 26.2% tiene entre 50 a 59 años, el 20.4% tiene entre 30 y 39 años, el 18.3% tiene entre 60 a 69 años.
- En cuanto al **perfeccionamiento académico**, tanto a nivel general como en cada universidad, es mayor la cantidad de docentes que ha asistido a un tipo de perfeccionamiento académico, conformando entre el 82,9% y el 93,5%.
- En todas las universidades predomina el **enfoque basado en el aprendizaje**, conformando el 68,5% del total de la muestra. Entre el 2,4% y el 6,5% de los docentes presenta un enfoque indefinido, presentándose la mayor proporción en la UBB.

- Las diferentes categorías de experiencia académica (novel, en desarrollo y experto), el género (hombre o mujer) y el perfeccionamiento académico (con perfeccionamiento o sin perfeccionamiento) **no determinan diferencias** en las intenciones, estrategias, enfoques de enseñanza.

5. RESULTADOS

De un modo global, se reconoce que existe una relación significativa entre los enfoques de enseñanza dirigidos al aprendizaje del estudiante y la adopción por parte de los alumnos del enfoque de aprendizaje profundo. Tal vez, la masiva participación de los académicos en cursos de capacitación y perfeccionamiento tienda a potenciar su labor centrada en los aprendizajes de mayor complejidad y a motivar el desarrollo de una transformación personal de sus alumnos que permite optar por este tipo de aprendizaje.

Tabla 6: Matriz de correlaciones de Spearman entre motivos, estrategias y enfoques de aprendizaje.

	Motivación profunda	Estrategia Profunda	Motivación superficial	Estrategia superficial	Enfoque profundo	Enfoque superficial
Motivación profunda	1	,715**	-,286**	-,092	,922**	-,203**
Estrategia profunda	,715**	1	-,241**	-,186**	,924**	-,235**
Motivación superficial	-,286**	-,241**	1	,589**	-,280**	,867**
Estrategia superficial	-,092	-,186**	,589**	1	-,147**	,905**
Enfoque profundo	,922**	,924**	-,280**	-,147**	1	-,232**
Enfoque superficial	-,203**	-,235**	,867**	,905**	-,232**	1

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

6. CONCLUSIONES: LIMITACIONES Y DESAFÍOS.

Frente a la pregunta relativa a una eventual relación entre el enfoque de aprendizaje y el enfoque de enseñanza, se puede afirmar que si existe dicha asociación. La presentación general de los resultados obtenidos permite afirmar que existe una relación entre los enfoques de enseñanza y aprendizaje que se reconocen en el aula universitaria, donde predomina el enfoque de dirigido al cambio de aprendizaje del alumno para lograr el aprendizaje profundo, propio de los estudios universitarios. Situación que permite responde a la otra interrogante planteada inicialmente, lo que permite afirmar que el tipo de aprendizaje que se busca fortalecer en la enseñanza universitaria corresponde al aprendizaje profundo.

Al mismo tiempo, cabe señalar que la elección del modelo de 3P ayuda a focalizar los esfuerzos transformadores, en la medida que se reconocen distintos tipos de alumnos, cuya procedencia, sexo y disciplinaria debe ser considerada en la capacitación de los docentes universitarios para el mejoramiento didáctico. Desafío que surge cuando son consultados, profesores y alumnos, sobre las estrategias y recursos didácticos que se deben utilizar en el aula para promover una educación de calidad.

A modo de discusión, se puede indicar que el desarrollo de un tipo de aprendizaje profundo en los estudiantes universitarios puede implicar la necesidad de un tipo de docente, dueño de conjunto de habilidades y

competencias pedagógicas que debería considerarse en un futuro próximo; situación que puede implicar una propuesta en estudio acerca de la identidad y perfil profesional de un docente universitario.

Finalmente, cabe señalar que las muestras utilizadas en el estudio corresponden a una región de Chile, por lo cual se requiere de nuevas aplicaciones que ayuden a consolidar esta tendencia a nivel nacional.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asún Inostroza, R., Zúñiga Rivas, C., & Ayala Reyes, M. C. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la educación*, (38), 277-304. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100008>
<https://doi.org/10.4067/S0718-45652013000100008>
- Deisi C., Yunga-Godoy, M. I., Loaiza Aguirre, L. N. Ramón-Jaramillo y Puertas Bravo, L. (2016). Enfoques de la Enseñanza en Educación Universitaria: Una exploración desde la perspectiva Latinoamericana. *Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado* vol. 20 (3), 313 – 333.
- González, Carlos; Montenegro, Helena; López, Lorena; Munita, Isabel; Collao, Paula (2011): Relación entre la experiencia de aprendizaje de estudiantes universitarios y la docencia de sus profesores. *Revista Calidad de la Educación*, nº 35, 21–49. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652011000200002>
- López Segrera, Francisco. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 267-291. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000200003>
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000200003>
- Monroy Hernández, Fuensanta (2013): Enfoques de Enseñanza y de Aprendizaje de los estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Facultad de Educación.
- Morales Suárez, Ileana, Borroto Cruz, Radamés, & Fernández Oliva, Bertha. (2005). Políticas y estrategia para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. *Educación Médica Superior*, 19(1), 1. Recuperado http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412005000100007&lng=es&tlng=es

EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EN EL AULA DESDE LA AUTORREGULACIÓN Y LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Innovative experience in the classroom from self-regulation and learning styles

María Concepción García Diego 

e-mail: cgarcia@escuni.es

Esther Castañeda López 

e-mail: ecastaneda@escuni.es

José Manuel Mansilla Morales 

e-mail: jmmansilla@escuni.es

Centro Universitario de Magisterio ESCUNI. España

RESUMEN

El presente documento tiene como propósito aportar las conclusiones obtenidas, por el profesorado del Centro Universitario Escuni, sobre las relaciones entre la autorregulación y los estilos de aprendizaje en estudiantes del Grado de Educación Infantil y Educación Primaria. Dichas conclusiones han sido extraídas después de años de investigación sobre la teoría de los estilos de aprendizaje y con la implementación de un modelo metodológico centrado en la autorregulación del aprendizaje. El referente teórico a partir del cual se basa este estudio, se orienta, por un lado en el planteamiento de Kolb (1984) sobre los estilos de aprendizaje, y por otro lado, el modelo de Pintrich (2000) sobre el aprendizaje autorregulado. Las conclusiones obtenidas inciden en la orientación por parte del profesor de los procesos autorregulatorios del aprendizaje desde el conocimiento de los estilos de aprendizaje de los alumnos e, igualmente, desde un ejercicio de autoconocimiento y autoconciencia del alumno, para adquirir mayores competencias académicas y formativas.

PALABRAS CLAVE: estilos de aprendizaje; aprendizaje autorregulado; orientación; innovación metodológica; docentes.

ABSTRACT

The purpose of this document is to contribute the conclusions obtained by the teachers of Centro Universitario Escuni, on the relations between self - regulation and learning styles in students of the Kinder and Primary Education. These conclusions have been drawn after years of research on the theory of learning styles and with the implementation of a methodological model focused on self-regulation learning. The theoretical reference of this study is based in Kolb's (1984) approach to learning styles and, on the other hand, Pintrich's (2000) model of self-regulation learning. The findings obtained indicate the teacher's orientation of the self-regulating processes of learning from the knowledge of the learning styles of the students and, also, from an exercise of self-knowledge and self-awareness of the student, to acquire greater academic and formative competences.

KEY WORDS: learning styles; self-regulated learning; orientation; methodological innovation; teachers.

Recibido/Received: 30/07/2017

Aprobado/Approved: 23/12/2017

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

García Diego, C. M., Castañeda López, E., & Mansilla Morales, J. M. (2018). Experiencia de innovación en el aula desde la autorregulación y los estilos de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 137-148. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.008>

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años, varios estudios han dejado patente que los alumnos capaces de obtener mejores resultados académicos, también eran estudiantes que seguían un aprendizaje autorregulado (Rosário, Núñez y González-Pineda, 2006; Zimmerman, 2000, 2002; Rosário et al., 2013; Torrano y González-Torres, 2004; De la Fuente, Pichardo, Justicia y García 2008; Zusho, Pintrich y Coppola, 2003; Núñez, González- Pineda, Solano, y Rosário, 2006).

Sin embargo, debemos añadir a este hallazgo, diversas investigaciones que arrojan referencias sobre la insuficiencia de procesos autorregulatorios del aprendizaje en los alumnos universitarios (Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000). Desde nuestro punto de vista, este déficit podría ser debido a la escasez de formación por parte del profesor sobre aspectos claves del proceso de aprendizaje en los que se invite al alumno a tomar sus decisiones o por la falta de estrategias y conocimiento por parte del alumno de su proceso de aprendizaje, entre otros.

Al visualizar este escenario educativo, tomamos conciencia de una incoherencia didáctica. Tenemos constancia empírica sobre la mejora que provoca la autorregulación para un aprendizaje profundo pero, según nos muestra la literatura, no hay un planteamiento extendido y sistematizado que refuerce y ayude tanto al profesor como al estudiante a mejorar sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para afrontar esta situación, es imprescindible que la formación de docentes innovadores pase por la propia experiencia vivencial en el proceso de aprendizaje, donde se manejen distintas estrategias didácticas y modelos metodológicos alternativos que incorporen la autorregulación desde el conocimiento del alumno. En este proceso es donde entendemos que el alumnado y futuro educador tiene que adquirir las herramientas necesarias para poder aplicar la metacognición a sus diferentes estrategias de aprendizaje y, así, adquirir las competencias docentes basadas en la reflexión sobre la práctica vivida.

Para favorecer este maridaje contamos con el impulso de los profesores Gallego y Alonso, que han sabido desempeñar un rol fundamental y de gran transcendencia en la comunidad educativa investigando y fomentando intervenciones educativas desde la teoría de estilos de aprendizaje. Una ayuda considerable, especialmente, por toda la literatura y evidencias científicas, como por ejemplo: artículos publicados, congresos internacionales e iberoamericanos y revista monográfica: *Journal of learning styles*, que han emergido a partir de sus estudios en el panorama educativo de España y de otros países, especialmente de Latinoamérica.

En suma, consideramos de vital importancia en los procesos académicos de enseñanza y aprendizaje reservar un espacio adecuado para fomentar el autoconocimiento por parte del estudiante y para que el profesor acompañe a sus alumnos en su quehacer académico.

Todas estas aportaciones nos llevan a entender que la metodología centrada prácticamente en exclusiva en la enseñanza expositiva como principal recurso en el proceso de enseñanza aprendizaje, tiene que dejar paso al trabajo activo, autónomo y cooperativo del alumno, contando con la tutorización y mediación del profesor y donde sean elementos claves el aprendizaje autorregulado y los estilos de aprendizaje.

Por tanto, a través del análisis de diversos estudios realizados en el Centro Universitario Escuni, se ha considerado la necesidad de extraer los aspectos vinculados a la autorregulación del aprendizaje y reflexionar sobre su relación con los

estilos de aprendizaje, la personalidad y el rendimiento académico en nuestros alumnos. Una vez realizada esta reflexión, se plantean una serie de orientaciones a través de las cuales se espera aportar recursos facilitadores para la adecuada implementación de esta metodología en las aulas.

2. EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

La línea de investigación sobre los procesos autorregulatorios cobra fuerza en España en la década de los 90 con los estudios de Beltrán (1993), Mayor, Suengas, González (1993) y Pozo (1990) y Monereo (1994) entre otros. Ahora bien, no debemos olvidar que ya en la década de los 70, se estudiaba la implicación de la regulación en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Nos encontramos ante un constructo relevante ya que ha recibido un gran tratamiento en la literatura específica sobre el aprendizaje pero que conlleva grandes dificultades en su conceptualización (Pintrich, 2000). La autorregulación es entendida como un constructo con límites porosos a otros tradicionales que se consideran exponentes del aprendizaje. Según García Martín (2012), se concibe “como la acción reguladora que una persona ejerce en los distintos momentos de su proceso de aprendizaje”.

La autorregulación consiste en un proceso activo en el que los alumnos se hacen protagonistas de su propio aprendizaje, lo interiorizan y se adueñan de los objetivos que se persiguen en él (Pintrich, 2000). Se erige, así, en un proceso consciente que ayuda al estudiante a ser proactivo en su aprendizaje y por tanto entendemos que partir del estilo de aprender, facilitará el control y la regulación de las estrategias que permiten al alumno alcanzar las metas propuestas.

Al revisar la literatura, nos encontramos diferentes teorías que pretenden explicar de qué manera se produce la autorregulación (Zimmerman y Schunk, 2001): operante, fenomenológica, del procesamiento de la información, volitiva, vigotskiana, cognitivo-constructivista. En nuestra práctica educativa nos hemos centrado en el modelo de componentes motivacionales y cognitivos de Pintrich (2000), inspirado en Bandura. Se trata de un marco similar al de Zimmerman, elaborado en 1998 y revisado en el 2000 en su concepción, ya que explica el aprendizaje autorregulado como un proceso cíclico caracterizado por una sucesión de fases en la que influye el contexto social.

Cuando Pintrich (2000) define la autorregulación lo entiende como un proceso activo y constructivo. Resalta la importancia de que los estudiantes fijen las metas y monitoricen sus cogniciones, motivaciones y conductas determinadas. Incluso las características contextuales y el ambiente pueden ser controladas y modificadas por el propio aprendiz en función de las propias metas. El proceso de aprendizaje lo fragmenta en cuatro fases: a) planificación, b) autoobservación, c) control d) evaluación. Fases secuenciadas no de forma jerárquica o lineal, sino que se pueden dar de forma dinámica y simultánea.

En suma, la autorregulación constituye un proceso fundamental para mejorar la calidad en el aprendizaje que gana sentido si se contempla vinculada a la teoría de estilos de aprendizaje.

3. ESTILOS DE APRENDIZAJE

Tal y como hemos expuesto anteriormente, si entendemos la autorregulación como un proceso en el que intervienen variables cognitivas, contextuales, emocionales

y volitivas, podemos comprobar que guarda una estrecha vinculación con la conceptualización de estilos de aprendizaje de Keefe (1998, citado por Alonso, 2002). Este autor facilita una definición completa y compleja de los estilos de aprendizaje indicando que son “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”.

Por otro lado, debemos considerar que según Kolb (1984, citado por Alonso, Gallego y Honey, 2002), un auténtico aprendizaje requiere de cuatro fases: experimentar, reflexionar, teorizar y poner en práctica. Por lo tanto, conviene dotar las experiencias de aula con actividades y recursos variados para que todos los estudiantes adquieran el aprendizaje teniendo en cuenta su estilo de aprendizaje. Ahora bien, igualmente les debemos orientar para que a partir de su estilo preferente puedan potenciar el resto de las fases que completan el modelo cíclico del aprendizaje. Los ámbitos que incorpora la teoría de estilos de aprendizaje tienen en cuenta que “el discente más capacitado será aquel que sea capaz de aprender en cualquier situación que se le presente. Para esto, necesita un buen nivel de preferencia en todos los estilos de aprendizaje” (Alonso, 2002, p. 157).

Si tenemos en cuenta estos supuestos, la rueda de aprendizaje de Kolb (1984) nos recuerda al modelo de Pintrich (2000). La fase de preparación continúa con la de autoobservación centrada en la reflexión, seguida de un momento de control ajeno a la ambigüedad, de estudio y análisis y finaliza con la autoevaluación que en el caso del ciclo de aprendizaje sería una puesta en práctica y valoración de los resultados, y que a su vez constituiría el punto de partida para volver a planificar e iniciar una nueva acción (González, 2001). En cualquiera de los dos modelos no hay un momento universal de partida, va en función del sujeto y del contexto.

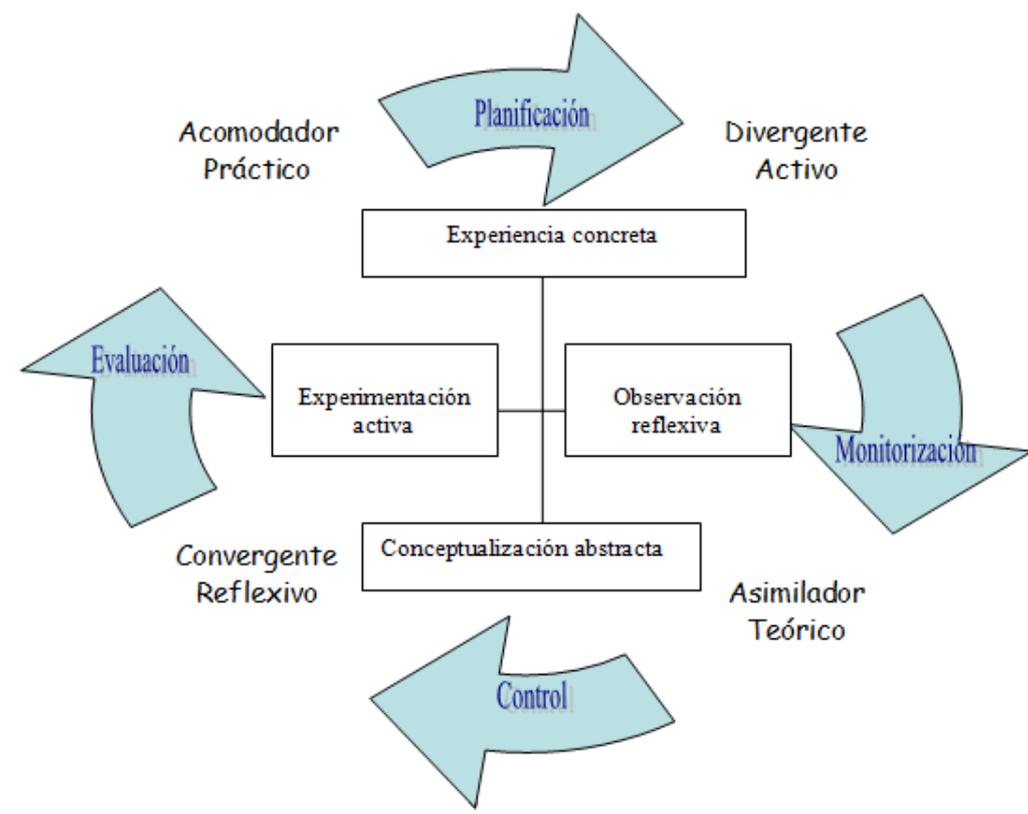


Gráfico 1.- Similitud entre la rueda de aprendizaje de Kolb y las fases de autorregulación de Pintrich.

La reflexión que en este documento presentamos analiza los estilos de aprendizaje siguiendo el modelo de Honey y Mumford (1986) inspirado en el modelo de Kolb (1984), continuado por Alonso (1992), donde se analizan los siguientes estilos: 1) *activo*, 2) *teórico*, 3) *reflexivo* y 4) *pragmático*. Alonso añade una clasificación de características que acompañan a cada estilo en dos niveles, en el primero sitúa las denominadas características principales que se han obtenido a partir de las puntuaciones significativas según el análisis factorial realizado a partir de 1.371 encuestas; en el otro nivel, agrupa otra serie de características que completan cada uno de los estilos de aprendizaje.

A pesar de que no es posible encontrar personas con estilos puros sino perfiles de estilos de aprendizaje (Alonso, 1992), sí presentan predominio por uno de ellos (*activo*, *reflexivo*, *teórico* y *pragmático*). Las características que acompañan a cada estilo son las siguientes: 1) en el *activo* sobresalen las características de animador, improvisador, descubridor, arriesgado o espontáneo; 2) en el estilo *reflexivo*, el ser ponderado, concienzudo, receptivo, analítico y exhaustivo; 3) en el estilo *teórico* destaca el ser metódico, lógico, objetivo, crítico y estructurado; 4) en el estilo *pragmático*, las características de experimentador, práctico, directo, eficaz y realista.

La investigación de García Diego (2011) corroboró las características asociadas a estos estilos de aprendizaje aplicando el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje CHAEA, cruzando estos resultados con los obtenidos en el test de personalidad 16PF-5. A través de esta interacción, obtuvo una serie de características que vinculó a cada uno de los estilos. Así, el *estilo activo* se presenta como “dominante, asertivo, tenso, enérgico, impaciente e intranquilo, independiente, crítico, gusto por la polémica, seguidor de sus impulsos, poco autocontrolado, inconformista, poco cumplidor con las norma, dependiente del grupo y tolerante con el desorden”; el *estilo reflexivo* como “atento a las normas, cumplidor con los trabajos y los plazos, aprensivo, inseguro y preocupado, perfeccionista, organizado y disciplinado, autocontrolado, serio y reprimido, tímido, temeroso y cohibido, relajado, plácido y paciente, acomodaticio y aceptador de acuerdos”; el *estilo teórico*: “Atento a las normas, cumplidor y formal, autosuficiente, individualista y solitario, perfeccionista, organizado y disciplinado, autocontrolado, frío, impersonal y distante, serio, reprimido y cuidadoso, introvertido y socialmente inhibido”; y por último, en el *estilo pragmático* encontró características como “tenso, enérgico, impaciente e intranquilo, extravertido, social y participativo, perturbable, con ansiedad, independiente, crítico y con gusto por la polémica” (García Diego, Mansilla y Molina, 2016 pp.83-84).

Debemos reseñar que en ningún caso podemos interpretar las características de los diferentes estilos como mejores que otras, es decir, como que un estilo es mejor que otro. Se trata de predisposiciones genéticas, contextuales, cognitivas y sociales, y las personas nos encontramos con mayor o menor predisposición hacia un estilo en cada una de las fases del aprendizaje. Por este motivo consideramos importante que el alumno pueda experimentar los cuatro estilos de aprendizaje, ya que de esa manera será más competente en cualquier momento de su proceso de aprendizaje.

4. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

El Centro Universitario ESCUNI está implementando desde el curso 2015-2016 una nueva metodología basada en el aprendizaje autorregulado, en la formación inicial de Grado de Educación Infantil y de Educación Primaria.

Este ha sido el momento de arranque de una nueva propuesta pedagógica, que se puede considerar como el momento de inmersión en una experiencia piloto con los alumnos de 1er curso y por tanto el momento más adecuado para realizar las consideraciones que en este documento se incluyen. El plan de actuación consistió en cuestiones básicas y centrales para nuestro proyecto de investigación: reuniones informativas generales, consulta de materiales, reuniones semanales con el profesorado, etc.

Por ello, como parte de la actividad investigadora del centro, se pretende analizar pormenorizadamente los procesos de autorregulación en el aprendizaje desde el conocimiento del alumno, aprovechando todas las oportunidades que nos brinda la teoría de estilos de aprendizaje, las características de la formación inicial del futuro docente y el potencial del trabajo tutorizado por el profesor y administrado en el aula de forma individual y/o grupal.

Por otro lado, ha sido a partir del curso 2011/2012 cuando se ha comenzado a trabajar con rigor sobre la teoría de los estilos de aprendizaje con nuestros estudiantes. Se comenzaron a realizar investigaciones de tipo no experimental con un diseño ex post facto ya que se ha efectuado sin tener control sobre las variables estudiadas y sin haber sido manipuladas. En todos los casos han sido realizadas una vez producidos los acontecimientos que se pretendían estudiar.

Se realizaron dos estudios transversales con estudiantes de nuevo ingreso y uno longitudinal. El primero (García Diego, 2011) con una muestra de 210 estudiantes de los alumnos de Grado de Educación Infantil y de Educación Primaria. El segundo de ellos con una muestra de 105 estudiantes (García Diego, Mansilla, Morales y Ceniceros, 2016). El último estudio de corte longitudinal (García Diego, Mansilla y Molina, 2016) contó con una muestra de 141 alumnos (ya que hubo mortalidad experimental y no se obtuvieron datos de 67 alumnos al finalizar el estudio, de los 210 iniciales), realizado con la misma muestra de estudiantes en dos momentos diferentes de su formación inicial: primer y último curso.

En estos estudios se analizaron los estilos de aprendizaje y su relación con la personalidad y el rendimiento académico. En ellos, al observar variables que se presuponen en la autorregulación del aprendizaje, encontramos una vía a través de la cual reflexionar y analizar cómo la autorregulación se relaciona con ellos.

El instrumento de medida que se aplicó para conocer los estilos de aprendizaje fue el Cuestionario Honey- Alonso de Estilos de Aprendizaje, CHAEA, (Alonso, Gallego y Honey, 1997). Este instrumento presenta como aspecto destacable, la posibilidad de que el propio alumno complete su perfil, profundizando así en el diagnóstico del autoconocimiento.

Por otro lado, para valorar la personalidad se empleó la adaptación española del Test de Personalidad 16PF-5 (Cattell y Cattell, 1995). Mide las mismas 16 escalas primarias del 16PF: afabilidad, razonamiento, estabilidad, dominancia, animación, atención a las normas, atrevimiento, sensibilidad, vigilancia, abstracción, privacidad, aprensión, apertura al cambio, autosuficiencia, perfeccionismo y tensión. Y las cinco escalas superiores denominadas dimensiones globales: extraversión, ansiedad, dureza, independencia y autocontrol.

La variable de rendimiento académico se calculó en función de todas las calificaciones que obtuvieron los alumnos en las diferentes asignaturas en el curso académico en el que estuvieran realizando sus estudios.

Una vez recogida la información, se introdujo en una base de datos con el programa SPSS, versión 13.0 para Windows, para su tabulación y análisis. Los estudios que se llevaron a cabo incluyeron la estadística descriptiva para los estilos de aprendizaje y el análisis inferencial para obtener la correlación entre las variables de estudio, concretamente el coeficiente de correlación de Pearson con un nivel de significación de 0,05.

5. CONCLUSIONES DE LAS INVESTIGACIONES REALIZADAS CON LOS ESTUDIANTES

Atendiendo a los resultados académicos, observamos que los estudiantes de Grado de Educación tanto de Infantil como de Primaria que obtienen mejores resultados académicos, se relacionan con el estilo de aprendizaje teórico, sin embargo, los estudiantes que obtienen el peor rendimiento académico se identifican con el estilo activo. Estos resultados van en la misma línea que los encontrados por López y Silva (2009) y Ruiz, Trillos y Morales (2006).

Este hallazgo nos llama especialmente la atención, ya que debemos tener en cuenta que la mayor concentración de alumnos corresponde al estilo activo, si es cierto que algunos de ellos sin tener puntuaciones elevadas (García Diego, 2011). Datos que no sorprenden ya que las investigaciones de González Tirados (1985) y de Alonso (2002) recogían la predominancia del estilo activo en las carreras de Humanidades, donde se incluían los estudios de Magisterio.

Por otro lado, al analizar las relaciones entre la personalidad y los estilos de aprendizaje en nuestros alumnos (García Diego, 2011), identificamos que el estilo activo se vincula con los rasgos de atrevimiento, extraversión, apertura al cambio e independencia, sin embargo, presenta poca atención a las normas, al perfeccionismo y al autocontrol. Tanto el estilo reflexivo como el teórico puntuaron alto en atención a las normas, perfeccionismo y autocontrol, no así en la escala de animación. En el estilo pragmático sólo se identificaron correlaciones positivas en tensión, extraversión, ansiedad e independencia.

Por tanto, parece que hay una estrecha relación entre características de la personalidad y características de los estilos de aprendizaje. Esto nos hace pensar que el acompañamiento en los procesos de aprendizaje debe tener en cuenta que el autocontrol, el perfeccionismo y la atención a las normas son elementos que convergen en el rendimiento académico.

Estos planteamientos entran en sintonía con estudios sobre la autorregulación como los de Pintrich (2000), Zimmerman y Schunk (2001). Estos autores exponen que algunas características de personalidad contribuyen, de diferente manera, a facilitar el proceso autorregulatorio en el estudiante. Otros estudios como el que Reyes (2003) da a conocer sobre los trabajos de Aliaga, muestran una correlación entre el rendimiento en las asignaturas y los rasgos de personalidad de animación, respeto por las normas y sensibilidad, medidos a través del 16 PF de Cattell - Forma A. Estos estudios presentan resultados similares a los encontrados por Barrera, Donolo, y Rinaudo (2010) que identificaron que los estudiantes con mayor rendimiento son los que tienen mayores recursos de procesamiento y autorregulación de su aprendizaje.

En este sentido, en nuestra investigación (García Diego, 2011) también se estudió el predominio de dos o más estilos con las dimensiones de personalidad, donde se halló que el perfeccionismo y el autocontrol correlacionaron significativamente. Se trata, pues, de un alumnado organizado, controlado y disciplinado. Es decir, según estos datos, la organización y el autocontrol están apuntando de nuevo hacia buenos resultados.

Al realizar el estudio longitudinal se esperaba encontrar diferencias significativas en la predominancia del estilo entre el primer y cuarto curso, incluso por las propias materias, como por ejemplo en el caso de la elaboración del Trabajo Fin de Grado o por el período de prácticas que cursan durante un intervalo de tiempo considerable en un centro escolar. Sin embargo, los cambios en los estilos de aprendizaje estudiados parecen depender del estilo predominante de partida. Este hecho se observa para el estilo activo, reflexivo y pragmático, sin embargo, el estilo de aprendizaje teórico es el que con mayor frecuencia cambia al estilo pragmático en el último año de carrera. Incluso, los datos indican que aunque es difícil anticipar el comportamiento futuro de los estilos de aprendizaje (García Diego, Mansilla y Morales, 2016), el estilo que mejor se prevé es el que corresponde al estilo de aprendizaje activo.

Teniendo en cuenta los resultados presentados anteriormente y desde nuestro punto de vista, la implementación de un modelo pedagógico centrado en el aprendizaje autorregulado debe considerar las características de los estilos de aprendizaje con el objetivo de obtener el máximo rendimiento del estudiante. Así, la orientación cobra un matiz más individualizado para guiar al alumno, a la vez que le brinda un mayor número de posibilidades en el camino hacia un productivo proceso de aprendizaje.

6. ORIENTACIONES PARA FAVORECER LA AUTORREGULACIÓN A PARTIR DEL ESTUDIO DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

A continuación, ofrecemos orientaciones que desde nuestra acción, reflexión, teorización y puesta en práctica, pueden resultar interesantes para la comunidad educativa que esté incorporando el aprendizaje autorregulado y sobre la teoría de los estilos de aprendizaje en el aula.

Somos conscientes de que los aspectos que planteamos no son fáciles de acometer, pero conviene tenerlos presente y considerarlos a la hora de implementar una metodología basada en el aprendizaje autorregulado a partir de los estilos de aprendizaje. Como se podrá observar, esto supone cambios significativos en la forma de actuar y de pensar del profesorado y en la estructura organizativa de cualquier centro educativo que quiera desarrollarlo adecuadamente, y por tanto entendemos que a veces pueden ser desestabilizadores de una tradición didáctica muy enraizada.

Pasamos, pues, a plantear un compendio de planteamientos extraídos del análisis de la literatura y de la práctica docente diaria y, en algún caso, requisitos imprescindibles para la incorporación del nuevo modelo pedagógico en el centro.

1. Es necesario configurar el *diseño del recurso temporal* y su repercusión en el recurso *espacial*, fundamentalmente centrado no solo dentro del aula convencional sino haciendo uso de los diferentes espacios del centro educativo. Aumentan, así, las posibilidades de movimiento autónomo del alumno, en función de las tareas que está desempeñando, de las metas a conseguir, de las directrices propias y del profesor, y de los recursos que tiene

- a su disposición. Es fundamental contar con espacios iluminados, ventilados y que posibiliten tanto el aprendizaje individual y grupal.
2. El recurso temporal posibilita un mayor acompañamiento del alumno por parte del profesorado dentro de su materia. Concentrar en sesiones amplias el tiempo dedicado a las asignaturas favorece un escenario de trabajo favorecedor. Esto es un requisito ineludible, ya que las unidades convencionales de 50 ó 60 minutos por asignatura no permiten adentrarnos en procesos de trabajo que exijan profundidad ya que son más lentos los procesos cuando el alumno “hace”. Por este motivo, un elemento clave es facilitar tiempos amplios para que el alumno pueda ser constructor de su aprendizaje de forma individual, grupal, con acompañamiento más o menos directo por parte del profesor o de un grupo de profesores.
 3. Debemos asumir un *cambio de rol* en el profesor, de transmisor a mediador, es decir, en nuestro caso a guía del aprendizaje autorregulado del alumno. No se contempla de forma exclusiva y dominante el qué se enseña sino el cómo se aprende. Por lo tanto, la presencia del modelo expositivo no se pierde, pero se minimiza, a favor de la actividad del alumno. Las neurodidácticas nos lo están fundamentando todos los días, no debemos desestimar sus aportaciones. La mera transmisión provoca una superficialidad en el aprendizaje que no permite operativizar lo esencial.
 4. Cambia la concepción del *control*: se da una sensación de pérdida de control por parte del profesorado, sobre todo en los primeros momentos de incorporar el nuevo modelo pedagógico. El silencio es menor y el movimiento mayor. Esto puede ocasionar sensaciones de incomodidad en algunos profesores acostumbrados a contextos más expositivos y de transmisión más controlada. También va en función del estilo de enseñar de cada uno de los docentes, ahora bien, si queremos que un alumno sea activo, reflexivo, teórico y que sea capaz de poner en práctica lo aprendido, los escenarios pedagógicos serán silenciosos o llenos de expresión y movimiento en función de la tarea a realizar.
 5. Se *desplaza el peso* que prácticamente tenía en exclusiva el *contenido* de las materias hacia la valoración del procedimiento. Las tecnologías de la información y comunicación abrieron ya hace décadas estos nuevos desafíos pero que aún hoy son considerados como deficiencias. Aprender es favorecer nuevas conexiones neuronales que se activan si los conocimientos a aprender están vinculados a algo significativo o a conocimientos previos. El aprendizaje es lento, además requiere un ejercicio de atención selectiva y sostenida al que hay que prestar atención.
 6. Se mantiene una tutoría académica en los departamentos para los estudiantes que la reclamen o que sea solicitada su presencia por parte del profesor. Ahora bien, gana fuerza, en este modelo, los momentos de *trabajo autorizado y la tutoría en el aula*. El profesor en el aula orienta, explica, facilita, retroalimenta y guía de forma grupal e individual pero de forma también más natural. Es requisito que estos acompañamientos se realicen generando ambientes de confianza y donde se atienda a los aspectos emocionales de los estudiantes.
 7. Un logro en el proceso de aprendizaje autorregulado es mejorar la *comunicación clara de objetivos* y la constatación de su interiorización por parte de los alumnos. Igualmente, diseñar una secuencia de tareas y de un plan de tiempos regulado y administrado por el alumno. No son buenas las prisas en estas fases del proceso de enseñanza. Esto nos obliga a prestar atención a todos los estudiantes y de forma especial al estudiante con estilo activo. Pueden requerir una ayuda para gestionar su aprendizaje desde la actividad, desde los desafíos desde el liderazgo pero facilitándole un acompañamiento

que le facilite la regulación de su propio proceso. Como expone García Martín (2012), “un alumno difícilmente será autorregulado académicamente si no posee conocimiento sobre sí mismo, sus emociones y sus estrategias de aprendizaje” (p.205).

8. Facilitar *recursos diversos* para la búsqueda de información que tengan en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje. Utilizar espacios y tiempos variados y adecuados para desarrollo de tarea individual y/o grupal y en función de ella. Fomentar momentos de reflexión sobre su actuación en el momento de aprender y explicitar las creencias y sus motivaciones. Hacer de la práctica del portafolios, solicitado desde varias asignaturas e incluso como trabajo a entregar después del periodo de prácticas en los colegios de infantil y primaria, un verdadero instrumento de autorregulación.

Un aprendiz docente debe incorporar en su repertorio habilidades y competencias que le faciliten ser activo, reflexivo, teórico y pragmático según el momento y el contexto en el que se encuentre. Si entendemos al maestro como un agente educativo activo, creativo, innovador y reflexivo, la implementación de procesos autorregulatorios en su intervención educativa pasa por brindar herramientas para que el estudiante se conozca mejor, planifique y administre estrategias determinadas en función de la tarea a realizar, realice adecuadamente la toma de decisiones en su aprendizaje y en definitiva, se forme para un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, C. M. (1992). *Análisis y Diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios*, Tomos I y II, Tesis Doctoral, Madrid: Universidad Complutense.
- Alonso, C. M. Gallego, D. y Honey, P. (2002). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*, Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Alonso, C. M., Gallego, D.J. y Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. España: Ediciones Mensajero
- Barrera, M., Donolo, D. y Rinaudo, M. (2010). Estilos de aprendizaje en alumnos universitarios: peculiaridades al momento de aprender. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6(6), 1-27. Disponible en
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.). (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Cattell, R. & Cattell, H. (1995). Personality Structure and the New Fifth Edition of the 16PF. *Educational and Psychological Measurement*, 55 (6), 926-937. <https://doi.org/10.1177/0013164495055006002>
- De la Fuente, J., Justicia, F., Berbén, A.B., y Pichardo, M.C. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705-711.
- García Diego, M.C. (2011). *Inteligencia, Personalidad y Estilos de Aprendizaje*. UNED: Tesis Doctoral.
- García Diego, M^a C., Mansilla Morales, J. M. y Cenicerros Estevez, J. C. (2016). Los estilos de aprendizaje y la autonomía en el universitario. *Actas VII Congreso Mundial Estilos de Aprendizaje*. Braganza. En <https://cloud.ipb.pt/f/6330d8d509/?dl=1>

- García Diego, M^a. C.; Mansilla Morales, J. M. y Molina Ferragut, E. (2016). La relativa estabilidad de los estilos de aprendizaje en estudiantes de Magisterio: Estudio longitudinal. *Journal of Learning Styles*, abril, vol. 9, Nº17. ISSN: 2232-8533. En <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/286/206>
- García Martín, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16 (1). Recuperado el 12 de julio de 2012 de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART12.pdf>.
- González Tirados, R. M. (1985). *Influencia de la naturaleza de los estudios universitarios en los estilos de aprendizaje de los sujetos*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- González, A. (2001). *Autorregulación del aprendizaje: una difícil tarea*. IberPsicología, 6(1), 30-67.
- Honey, P. y Mumford, A. (1986). *Using our Learning Styles*. Berkshire, United Kingdom: Peter Honey.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Nueva York: Prentice Hall.
- López, M., y Silva, E. (2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(4), Recuperado de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_4/Artigos/lsr_4_articulo_3.pdf
- Mayor, J.; Suengas, A. y Gonzalez, J. (1993): *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid. Síntesis.
- Monereo, C. (coord.) (1994) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Núñez, J. C., González-Pineda, J., Solano, P. y Rosário, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18(3), 353-358.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En Boekaerts, M., Pintrich, P. Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of Self-regulation*. San Diego: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pozo, J.I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi: *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid: Alianza
- Reyes, Y. N. (2003). *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM*. Tesis Doctoral, En http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/salud/reyes_t_y/contenido.htm
- Rosário, P., Núñez, J. C. y González-Pineda, J. (2006). *Comprometerse com o estudar na Universidade: «Cartas do Gervásio ao seu Umbigo»*. Coimbra: Almedina.
- Rosário, P., Núñez, J.C., Ferrando, P., Paiva, O., Lourenço, A., Cerezo, R. & Valle, A. (2013). The relationship between approaches to teaching and approaches to studying: A two-level structural equation model for biology achievement in high school. *Metacognition and learning*, 8, 44-77. <https://doi.org/10.1007/s11409-013-9095-6>
- Ruiz, B., Trillos, J. y Morales, J. (2006). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 13, pp. 441-460.

- Torrano, M. y González Torres, A. (2004). http://www.webdocente.altacapacidades.es/Aprendizaje%20Autorregulado/Art_3_27.pdf
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self regulated Learner: An Overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. y Schunk, D. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2ª ed.). Nueva York: Springer-Verlag.
- Zusho, A., Pintrich, P. R., y Coppola, B. (2003). Skill and will: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education*, 25, 1081-1. <https://doi.org/10.1080/0950069032000052207>

PROCESOS DE ENSEÑANZA EN ESCUELAS RURALES MULTIGRADO DE MÉXICO MEDIANTE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE¹

Teaching processes in multigrade rural schools in Mexico through
learning communities

Diego Juárez Bolaños 

e-mail: diego.juarez@ibero.mx

Erik Said Lara Corro 

e mail: erik_lara@outlook.com

Universidad Iberoamericana. México

RESUMEN

El artículo analiza los procesos de enseñanza desarrollados en dos escuelas primarias rurales multigrado en México, a partir de la implementación de un nuevo modelo pedagógico inspirado en el concepto de Comunidades de Aprendizaje. De manera inicial, se describen las características generales del modelo y del organismo estatal que lo desarrolla, para después destacar las fortalezas y limitaciones observadas durante la implementación del modelo en las escuelas seleccionadas. Entre las fortalezas se identifican el fomento de procesos de autonomía y el desarrollo de competencias investigativas y de expresión oral y escrita en los alumnos. Como limitantes, se señala la convivencia de prácticas innovadoras y tradicionales en las aulas, además de la pobre dotación de recursos por parte del Estado hacia la educación en las poblaciones rurales.

PALABRAS CLAVE: educación rural; multigrado; comunidades de aprendizaje; México.

ABSTRACT

This article analyzes the teaching methods developed in two primary rural multi-grade schools in Mexico, based on the implementation of a new pedagogical model inspired by the concept of Learning Communities. The text examines the general characteristics of the model, and of the state agency that develops it, and also highlights both the strengths and limitations observed during the implementation of the model in the selected schools. Among the strengths is the promotion of autonomy processes and the development of investigative skills and also oral and written communication in students. The limitations are noted as the coexistence of innovative practices along with traditional classroom practices, as well as the poor provision of resources by the state towards education in rural communities.

KEY WORDS: rural education; multi-grade; learning communities; Mexico.

Recibido/Received: 16/03/2017

Aprobado/Approved: 22/12/2017

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Juárez Bolaños, D. & Lara Corro, E. S. (2018). Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante Comunidades de Aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 149-164. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.009>

¹ El presente artículo proviene del proyecto de investigación titulado "Asesoría para fortalecer el Modelo ABCD desde la perspectiva de su aporte al multigrado", financiado el Consejo Nacional de Fomento Educativo. Agradecemos los apoyos de esta institución para el desarrollo del estudio.

1. INTRODUCCIÓN

Creado a inicios de la década de los setenta, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) es un organismo gubernamental que ofrece servicios de educación básica a niños y jóvenes que habitan en pequeñas localidades rurales de México, la mayoría de ellas menores a 500 habitantes. Ello se realiza a través de programas de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria (Mejía y Martín del Campo, 2016; Urrutia, 2014; Juárez, 2009; Guerra y O'Donnell, 2000).

En sus inicios, se planeaba que Conafe desarrollase sus labores de manera temporal y extraordinaria, a fin de incrementar los indicadores de cobertura educativa en el país. Sin embargo, a más de 40 años de ser creada, esta institución se ha consolidado como una modalidad permanente. Durante el ciclo escolar 2014-2015, el Consejo trabajó en más de 34,000 escuelas preescolares, primarias y secundarias en prácticamente todo el país, con la única excepción de la Ciudad de México. A sus planteles asistieron 320,199 alumnos y en ellos laboraron 60,057 docentes (INEE, 2016). Todas las escuelas trabajan mediante la modalidad de multigrado, es decir, los maestros atienden a estudiantes de más de un grado escolar en el mismo tiempo y espacio.

A partir del ciclo escolar 2016-2017, el Conafe ha implementado un nuevo modelo pedagógico llamado Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Dialogo (Modelo ABCD). Éste sigue “una metodología pedagógica de atención personalizada en la que cada estudiante aprende a su ritmo y desde su propio interés, estudiando y compartiendo una serie de temas que conforman el currículo de la educación comunitaria, dichos temas constituyen los aprendizajes clave y se organizan por lenguajes académicos en los campos formativos” (Conafe, 2017). El modelo se inspira en principios planteados en el concepto de Comunidades de Aprendizaje.

De acuerdo con Coll (2004), en las Comunidades de Aprendizaje se pretende,

- Elaborar el conocimiento de manera colectiva.
- Facilitar el aprendizaje autónomo y autorregulado.
- Fomentar la libertad para seleccionar actividades de aprendizaje por parte de los participantes, quienes deben percibir las como relevantes y significativas.
- Desarrollar estrategias didácticas sistemáticas.
- Fomentar el aprendizaje colaborativo, mediante el cual se facilite el que todos los participantes puedan compartir aprendizajes.
- Dejar de lado el currículo tradicional organizado por materias aisladas, adoptando enfoques globalizadores e interdisciplinarios.
- Priorizar la profundidad sobre la extensión de los aprendizajes.
- Utilizar recursos externos en las actividades que fomenten los aprendizajes, tales como la participación de alumnos de otras escuelas o de habitantes de las comunidades.
- Establecer altos niveles de diálogo, interacción y comunicación entre los participantes.

Dentro de las instituciones educativas que atienden a las poblaciones rurales en México, el Conafe es la que menos atención ha recibido por parte de la investigación y la academia. En este sentido, además de la relevancia que

tiene su labor en localidades históricamente olvidadas y marginadas y que en sus aulas se desarrolla un nuevo modelo pedagógico, el objetivo del presente artículo es analizar los procesos pedagógicos desarrollados mediante el Modelo ABCD en dos escuelas primarias multigrado.

Las autoridades del Consejo ayudaron a seleccionar las escuelas examinadas, bajo la consideración de que en ellas se desarrollaban prácticas pedagógicas significativas alrededor del Modelo. En el trabajo de campo se realizaron observaciones y videograbaciones de clases entre los meses de diciembre de 2016 y febrero de 2017. Además, se entrevistó a los docentes. Para ello, elaboramos guiones de observación y entrevistas, las cuales fueron transcritas y sistematizadas con el apoyo del programa de análisis cualitativo ATLAS.ti.

El artículo se divide en tres partes: en la primera describimos las características generales del Consejo Nacional de Fomento Educativo y del modelo de Comunidades de Aprendizaje. Posteriormente, examinamos los datos obtenidos en campo, para concluir con un apartado de reflexiones finales.

2. CONAFE Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Mediante el argumento de que en México no existen suficientes docentes profesionales para laborar en las escuelas establecidas en las pequeñas y dispersas comunidades rurales, desde sus orígenes el Conafe ha desarrollado sus programas a través de servidores sociales. Estas figuras educativas son llamadas Líderes de Educación Comunitaria (LEC), anteriormente conocidos como Instructores Comunitarios, y son jóvenes egresados de secundaria o del nivel medio superior, incluso con estudios incompletos de carreras universitarias, quienes realizan su servicio social impartiendo clases durante uno o dos ciclos escolares. Durante ese periodo radican de manera permanente en las localidades donde laboran. Una vez que concluyen su servicio social reciben una beca por parte del Estado para continuar sus estudios.

El Consejo también cuenta con figuras educativas llamados Capacitadores Tutores (CT), Asistentes Educativos (AE) y Asesores Pedagógicos Itinerantes (API), quienes desarrollan tareas de apoyo, supervisión y asesoría pedagógica dirigidas hacia los LEC (Conafe, 2017). Los dos primeros actores están involucrados en la formación inicial y continua, así como en el acompañamiento pedagógico y el apoyo administrativo a los Líderes de Educación Comunitaria. El API visita de manera periódica algunas escuelas seleccionadas para atender de forma personalizada a los estudiantes con más bajo rendimiento escolar, en coordinación con los LEC y los padres de familia (Conafe, 2012 y 2017).

Para facilitar el trabajo multigrado en las aulas, los alumnos no se organizan por grados escolares, sino por niveles. Existen tres niveles y cada uno de ellos equivale a dos grados de la escuela primaria. Los estudiantes realizan juntos el mismo programa de estudios y es deseable su permanencia en el nivel durante dos ciclos escolares.

Las familias de los estudiantes sostienen los servicios educativos mediante el otorgamiento de la alimentación y hospedaje a los LEC durante su permanencia en las comunidades. También participan activamente en actividades de apoyo escolar y en la construcción y mantenimiento de las escuelas.

A finales de la década de los 80 y con el apoyo del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, Conafe creó una propuesta pedagógica específica para escuelas rurales multigrado, a través de una serie de materiales titulados “Dialogar y Descubrir”. Éstos incluían manuales para docentes y fichas y cuadernos de trabajo dirigidos a los alumnos. Los materiales estaban diseñados para que los niños pudiesen trabajar de forma independiente cuando el docente no los atendiera de forma directa. Se promovía el aprendizaje y trabajo grupales, partiendo de perspectivas constructivistas.

Un estudio realizado sobre el desarrollo del modelo Dialogar y Descubrir (Juárez, 2009) encontró que en algunas primarias el uso de los manuales no fue promovido de manera eficaz y que tales materiales no eran suficientemente aprovechados por los docentes. Esto provocaba que parte de las clases fuesen improvisadas y poco dinámicas. Algunos alumnos eran escasamente reflexivos en clase, realizaban mecánicamente las operaciones básicas de matemáticas sin reconocer en qué tipo de problemas las debían utilizar como herramientas de solución, además de presentar dificultades de comprensión lectora. En las escuelas incluidas en el citado estudio, la enseñanza de la lectoescritura se desarrollaba mediante estrategias alfabético-silábicas, las cuales incluían la elaboración de planas y la copia de textos, dejando de lado el método constructivista que fomentaba el Conafe en sus manuales. Asimismo, se desvalorizaba el desarrollo de actividades artísticas, tecnológicas y las relacionadas con temas de salud y educación física.

Mejía y Martín del Campo (2016) destacan que, en general, los estudiantes atendidos por Conafe tienen tasas mayores, en relación al resto de alumnos mexicanos, en repetición escolar y eficiencia terminal, además de menores logros en las pruebas estandarizadas nacionales.

El Modelo ABCD, el cual sustituyó a Dialogar y Descubrir, se inspira en Comunidades de Aprendizaje, concepto desarrollado durante la segunda mitad del siglo XX (Coll, 2001; Torres, 2001; Cámara, Rincón, López, Domínguez y Castillo, 2004; Mingorance y Estebaranz, 2009). Comunidades de Aprendizaje se puede definir como una “metodología del aprendizaje por cuenta propia basado en el interés, el aprendizaje eficaz y personalizado [...] la superación de la tradicional ruptura entre diseño y ejecución [...] la capacitación para leer información y navegar sin cartabones curriculares prescrito, la rendición de cuentas y la demostración de lo que se ha aprendido” (Latapí, 2004, pp. 9–10). El término comunidad atiende “la dimensión ética de la relación que se establece entre maestro y aprendiz y entre aprendices que comparten lo que saben y pasan a ser tutores de otros compañeros en el salón de clase” (Cámara, 2008, p. 27).

Mediante el Modelo ABCD se intenta desarrollar procesos de enseñanza mutua en las aulas, a través de la atención personalizada hacia los estudiantes y la construcción colectiva de aprendizajes donde se fomenten relaciones de

diálogo, confianza, colaboración y solidaridad. Se pretende que los alumnos aprendan a aprender, aprendan a convivir y logren el dominio de temas centrales de la educación básica, tales como la comprensión lectora, razonamiento matemático, escritura y expresión oral. Los contenidos del mapa curricular de nivel básico se agrupan en Unidades de Aprendizaje Autónomo y los procesos de enseñanza siguen cinco momentos (Conafe, 2016):

1. Se elige un tema a abordar, el cual se encuentra en alguna Unidad de Aprendizaje.
2. El alumno desarrolla estrategias para profundizar sus conocimientos del tema elegido.
3. Se demuestra lo aprendido frente a los compañeros, docentes y/o padres y madres de familia.
4. Se registra el proceso de aprendizaje.
5. El estudiante tutora a algún compañero con respecto al tema aprendido.

Inspirado en Comunidades de Aprendizaje, durante el periodo 1997- 2003 el Conafe desarrolló el programa Centros de Posprimaria Comunitaria Rural, el cual ofreció estudios de nivel secundaria a adolescentes, jóvenes y adultos de localidades rurales (López y Rincón, 2003). Posprimaria promovía que los estudiantes aprendieran por cuenta propia a través del Método de Aprendizaje por Cuenta Propia (MACP), el cual implicaba el acceso a medios de información y el desarrollo de procesos de tutoría. De esta manera, se pretendía que el alumno,

descubra su propio interés, confía en su capacidad, valora lo que sabe y lo aprovecha para entender, se siente capaz de aprender lo que desconoce, toma en cuenta el contexto de los materiales de estudio (la perspectiva, la intención, la temporalidad), dialoga con los autores, se esfuerza por entender siempre, toma distancia de lo que estudia, controla su proceso de aprendizaje, busca apropiarse del conocimiento, se autoevalúa, se entusiasma por seguir aprendiendo con autonomía, demuestra públicamente lo aprendido y acepta que el conocimiento es provisorio (López y Rincón, 2013, p. 51).

Además de aprender por cuenta propia, se buscaba que los estudiantes eligieran libremente los temas que les interesaban con la finalidad de generar procesos de apropiación, siguiendo estrategias de asistencia y certificación escolar flexibles.

En una publicación donde se analizó la implementación del programa de Posprimaria (Pieck, 2006), se ofrece un panorama de las tensiones generadas entre los supuestos del modelo con los contextos, los actores y las instituciones involucrados durante su implementación. El autor identificó como retos del programa los siguientes:

- Necesidad de fortalecer la capacitación y formación tanto en conocimientos básicos de los docentes (redacción, comprensión lectora), como en sus competencias como facilitadores del aprendizaje y asesores de estudio, ya que la metodología de Posprimaria no era sencilla ni de fácil asimilación.
- Flexibilizar el Método de Aprendizaje por Cuenta Propia de modo tal que no se implementase como una serie de pasos a seguir, sino como estrategias.
- Necesidad de fortalecer el equipamiento e infraestructura de los centros escolares, enfatizando el enriquecer los materiales de investigación disponibles, a fin de que existiesen variedad de ellos que abordasen

diversos temas desde distintos ángulos, sumado ello a utilizar materiales generados en las propias comunidades.

- Necesidad de clarificar las vinculaciones del modelo con los procesos de desarrollo comunitario.

Además, Pieck destacó que la libertad por elegir los temas a aprender por parte de los alumnos en ocasiones se veía desplazada por la necesidad de abordar ciertos contenidos requeridos por los planes de estudio para certificar los estudios secundarios: “uno de los retos claves para el proyecto es cómo lograr que los estudiantes certifiquen aprendiendo por su cuenta, guiados por el interés y logrando aprendizajes valiosos (*op. cit.*, p. 142).

Como aspectos favorables del programa, el autor identificó la existencia de apoyos para los docentes, como las figuras de los asesores itinerantes; el papel formador en los instructores de las reuniones mensuales de capacitación a las que asistían; el que se fomentase el aprendizaje independiente en maestros y alumnos; el haber contribuido a procesos de retención y reincorporación de matrícula escolar en zonas rurales; el haber fortalecido procesos de participación comunitaria en actividades escolares y el haber logrado que las Delegaciones Estatales del Consejo se hubiesen involucrado en el diseño y desarrollo del programa.

Otra investigación sobre Posprimaria la elaboró Turner (2004). Como puntos favorables del programa identificó la capacitación de los docentes, tanto la inicial, como la mensual y las visitas de agentes a los centros escolares por parte de agentes de apoyo, como asesores y asistentes educativos. Además, reconoció que el programa tuvo resultados educativos innovadores: “Al completar tres años el Proyecto, los instructores, los equipos delegacionales y el equipo central han acumulado experiencias diversas en el campo educativo y están desarrollando prácticas sobre aprendizaje por cuenta propia y estudios independientes” (p. 44). Sugirió poner énfasis en los procesos de selección y capacitación docente, en la dotación de recursos (infraestructura, materiales didácticos, libros) a los centros educativos, además de buscar alternativas para aumentar la comunicación para que todos los participantes en el Proyecto tuviesen acceso a las experiencias de otros actores relacionados.

Como aspectos de mejora del programa, Turner destacó que su implementación era menos abierta que lo que postulaba en los documentos oficiales; que las limitaciones en los recursos existentes en las escuelas no favorecían en desarrollo del programa y que en los procesos de evaluación de aprendizajes existía una tensión entre el desarrollo de una metodología flexible y las formas tradicionales para calificar.

3. DESARROLLO

Los datos que nutren el artículo provienen del trabajo de campo desarrollado en un par de primarias rurales multigrado:

- Escuela 1, localizada en el municipio de Mexquitic de Carmona, Estado de San Luis Potosí. Tridocente. Atienden a 34 alumnos: 13 de Nivel I, 10 de Nivel II y 11 de Nivel III. Cada docente trabaja con un Nivel.
- Escuela 2, localizada en el municipio de Singuilucan, Estado de Hidalgo Unitaria. Atiende a 8 alumnos: dos de Nivel I, cuatro de Nivel II, y tres de Nivel III.

Observamos que al inicio de las clases se desarrollan dos actividades: la lectura de un diario de clases por parte del estudiante quien lo hubiese redactado un día antes y la lectura de algún cuento procedente de la biblioteca escolar. Posteriormente, se trabajaba con alguna de las Unidades de Aprendizaje Autónomo (UAA) que se hubieran propuesto para ese mes. Tal elección no es libre: son las autoridades estatales quienes establecen qué UAA se abordarán en las escuelas. Esto marca barreras a uno de los fundamentos establecidos en el modelo Comunidades de Aprendizaje: la libre elección por parte de los alumnos de los temas a abordar de acuerdo a sus intereses, conocimientos, experiencias y expectativas. Ello podría ser una limitante en la implementación del Modelo en un sistema educativo que otorga poco margen de acción a la autonomía escolar, a la selección de contenidos curriculares y al desarrollo de procesos de evaluaciones contextualizadas y no estandarizadas.

Durante el abordaje de las UAA en ocasiones se desarrollaban procesos que poco aportaban al desarrollo de conocimientos y habilidades del alumnado. Nos referimos a actividades de copia de textos que proponían los docentes a los estudiantes. Una vez que los alumnos ubicaban los propósitos general y específico de los temas que abordarían y de haber localizado en qué nivel del trayecto formativo se ubicaban, los LEC solicitaban que tal información fuese copiada en sus libretas.

Las UAA establecen actividades llamadas Desafíos, las cuales deberían ser desarrolladas y profundizadas a través del trabajo autónomo de los alumnos. Ello implicaría desplegar procesos de búsqueda de información, su procesamiento y contraste con las ideas iniciales. Sin embargo, las bibliotecas de las escuelas observadas contaban con materiales limitados, tanto en cantidad, como en diversidad en los niveles de complejidad y de perspectivas en el abordaje de los temas. Ningún aula contaba con internet y los recursos tecnológicos disponibles eran limitados. En las comunidades rurales existen múltiples fuentes de información, más aún, donde los conocimientos llamados tradicionales han sido históricamente desvalorizados por las escuelas. Ello invita a desarrollar acciones para acercar tales saberes a las actividades escolares, a través de la participación activa de miembros de las localidades en diversas actividades. Al mismo tiempo, y tal como lo señalaron Pieck (2006) y Turner (2004) hace más de una década, el Estado debería incrementar la inversión dedicada a la mejora de la infraestructura y equipamiento de las escuelas rurales atendidas por el Conafe, como una cuestión básica de equidad educativa.

El siguiente testimonio destaca las dificultades que enfrentan los LEC durante el trabajo con las UAA,

La primera vez que abordé dos Unidades de Aprendizaje me dije: "Pues separo a los alumnos, como me lo maneja el Modelo: a unos niños les doy un tema y a otros niños otro tema para que luego entre ellos se cambien el tema y se tutoren". Pero se me hizo muy difícil porque hay niños más pequeños y necesitan más atención y ya iba con unos y me decían "Maestra, es que siempre les hace más caso a ellos y a nosotros no" y ahí voy con los otros, "Maestra, ¿por qué están haciendo aquella cosa y yo no estoy haciendo lo mismo que ellos?". Entonces había muchas preguntas y se me hizo complicado esa vez que lo manejé así. Tenía unos niños adentro del salón, otros los puse afuera porque se distraían (...). Se me hizo complicado y ya después les digo: "No, qué les parece

niños, voy a trabajarlo en conjunto, a todos les doy un tema, todos parejos”. Porque también veía que a lo mejor no comprendían bien un tema, por estar pensando en lo que hacía el compañero, no hacían lo tenían que hacer, entonces no comprendían el tema y dije: “Mejor todos juntos y siento que así lo van a entender mejor” (LEC, SLP).

Una vez que los estudiantes culminaron los Desafíos, realizaron procesos de reflexión para identificar los procesos que habían seguido en el tratamiento de los temas y, luego, prepararon la demostración pública donde presentaron frente a sus pares y otros actores lo realizado en la actividad y en algunos casos lo que aprendieron. Cada grupo produjo diversos textos y relatos que fueron socializados en las demostraciones públicas, que tienen la finalidad de socializar las experiencias de aprendizaje, aunque en la mayoría de los casos observados no se provocaron espacios de discusión de lo que se presentó. Durante las demostraciones se utilizaron figuras, imágenes y objetos, como recursos que daban sentido a los contenidos.

Finalmente, se construyeron relaciones tutoras con otros alumnos o madres de familia. El Modelo ABCD destaca la riqueza que pueden tener tales relaciones entre estudiantes de diversas edades, sin embargo, las observaciones realizadas en clases permitieron valorar que tal potencial es desaprovechado: la mayor parte de las tutorías se realizaron entre alumnos de similares edades, dejando de lado actividades que permitieran el intercambio de ideas entre estudiantes de diversos niveles. Una docente narra su experiencia con respecto a las relaciones tutoras,

Al momento de la tutoría entre ellos les dije: “Ahora ustedes van a ser sus maestros entre ustedes mismos”. Y ya bien emocionados al principio, me decían: “Maestra entonces, ¿yo le puedo decir que no se pare?” (...) Y ya entre ellos se empezaron a tutorear y los más grandes sí lo comprendieron, los de segundo grado fue como de “Ah ya entendí”. En cambio, los más pequeños yo les decía: “Mira, dile esto, dile que va a hacer una investigación, va a hacer un dibujo y de ahí va a escribir o a sacar un dibujo de lo que entendió” (LEC, SLP).

Observamos que en la relación tutora se establecieron pautas de interrogación que guiaron a la construcción de lógicas discursivas distintas a las Unidades de Aprendizaje Autónomo, pero éstas permanecían como una referencia en la práctica pedagógica de los tutores y docentes. La mayor riqueza de las relaciones tutoras radicó en la manera como cada grupo asumió las actividades encaminadas a estudiar las UAA y a motivar la participación de sus tutorados. En esa estructura de interacción se abrieron espacios para intervenciones más diversas. Sin embargo, algunos tutores siguieron los textos con una lógica discursiva vertical, como si de un recetario se tratara. Algunos alumnos reprodujeron actitudes “docentes” en la interacción con sus pares. Estas situaciones en ocasiones provocaron ciertas ritualizaciones del proceso tutor que condujeron a caminos tradicionales de enseñanza. De ahí que el uso de la copia y el dictado fueron una constante. También se utilizaron otros textos de apoyo como libros de la biblioteca, diccionarios o revistas que se aprovecharon en las situaciones de enseñanza.

La producción de textos varió en función de las pautas de interacción y la lógica discursiva que se estableció entre el tutor y el tutorado. Algunos de los primeros establecieron momentos para la escritura, desplegaron una gama de

estrategias de interrogación que llevaron a producir respuestas cortas y elaboradas, así como momentos de silencio por parte de sus tutorados al no tener clara alguna respuesta a tales preguntas. Ante estas situaciones, los tutores tendieron a redefinir sus preguntas o problemas en función de la reacción del tutorado.

Algunos procesos de tutoría entre adulto y niño mostraron el compromiso por parte de las madres por lograr que su tutorado se acercase a la comprensión de los desafíos que se le planteaban. El diálogo fue más fluido cuando la tutoría se construyó entre adultos- alumnos, que entre pares de estudiantes. Los docentes apoyaron e intervinieron en algunos de los procesos de tutorías, centrando su atención en los grupos formados por niños que aquellos que estuviesen a cargo de alguna madre de familia. En general, las intervenciones docentes durante el desarrollo de las tutorías fueron breves y en ocasiones realizaron alguna pregunta abierta a los niños para saber “cómo van” o para apoyar a aquellos estudiantes que presentaban alguna dificultad en el desarrollo de la actividad, pero tal atención parecería ser insuficiente para generar o reforzar procesos de profundización en el abordaje de los contenidos.

Examinemos la siguiente secuencia de interacción que ilustra un proceso de relación tutora entre una madre de familia y un niño de segundo grado, y las relaciones que se construyen en torno a las unidades de aprendizaje. La tutora leyó el contenido al niño y después le solicitó que copiara el texto de la presentación de la unidad. Luego, buscó explicarle el siguiente contenido:

Karla y Raúl cumplen años el mismo día, 15 de abril. Karla está en México y Raúl viajó con su familia a Japón, pero ellos siguen comunicándose. Karla le habló a su amigo el 15 de abril a las 11 de la mañana para felicitarlo. Raúl se puso muy contento, aunque ya estaba durmiendo y le comentó que su cumpleaños había sido ayer. ¿Cómo es que Raúl cumplió un día antes que Karla? (en *Pensamiento matemático*, Conafe, 2016, p. 87).

Después, se construyó la siguiente interacción:

Tutora: A ver m'ijo, el contenido trata de por qué Karla y Raúl cumplen años el mismo día y viven en diferentes países. Es que Karla le habla, – ella vive en México y le habla a Raúl (mira el contenido del libro), entonces las horas son diferentes; entonces, para Raúl ya había cumplido un día antes y Karla le habló el mero día del cumpleaños. Ahora, ¿dónde está Japón? ¿Sí lo alcanzas a distinguir o voy por el otro [globo terráqueo] más grande?

Ao: *(Asiente con la cabeza)*

Tutora: ¿Sí lo alcanzas a distinguir o no?

Niño: Aquí está Japón *(ubicando en el globo terráqueo)*

Tutora: ¿Seguro?

Niño: *(Asiente con la cabeza)*

[secuencias omitidas]

Tutora: Ahí está Japón. Entonces, ¿por qué crees tú que Karla cumple años?

Niño: *(Observa el libro y el globo. Se percibe confundido)*

- Tutora: A ver, ¿qué dice? (*mira el libro y lee en voz alta una pregunta*). «¿Cómo es que Raúl cumplió un día antes que Karla?». ¿Tú por qué crees que cumplió un día antes?
- Niño: Porque va dando vueltas (*señala el globo*)
- Tutora: Ajam, ¿y cómo se le llama a eso que va dando vueltas?
- Niño: Uhm, ¿va girando?
- Tutora: Girando. ¿Cómo más se conoce? Aparte de girar, ¿cómo más?
- Niño: (*Se percibe pensativo*)
- Tutora: ¿Con qué otro nombre se conoce aparte de girar?
- Niño: (*Mira el libro*) No me acuerdo
- [secuencias omitidas]
- Tutora: Aquí está México y aquí está Japón [...], supongamos que éste, que está muy pequeño, es nuestro planisferio. Nada más que aquí nosotros tenemos por mitad, ¿sale?
- Niño: (*Señala la ubicación de México*)
- Tutora: Ajá, por mitad. Está abarcando México y está así, mira, así está México. Entonces, si lo tenemos por mitad, se supone que en México, ¿por qué le habló Karla a Raúl el mismo día que cumplían años? ¿A qué hora le habló Karla?
- Niño: A las once de la mañana
- Tutora: Le habló Karla a las once de la mañana. Entonces, ¿México qué era?
- Niño: De día
- Tutora: De día. Entonces, aquí en México está el Sol, ¿y en Japón?
- Niño: Ya era de noche
- Tutora: Entonces, ¿dónde está Japón? Sí aquí [México] es de día, ¿dónde está Japón?
- Niño: ¿Aquí? (*señala la otra parte del planisferio*)
- Tutora: (*Utiliza el globo terráqueo*) Aquí es México y si avisamos ya es de día, porque la posición indica que está el Sol, ¿no? Pero si tú dices que «porque gira». A ver, la vamos a girar. Recordemos que aquí estamos (*señala la ubicación de México*). Ahora, aquí está el Sol (*utiliza una bola de papel*), ¿sale? Entonces, ¿dónde está Japón si acá está México?
- Niño: ¿Por aquí? (*señalando una zona cercana a Australia*)
- Tutora: (*Corrige*) Por aquí está más o menos. Entonces, ¿por qué gira? Entonces, ¿a qué hora crees que haiga sido allá en Japón si en México eran las once de la mañana?
- Niño: ¿Las diez?
- Tutora: Pero, ¿cuántas horas tiene el día?
- Niño: Doce del día y doce de la noche
- Tutora: Entonces, sí le habló a las once, ¿a las diez era todavía de...?
- Niño: ¿De día?

- Tutora: Entonces no pudo ser a las diez. ¿Tú a qué horas crees que era allá? Si Karla le habló a las once de la mañana, y Raúl le dice que ya había cumplido años un día antes, ¿por qué crees tú que haiga pasado eso?
- Niño: No sé. ¿Sí cumplen años los dos?
- Tutora: Sí cumplen años los dos el mismo día, ¿por qué crees que pasó eso o qué crees que pasó ahí?
- Niño: ¿Le cambiaron las horas?
- Tutora: Uhm, ¿se cambiaron las horas? ¿Cómo se cambiaron las horas?
- Niño: Porque si dijo que allá en Japón era de noche y aquí [en México] era el Sol, por eso cambió
- Tutora: ¿Tú crees que por eso cambió?
- Niño: (Asiente con la cabeza)

En este ejemplo destacamos la iniciativa de la tutora de incluir en la interacción diversas pistas para acercar al niño a lo que ella quiere que aprenda: el movimiento de rotación de la Tierra. Para ello, la tutora formula diversas preguntas abiertas al niño, que pretenden acercarlo a la comprensión de por qué Raúl cumplió años antes que Karla, si el cumpleaños de ambos es el mismo día. Ante esas formulaciones, la explicación del niño de ese fenómeno es porque *esto va dando vueltas*, refiriéndose implícitamente al movimiento de rotación de la Tierra. Sin embargo, la tutora pretende que el niño nombre la noción de “rotación”: *¿y cómo se le llama a eso que va dando vueltas?, ¿cómo más se conoce?, ¿con qué otro nombre más se conoce?*, a lo que el estudiante le responde: *no me acuerdo*.

Ante la necesidad de que el alumno nombre “correctamente” el fenómeno (*i.e.*, rotación), la tutora busca “enseñar cómo se explican los fenómenos físicos desde el punto de vista de la ciencia, esto es, lo que ‘realmente sucede’ o lo que son los hechos para la ciencia” (Candela, 2006, p. 805). No obstante, ella no niega la validez de lo que el niño dice, sino que las retoma para guiar la construcción del conocimiento. Además, en este intercambio observamos que el niño incorporó sus explicaciones a partir de sus conocimientos de sentido común; es decir, él explica que ese fenómeno natural ocurre “porque va dando vuelta la Tierra”. Son saberes que moviliza a partir de lo que él ha aprendido en otras clases y en los distintos ámbitos de la vida cotidiana. En este sentido, la tutora utiliza esos conocimientos para acercarlo a lo que ella quiere que aprenda.

Con relación a nuestra discusión sobre las formas de trabajo en el Modelo ABCD, en esta interacción en la actividad el niño se acercó a la comprensión los fenómenos de rotación de la Tierra y los cambios de horario. Es decir, en el proceso la tutora formuló una serie de preguntas abiertas, explicaciones y demostraciones físicas (*i.e.*, globo terráqueo y planisferio) para guiar al alumno hacia la comprensión del tema. Cabe mencionar que esas demostraciones físicas son recursos que dan sentido al conocimiento presentado y guían la construcción del conocimiento. Además, las preguntas y las explicaciones involucraron al estudiante en un proceso de razonamiento. De aquí que esta estrategia de la tutora flexibiliza “la transmisión del contenido y

permite crear una zona de múltiples respuestas posibles donde se pueden establecer diferentes niveles de apropiación del contenido” (Candela, 1990, p. 19); asimismo, propició la construcción de una mirada relacional del contenido de la unidad de aprendizaje y las explicaciones de la tutora, y promovió la participación del niño conduciéndolo en la apropiación de ese conocimiento.

El ejemplo ilustra una de las varias relaciones tutoras que se construyen en una jornada de la clase en multigrado; pero, sobre todo, muestra la naturaleza compleja de las relaciones que se establecen entre los participantes y los conocimientos que movilizan. También se evidencian las distintas formas de interacción en torno a los textos y las interpretaciones que se construyen (Rockwell, 1995).

4. REFLEXIONES FINALES

El Modelo ABCD plantea el desarrollo de situaciones novedosas en las aulas: la elección de temas para abordar por parte de los alumnos, con ciertas limitaciones ya señaladas, pero que impulsan procesos de autonomía y de trabajo colectivo. El fomento del aprendizaje independiente, el desarrollo de competencias investigativas y de expresión oral y escrita, además de reconocer el valor de las ideas provenientes de múltiples actores, no solo las de los materiales educativos y docentes. Durante los procesos que sigue la implementación del Modelo no identificamos a alguna figura única poseedora del conocimiento: la mayoría de los participantes se involucraron en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y durante éstos se desarrollaron procesos de negociación entre el tutor y el tutorado: el aula se convirtió en un espacio de cooperación y participación.

Sin embargo, el modelo podría ser reforzado en varios aspectos, tanto didácticos como en cuestiones materiales. Dentro de los primeros identificamos que ciertas prácticas se mantienen en las aulas como la copia de textos, el dictado, la enseñanza de la lectoescritura a través de estrategias alfabético-silábicas y la exposición rutinaria de temas.

Habría que enfatizar a los docentes el que las redes de tutoría tienen un enorme potencial si se desarrollan entre alumnos de diversos niveles escolares y edades. Fueron pocas las observaciones realizadas donde alumnos de diversos niveles se tutorasen unos a otros. Estos procesos se enriquecerían al incluir a alumnos de diversos niveles educativos (preescolar y secundaria), lo cual podría fortalecer el trabajo colaborativo con profesores de otros centros escolares.

Con relación a la participación de familiares y demás miembros de las localidades, se podrían fortalecer dos aspectos en el desarrollo del Modelo: por un lado, el acercar a las aulas a los llamados conocimientos tradicionales, con el mismo valor que tienen los científicos. Por otro, se requiere mayor información de las implicaciones en el aula del Modelo ABCD hacia las madres y padres de familia. En contextos de baja escolaridad, cuando algunos de estos actores no visualizan que sus hijos realizan tareas tradicionales tanto en el aula, como en sus hogares a manera de tareas, los valoran como “un mal desempeño” del docente y generan la percepción que sus hijos no están aprendiendo. La participación de estos actores podría ir más allá que

involucrarlos durante las Demostraciones, tal como se describió en la relación tutora desarrollada por la madre de familia. De esta manera, se facilitarían procesos de participación en las comunidades a través de relaciones horizontales entre los actores: "una participación colaborativa, con papeles flexibles y complementarios" (Rogoff *et al.*, 2010, p. 108). Ello involucra el desarrollo de una gama de "interacciones compartidas entre múltiples miembros del grupo, con negociación de responsabilidades mutua y fluida y donde las decisiones se toman en consenso" (*op. cit.*, p. 109).

Por último, es necesario que las autoridades inviertan mayores recursos económicos en estos proyectos educativos dirigidos a las poblaciones más pobres y marginadas del país, algo que no ha ocurrido desde hace décadas (véase Juárez y Rodríguez, 2016). Urrutia señala el que "una de las principales restricciones para el buen desempeño del CONAFE el origen contextual de sus alumnos, puesto que más de ocho de cada diez instructores trabajan en zonas de muy alta y alta marginalidad socioeconómica, y está junto con la baja escolaridad de las madres de familia" (2014, pp. 64- 65). Además, destaca que las pobres condiciones salariales de los LEC y la ausencia de prestaciones sociales dirigidas a ellos afectan los servicios educativos, sumado a "la marginalidad y las situaciones de riesgo que se viven en las comunidades en las que ellos laboran (...) Materiales educativos que no alcanzan a suplir la falta de competencias pedagógicas y didácticas" de los docentes.

Mejía y Martín del Campo (2016) señalan que durante el periodo 2009 a 2016 el presupuesto por alumno asignado al Conafe ha disminuido año con año hasta recibir 36% menos en 2016, respecto a 2009. Mientras los Líderes de Educación Comunitaria sigan percibiendo apoyos económicos humillantes (actualmente el monto mensual equivale a \$120 dólares), la situación en las escuelas rurales mexicanas seguirá siendo muy desigual e inequitativa frente a otros contextos nacionales.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cámara, G. (2008). *Otra educación básica es posible*. México: Siglo XXI.
- Cámara, G., Rincón, S., López, D., Domínguez, E. y Castillo, A. (2004). *Comunidad de aprendizaje: Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*. México: Siglo XXI.
- Candela, A. (2006). Del conocimiento extraescolar al conocimiento científico escolar: Un estudio etnográfico en aulas de la escuela primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. (11) 30, 797–820.
- Candela, A. (1990). Investigación etnográfica en el aula: el razonamiento de los alumnos en una clase de ciencias naturales en la escuela primaria. *Investigación en la escuela*. 11, 13–23.
- Coll, C. (2004). *Las comunidades de aprendizaje*. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. Almería, España.
- Coll, C. (2001, octubre). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Fórum Universal de las Culturas. *Documento presentado en el "Simposio Internacional sobre*

Comunidades de Aprendizaje". Barcelona.

- Consejo Nacional de Fomento Educativo- Conafe (2017). *Objetivos y Funciones de la Dirección de Educación Comunitaria e Inclusión Social*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/direccion-de-educacion-comunitaria-e-inclusion-social>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo- Conafe (2016). *Unidades de Aprendizaje Autónomo. Pensamiento matemático*. México: Consejo Nacional para el Fomento Educativo / Secretaría de Educación Pública.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo- Conafe (2012). *Modelo de Asesoría Itinerante*. México: Consejo Nacional para el Fomento Educativo.
- Guerra, M. E. y O'Donnell, N. (2000). Educación Comunitaria. En Conafe. *Equidad y calidad en la educación básica. La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México*. México: Consejo Nacional para el Fomento Educativo, 23-96
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación- INEE (2016). *Panorama Educativo de México 2015. Educación Básica y Media superior*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Juárez, D. (2009). Educación rural en México: el caso de los cursos comunitarios. En García Horta, J. y Fernández Cárdenas, J. (eds.). *Investigación, política y gestión educativa desde Nuevo León: Una aportación joven al debate nacional*. México: UNESCO Comité Norte de Cooperación/ Universidad Autónoma de Nuevo León, 263-286.
- Juárez, D. y Rodríguez Solera C. (2016, octubre). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo*. (53) 2, 1-15.
- Latapí, P. (2004). Prólogo. En G. Cámara, S. Rincón, D. López, E. Domínguez y Castillo, A. (eds.). *Comunidad de aprendizaje: Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*. México: Siglo XXI, 9–11.
- López, D., y Rincón, S. (2003). La capacitación artesanal en la formación de instructores. Posprimaria Comunitaria Rural del Conafe. *Decisio*. (5), 50–54.
- Mejía, F y Martín del Campo, A. (2016). CONAFE: una apuesta para la cobertura escolar y, ¿para la calidad educativa? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XLVI (4) 51-64.
- Mingorance, P. y Estebaranz, A. (2009). Construyendo la comunidad que aprende: la vinculación efectiva entre la escuela y la comunidad. *Revista Fuentes*, (9), 179–199.
- Pieck, E. (2006). La Posprimaria Comunitaria Rural del CONAFE. En Caillods, F. y C. Jacinto (coords.). *Mejorar la equidad en la educación básica: lecciones de programas recientes en América Latina*. Paris: IPE-UNESCO, 83-163.
- Rockwell, E. (1995). En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas. En Rockwell, E. (ed.). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica, 198–222.

- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía-Arauz, R., Correa-Chávez, M. y Angelillo, C. (2010). El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades. En L. de León Pasquel (ed.). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS, 95–134.
- Torres, R. M. (2001, octubre). Comunidad de aprendizaje: Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. *Documento presentado en el “Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje”*. Barcelona.
- Turner, D. (2004). *Reporte de la Evaluación. Posprimaria comunitaria rural*. Mimeo.
- Urrutia de la Torre, F. (2014). ¿Por qué los bajos resultados del Conafe en primaria? Restricciones para el buen desempeño del Consejo Nacional de Fomento Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XLIV (1), 47-70.

RELACIONES ENTRE RENDIMIENTO E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN SECUNDARIA

Relations between performance and emotional intelligence in secondary education

Federico Pulido Acosta 
e-mail: feanor_fede@hotmail.com
Francisco Herrera Clavero 
e-mail: fherrera@ugr.es
Universidad de Granada. España

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar los tipos y niveles de Rendimiento Académico e Inteligencia Emocional, en función de la edad, género, cultura y estrato socioeconómico, así como contemplar las relaciones entre ambas variables. Para ello, se ha contado con 811 participantes. Considerando la cultura, el grupo mayoritario es el de religión musulmana (71.6%), siendo el 46.1% varones y el resto de la muestra (53.9%) mujeres. Como instrumentos de evaluación se han empleado un cuestionario elaborado para evaluar la E y las calificaciones de los alumnos. En IE aparecen niveles medio-altos, influyendo la edad, el género, la cultura/religión y el estatus. Aparecen niveles medios en RA, influyendo edad, cultura y estatus. Se halló relación entre RA e IE, siendo directamente proporcionales.

PALABRAS CLAVE: emociones; estados emocionales; rendimiento académico; inteligencia emocional; contexto pluricultural.

ABSTRACT

This work has as main objective which in to analyze the types and levels of Academic Achievement and Emotional Intelligence, according to age, gender, religion and socioeconomic and cultural factor, as well as the links between both variables. To make that possible we focused on 811 participants; 71.6% of the total were Muslims and 28.4% Roman Catholic, 46.1% were male and 53.9% female. The techniques used in this survey were an EI questionnaire, as well as the students' grades. The results show medium-high levels of EI. This is influenced by age, gender, culture and socioeconomic and cultural factor. We found medium levels of AA. This is influenced by age, culture and socioeconomic and cultural factor. There is a statistically significant relationship between AA and EI. This relationship is directly proportional.

KEY WORDS: emotions; emotional states; academic achievement; emotional intelligence; pluricultural context.

Recibido/Received: 30/03/2017
Aprobado/Approved: 22/12/2017

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Pulido Acosta, F. & Herrera Clavero, F. (2018). Relaciones entre rendimiento e inteligencia emocional en secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 165-186. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.010>

1. INTRODUCCIÓN

No se deben obviar las emociones y resulta fundamental en la vida saber reaccionar de manera adecuada ante ellas, saber gestionarlas. De esta manera, una realidad que tradicionalmente se ha venido considerando como un elemento que podía llegar a hacer a las personas más débiles, se convierte en un arma muy importante con la que afrontar la vida, estando relacionada con el éxito personal, académico y profesional.

Resulta importante comenzar discriminando entre aquellos trabajos que consideran la inteligencia emocional como conjunto de habilidades de aquellos que la tienen en cuenta de una manera autopercebida. El tipo de cuestionario que se pretende emplear, se acerca a esta última concepción de inteligencia emocional, lo que permite que se pueda hablar de un conjunto de habilidades específicas que se convierten en uno de los principales predictores de la adaptación emocional ajustada (Pulido y Herrera, 2016).

Resulta fundamental tener en cuenta todos los elementos que pueden llegar a depender de las capacidades relacionadas con la inteligencia emocional. En este sentido, elementos integrados en este conjunto de habilidades aparecen como predictores de una mayor calidad de vida, mayor salud mental, bienestar personal y laboral, una adaptación emocional más ajustada, mejor ajuste psicológico e incluso mejor capacidad para la resolución de problemas sociales (Azpiazu, Esnaola, & Sarasa, 2015 y Cejudo, 2016).

Se ha de destacar que el proceso de desarrollo emocional provoca importantes cambios en todas las capacidades que forman parte de la inteligencia emocional, desarrollándose con el repertorio emocional del sujeto. Esta realidad es otra forma de contemplar la incidencia que tiene la edad en las puntuaciones de inteligencia emocional (Gomes y Pereira, 2014). Las habilidades emocionales han estado tradicionalmente ligadas al género femenino, siendo las mujeres las que presentan niveles superiores (Azpiazu et al., 2015; Pulido y Herrera, 2016; Caballero-Dominguez, Suárez-Colorado y Bruges-Carbono, 2015 y Cejudo, 2016), lo que no hace más que aumentar el estereotipo que indica que las mujeres son más “emocionales” que los varones. La cultura también es un elemento a considerar, si se tienen en cuenta las diferencias existentes en los niveles de inteligencia emocional en función del grupo cultural (Oberle, Schonert-Reichl y Zumbo, 2011 y Pulido y Herrera, 2016), dado que la cultura trae consigo numerosas diferencias en los patrones educativos y los valores transmitidos, elementos que se relacionan con el desempeño emocional. En relación con lo comentado, el estatus socioeconómico y cultural también es determinante en los niveles reflejados en esta variable (Pulido y Herrera, 2016), presentando mayores capacidades emocionales aquellas personas pertenecientes a estatus superiores.

En segundo lugar, aparece el Rendimiento Académico. Desde esta perspectiva, se introduce nuestra concepción personal sobre el concepto, que se refiere al nivel de conocimientos y destrezas escolares exhibidos por los estudiantes. En este caso, se van a emplear las calificaciones escolares como indicativo de éste. Por esto, se ha de considerar a Gómez-Castro (1986, p. 269), ya que “al comparar los resultados de las calificaciones objetivas a través de una prueba estandarizada y las que otorgan los profesores, indica cierta

asociación entre ellas. Todas las correlaciones obtenidas entre las distintas subpruebas y las calificaciones son estadísticamente significativas ($p > .01$).

Pulido y Herrera (2015) establecen diferencias en función del género, que actúa como predictor del rendimiento. En este trabajo fueron las mujeres las que presentan mejores resultados que los varones. Sin embargo, la cultura es un factor mucho más determinante en las calificaciones académicas. De nuevo, Pulido y Herrera (2015) demostraron diferencias en los niveles, en dos muestras de cultural diferentes, no sólo en el rendimiento académico general, sino también en cada una de las materias. En este sentido, se mencionan las dificultades para la integración socio educativa (Oropesa, Moreno, Pérez & Muñoz-Tinoco, 2014) y las diferencias de estatus socioeconómico y cultural (Cervini, Dari y Quiroz, 2014) como importantes justificantes de estas diferencias significativas. Por otro lado, en el contexto pluricultural en el que se pretende desarrollar el estudio, tiene mucha importancia las importantes diferencias en cuanto a la lengua materna entre musulmanes y cristianos, tal como informan algunos autores (Roa, 2006) del mismo modo que ocurre en otros entornos en los que aparece esta diversidad lingüística (Siqués y Vila, 2014). Otro de los elementos considerados como determinantes (Pulido y Herrera, 2015) es el estatus, que guarda una estrecha relación con el grupo cultural de pertenencia. Como justificante se puede volver a mencionar lo comentado en el trabajo, ya mencionado, de Alonso y Román (2014).

Las competencias emocionales son fundamentales para la mejora del rendimiento académico y la prevención de la conflictividad (Gorostiaga y Balluerka, 2014). Esta realidad se repite en otros muchos trabajos, en los que se demuestra una relación directamente proporcional entre las puntuaciones en inteligencia emocional y el rendimiento académico, establecido por la calificación media del sujeto (Codier y Odell, 2014; Hanin & Van Nieuwenhoven, 2016; Pulido y Herrera, 2015). Dichas habilidades pueden actuar como factor de vulnerabilidad, influyendo negativamente en los estudiantes, no sólo dentro, sino también fuera de las situaciones escolares, influyendo sus carencias en el rendimiento académico, dado que estas habilidades están íntimamente relacionadas con el desempeño académico (Gutiérrez & Expósito, 2015). De esta forma, la emocionalidad es fundamental para llegar a un alto rendimiento, no sólo a nivel académico, sino también social, empresarial, personal... Para realizar aprendizajes significativos es esencial el parámetro asociado a la transformación del campo emocional (Pacheco, Villagrán & Guzmán, 2015). Sin embargo, el desarrollo de este tipo de habilidades no se encuentran atendidas de forma adecuada en la actual currículo de nuestro país (Aguaded y Pantoja, 2015). Por lo que se vuelve a incidir en la importancia de considerar y potenciar las competencias emocionales para mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado (De Haro y Castejón, 2014 y Di Giusto, Martín, Arnaiz y Guerra, 2014), lo que se convierte en una alternativa de apoyo, en cualquiera de los niveles, al aprendizaje (Castevich, Dzib, Hogan, Sanders, Slovec y Yelizarov, 2015).

Considerando todo lo mencionado, se presenta el estudio llevado a cabo con una muestra de alumnos escolarizados en Institutos de Enseñanza Secundaria en la ciudad de Ceuta, donde conviven principalmente personas de cultura cristiana y musulmana. 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). Esto nos lleva a establecer una clara relación entre la cultura y la religión.

Los objetivos del trabajo han sido analizar los tipos y niveles en Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico, en función de la edad, género, cultura y estrato socioeconómico. También se pretende contemplar las relaciones que se pudieran dar entre las mencionadas variables, para una población adolescente multicultural.

2. MÉTODO

Para llevar a cabo esta investigación se seleccionó una muestra integrada por 811 participantes que reflejan las características del contexto pluricultural de Ceuta. Se reparten entre seis centros en los que se imparte formación perteneciente a la Etapa Secundaria. El 19.6% de la muestra cursaba el primer curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (1º ESO), el 20.7% cursaba 2º de ESO, el 17.9% 3º de ESO y el 12.6% 4º de ESO. Todos ellos quedan dentro de la Educación de carácter obligatorio. A estas personas hay que sumarles el 15.4% correspondiente al primer curso de bachillerato (1º de bachillerato) y el 6.9% al segundo curso de bachillerato. EL 6.9% restante cursaban diferentes módulos y niveles de Formación Profesional (FP). Por edad, la muestra se distribuye entre el 17.4% de entre 12 y 13 años, el 19.4% de entre 13 y 14, el 15.8% de entre 14 y 15, el 9.3% de entre 15 y 16, el 15.8% entre 16 y 17, el 7.1% de alumnos entre 17 y 18. Estos alumnos correspondían a la muestra menor de edad, mientras que los restantes 12.1% tenían entre 18 y 25 años, 2.1% entre 26 y 40 años, mientras que sólo el 1% tenía más de 40 años.

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 71.6% de la muestra, mientras que el 28.4% de la misma pertenecía a la cultura-religión cristiana. Esto representa las dos culturas mayoritarias en nuestra ciudad y conforman el contexto pluricultural que la caracteriza. Describiendo la muestra, en función de la variable género, existe bastante igualdad, aunque con una ligera mayoría femenina, siendo el 46.1% varones y el resto de la muestra (53.9%) mujeres. Con respecto a su distribución por estatus, sólo el 3.2% de la muestra identificó su nivel como bajo. Por su parte, también fueron muy pocos los que se identificaron como pertenecientes a un nivel alto (7.2%). El 22.3% corresponde al estatus medio-bajo y el 67.2% al medio. Los participantes se seleccionaron por el método de muestreo incidental o casual, donde los integrantes de la muestra fueron aquellos alumnos que voluntariamente respondieron a los cuestionarios pasados en su momento. El error muestral fue del 3%.

Tabla 1. Muestra en función de variables sociodemográficas

Variables sociodemográficas	Media descriptiva			
	N=811	Media	D.T.	Rango
Edad		15.39	4.46	12-47
Cultura/Religión	Cristianos		N	%
	Musulmanes		221	28.4
Género	Varones		556	71.6
	Chicas		363	46.1
Estatus	Bajo		424	53.9
	Medio-Bajo		25	3.2
	Medio		173	22.3
	Alto		521	67.2
			56	7.2

Con respecto a la segunda variable, se empleó un cuestionario elaborado para evaluar la Inteligencia Emocional, como conjunto de habilidades. En este caso, el cuestionario quedó integrado por 66 ítems, divididos en 5 categorías, relacionadas con los elementos de la Inteligencia Emocional. Su fiabilidad (α de Cronbach) fue de .869, mientras que la prueba de Spearman-Brown fue .767. En el apartado relacionado con la varianza factorial (AFC), los factores obtenidos fueron 5. El primero, relacionado con la Empatía, representa una varianza explicada de 15.03%. El segundo está vinculado al Autoconcepto (8.94%), el tercero al Autocontrol (5.87%), el cuarto hace referencia a la Motivación (3.26%), mientras que el quinto, queda vinculado al Conocimiento de sí mismos (2.85%). Entre todos suman una varianza explicada total del 35.971%. Dado que se vuelven a considerar las Habilidades Sociales, a estas cuestiones se le añaden 32 ítems para este factor (α de Cronbach de .775).

Finalmente se emplearon las calificaciones, como medida del Rendimiento Académico, siguiendo el estudio de Gómez-Castro (1986).

Una vez construida la base de datos, se comenzó por la comprobación de las características de la muestra, contemplando su distribución en función de las diferentes variables sociodemográficas. Se continuó con el análisis de las propiedades psicométricas de los cuestionarios empleados. Para la presentación de los resultados, se comenzó por el análisis descriptivo, que permite la comprobación de los niveles y tipos generales para cada una de las diferentes variables. A continuación se procedió al análisis inferencial, comenzando por el análisis regresional (regresiones múltiples paso a paso o "stepwise"). Se consideraron las variables sociodemográficas como dependientes, junto con las variables de estudio, como variables predictoras (independientes). A continuación, se consideraron como variables criterio cada una de las variables de estudio (Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico). Para determinar la función de regresión se consideró el último paso y, dentro de él, en el orden de entrada de las variables en la función de regresión, el valor de cada variable, su significación, el índice de regresión (R),

el coeficiente de determinación múltiple (R^2) y la varianza explicada de la variable más importante (la que más porcentaje β explica). Para finalizar el análisis inferencial se concluyó con la prueba t de Student de diferencias de medias para muestras independientes para aquellas variables dicotómicas, mientras que para el resto se empleó el análisis de la varianza (ANOVA de un factor). Al mismo tiempo, se utilizó la prueba de Chi-cuadrado de Pearson, aprovechando los resultados obtenidos dentro de las tablas de contingencia que se hicieron para la estadística descriptiva. Para todas las pruebas realizadas se empleó un intervalo de confianza del 95% (IC 95%) y un nivel de significación de $p < .05$. Además, en todas las variables con más de dos alternativas de respuesta se realizaron diferentes pruebas "Pos-hoc" (DMS, Bonferroni, Turkey y Waller-Duncan). El análisis completo que ha sido posible gracias al programa informático Statistical Package for Social Sciences (SPSS 20, 2012).

3. RESULTADOS

Con respecto al nivel mostrado por la muestra total de alumnos de Secundaria, con respecto a la variable Inteligencia Emocional, resulta destacable que ninguno de los encuestados (0%) reflejó niveles muy bajos en esta variable. De manera evidente, la opción mayoritaria es la que refleja bastante nivel de IE, alcanzada por el 71.2% de la muestra. Posteriormente, el resto de encuestados se distribuye de forma muy parecida entre la opción de mayor nivel de IE (con 13.42%) y la que refleja poca IE (15.5%). Esta situación se puede observar a través del gráfico que aparece a continuación:

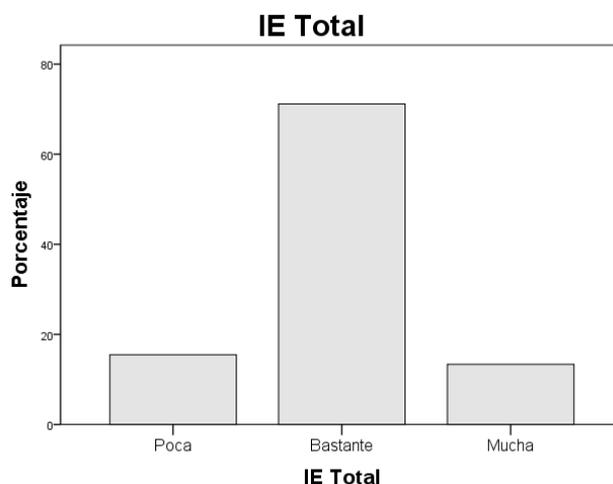


Gráfico 1. IE Total

Con respecto a la Inteligencia Emocional, en sus puntuaciones totales, el grupo de 16-17 años presenta los niveles más elevados (su media es 129.64). El siguiente, por nivel de IE, sería el grupo entre 17-18 años (125.53), seguido, a poca distancia, por el grupo de entre 18-25 (su media es de 120.62) y este, a su vez, por el de entre 12-13 años (117.08). A continuación, se produce un descenso, alcanzando el grupo de entre 15-16 años una media de 113.15. Lo

mismo ocurre con el grupo de entre 25-39 años (112.17) y los de entre 13-14 años (112.05). Los resultados más bajos aparecen en los grupos de entre 14-15 años (110.87) y de 40 o más (110.43), en el que se alcanzan los resultados más bajos. En el caso de la Empatía (52.01), el Autoconcepto (21.51), el Autocontrol (28.92), la Motivación (19.34) y el Conocimiento de sí mismos (8.47) el grupo de 16-17 años es el que alcanza resultados más altos. En el caso de las HHSS Totales, el grupo de entre 18-25 años (60.42) es el que obtiene resultados más altos. Ligeramente menos (56.63) aparecen el alumnado entre 12-13 años y el de entre 16 y 17 (55.18). Le siguen los grupos de 40 o más (54.83), 15-16 (54.44) y 17-18 (54.08). El siguiente por nivel en este factor es el grupo de 13 a 14 años (53.85), seguido por el de 14-15 (53.76). El nivel más bajo (52.06) lo alcanza el alumnado de entre 25-39. Todo esto cobra sentido considerando el Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor). En IE Total ($p=.000$) y en todos sus factores (Empatía $-p=.000$ -, Autoconcepto $-p=.000$ -, Autocontrol $-p=.000$ -, Motivación $-p=.000$ y Conocimiento de sí mismos $-p=.000$ -) también aparecen diferencias estadísticamente significativas, algo que también ocurre en el factor HHSS ($p=.009$) y en la subcategoría Enfado ($p=.002$). Por contra se descartó la significación estadística en las subcategorías Opiniones ($p=.077$), Asertividad ($p=.090$), Peticiones ($p=.070$) y Disconformidad ($p=.118$), pertenecientes a las HHSS.

En el caso de la Inteligencia Emocional, ocurre lo mismo que lo comentado en el caso de la ansiedad y sus factores: aparecen diferencias favorables a las chicas, que reflejan niveles superiores (su media es de 120.66) que los varones (113.88). Lo mismo ocurre en diferentes factores de esta variable (Empatía los hombres 45.04 y las mujeres 49.14, Autocontrol 24.60 en varones y 25.76 en mujeres y Conocimiento de sí mismos las mujeres 7.84 y los varones 7.21). No obstante, con respecto a las Habilidades Sociales, se puede ver una gran igualdad. A pesar de ello, los varones tienen un nivel ligeramente superior a las chicas, tal y como reflejan las medias de ambos (56.99 es la media de los varones y 54.05 la de las chicas). La prueba t de Student de diferencias de medias para muestras independientes, demuestra diferencias estadísticamente significativas en IE Total ($p=.000$), en Empatía ($p=.000$), Autocontrol ($p=.037$) y Conocimiento de sí mismos ($p=.000$), siendo las chicas las que evidencian puntuaciones superiores. Se descartó la significación estadística en Autoconcepto ($p=.068$), Motivación ($p=.351$), HHSS ($p=.968$), Opiniones ($p=.379$), Disconformidad ($p=.252$), Asertividad ($p=.643$), Enfado ($p=.958$) y Peticiones ($p=.573$).

En función de la cultura/religión, los resultados reflejan que el alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana manifiesta niveles más bajos en la IE (la media de los cristianos es 123.85 mientras que los musulmanes alcanzan 115.07). Esto se ve reforzado por las puntuaciones de Empatía (49.54 cristianos y musulmanes 46.35, Autoconcepto (cristianos 20.68 y musulmanes 19.97), Autocontrol (cristianos 26.84 y musulmanes 24.59), Motivación (cristianos 18.87 y musulmanes 16.73) y Conocimiento de sí mismos (los musulmanes 7.43 y los cristianos 7.89). En el caso de las Habilidades Sociales Totales, sólo se puede destacar una enorme igualdad, ya que cristianos y musulmanes tienen una media cercana. Así los cristianos alcanzan un 56.11 de media, mientras que en los musulmanes es de 54.79. Sólo en el caso de la

subcategoría Peticiones aparecen diferencias algo más evidentes (los cristianos presentan un nivel superior -8.90- a los musulmanes -8.16-). Considerando la prueba t de Student, con la variable Cultura/Religión como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes, se pueden afirmar las diferencias estadísticamente significativas en IE Total ($p=.000$), así como en todos sus factores. Es lo que ocurre con la Empatía ($p=.000$), el Autoconcepto ($p=.027$), el Autocontrol ($p=.000$), la Motivación ($p=.000$) y el Conocimiento de sí mismos ($p=.013$). En todos los casos, los cristianos evidencian niveles más elevados en este conjunto de habilidades emocionales. Sin embargo, dentro de las HHSS, sólo se encontraron diferencias significativas en el subfactor Peticiones ($p=.008$), en el que los cristianos reflejan puntuaciones más altas. No fueron estadísticamente significativas en el factor HHSS ($p=.230$) y el resto de sus categorías: manifestación de Opiniones ($p=.717$), la Disconformidad ($p=.479$), la Asertividad ($p=.116$) y Enfado ($p=.121$).

Para el estatus, se observa un aumento de IE en los niveles intermedios. De esta manera, el estatus medio ocupa la primera posición (con una media de 120.84). Le sigue el estatus medio-bajo (media de 113.64). A continuación vendría el alto (su media es de 109.16) y el bajo (100.42), que ocupa el último puesto. El Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), considerando la variable Estatus socio-económico y cultural demuestra diferencias estadísticamente significativas en IE Total ($p=.000$) y casi todos sus factores (Empatía $-p=.000-$, Autoconcepto $-p=.000-$, Autocontrol $-p=.000-$ y Conocimiento de sí mismos $-p=.001-$). Todo lo contrario ocurre con los factores Motivación ($p=.199$), HHSS ($p=.218$) y los subfactores Asertividad ($p=.284$), Enfado ($p=.107$), Peticiones ($p=.070$), Opiniones ($p=.047$) y Disconformidad ($p=.058$).

Tabla 2. ANOVA IE por variables sociodemográficas

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Edad						
	103	35	12-13	117.08	20.787	
	150	4	13-14	112.05	20.975	
	124	1	14-15	110.87	21.010	
Inteligencia Emocional	72	2	15-16	113.15	23.385	10.531
Total	119	6	16-17	129.64	15.501	
	53	3	17-18	125.53	15.956	
	93	3	18-25	120.62	21.230	
	17	0	25-39	112.17	21.777	
	8	0	40 o más	110.43	14.617	
	91	47	12-13	56.63	11.856	
	132	22	13-14	53.85	12.668	
	111	14	14-15	53.76	11.771	
Habilidades Sociales Total	70	4	15-16	54.44	12.725	2.557
	107	18	16-17	55.18	14.719	
	52	4	17-18	54.08	12.292	
	88	8	18-25	60.42	12.096	

Relaciones entre rendimiento e inteligencia emocional en secundaria

	16	1	25-39	52.06	14.083		
	6	2	40 o más	54.83	13.862		
Género							
Inteligencia Emocional Total	327	36	Varones	113.88	20.601	19.365	.000
	408	15	Mujeres	120.66	20.873		
Empatía	327	36	Varones	45.0483	10.62354	28.582	.000
	408	15	Mujeres	49.1455	10.07958		
Autocontrol	327	36	Varones	24.6052	7.43678	4.367	.037
	408	15	Mujeres	25.7649	7.51589		
Conocimiento de sí mismo	327	36	Varones	7.2173	2.22786	14.206	.000
	408	15	Mujeres	7.8495	2.28750		
Habilidades Sociales Total	289	74	Varones	56.99	12.719	.002	.968
	380	43	Mujeres	54.05	12.616		
Cultura							
Inteligencia Emocional Total	209	12	Cristiana	123.85	19.456	26.712	.000
	555	39	Musulmana	115.07	21.223		
Empatía	209	12	Cristiana	49.548	9.67142	13.862	.000
	555	39	Musulmana	46.351	10.77872		
Autoconcepto	209	12	Cristiana	20.689	3.54563	4.892	.027
	555	39	Musulmana	19.976	4.07738		
Autocontrol	209	12	Cristiana	26.840	7.09089	13.486	.000
	555	39	Musulmana	24.599	7.58287		
Motivación	209	12	Cristiana	18.875	5.42254	22.871	.000
	555	39	Musulmana	16.733	5.48276		
Conocimiento de sí mismo	209	12	Cristiana	7.8983	2.29006	6.193	.013
	555	39	Musulmana	7.4334	2.27515		
Habilidades Sociales Total	209	21	Cristiana	56.11	13.875	1.441	.230
	472	83	Musulmana	54.79	12.222		
Estatus							
Inteligencia Emocional Total	22	3	Bajo	100.42	28.183	14.039	.000
	163	10	Medio-Bajo	113.64	21.936		
	489	31	Medio	120.84	19.625		
Habilidades Sociales Total	50	6	Alto	109.16	20.318	1.483	.218
	19	6	Bajo	50.21	13.697		
	149	24	Medio-Bajo	54.66	14.402		
Total	489	70	Medio	55.88	11.797		
	42	14	Alto	54.76	14.296		

La variable Inteligencia Emocional Total se encuentra también bajo la influencia de varios factores. De todos ellos, el que tiene un coeficiente correlación estandarizado superior es la media del Rendimiento Académico que representa el 40.2% ($\beta=.402$), actuando de manera directamente proporcional. De esta forma, se entiende un incremento de las puntuaciones en esta variable entre los sujetos con un Rendimiento Académico más elevado. También actúan de manera positiva la Edad siendo superior las puntuaciones cuanto más alta

es esta, el género siendo la puntuaciones superiores entre las mujeres. La Cultura/Religión también actúa de manera negativa siendo más altas las puntuaciones otros los cristianos. Entre todas las variables predictoras alcanzan un coeficiente de determinación del 43.4% ($R^2=.434$). La función de regresión y los coeficientes aparecen a continuación:

$$\text{Inteligencia Emocional Total} = 37.523 + 5.658 (\text{Media Rendimiento Total}) + 2.575 (\text{Edad}) + 5.562 (\text{Género}) - 5.471 (\text{Cultura}) - 0,215 (\text{Miedo Desconocido}) + 2,807 (\text{Sexo})$$

Tabla 3. Coeficientes de la regresión para la Inteligencia Emocional Total

	R=.659	R²=.434	F= 41.690	p=.000
Variables	B	β	t	P
Constante General	37.523		5.625	.000
Media Rendimiento	5.658	.402	12.076	.000
edad	2.575	.222	6.693	.000
género	5.562	.134	4.092	.000
ultura/Religión	-5.471	-.120	-3.674	.000

Haciendo referencia al Rendimiento, establecido por las calificaciones recibidas por el alumnado (nota media), el resultado más habitual (33.7%) es el notable (entre 7 y menos de 8.5). La siguiente calificación, por porcentaje, es el “bien” (27.5%). A continuación aparecen las calificaciones de aprobados (con un 17.2%) y sobresaliente (11.1%). La calificación con porcentajes más bajos (6.2%) es el suspenso (entre 1 y 4.5). Todo ello se resume en el gráfico que se presenta:

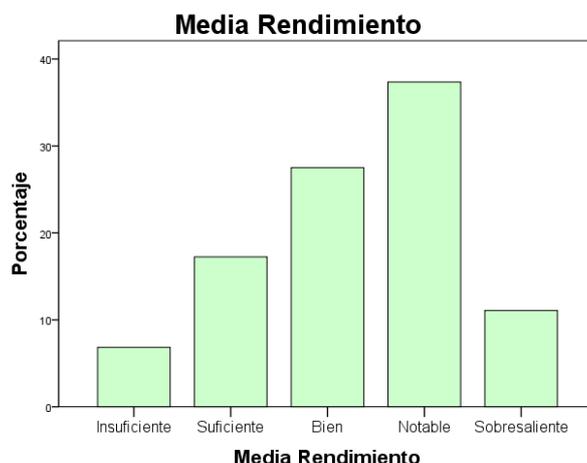


Gráfico 2. Media Rendimiento Secundaria

Considerando la variable Rendimiento, se inicia la descripción del comportamiento de la muestra de alumnos de Secundaria en función de la variable sociodemográfica Edad. El grupo con la media más alta es el de entre 16-17 años (7.34) que presenta mayor rendimiento que el grupo de 12-13 años (6.89), al que sigue el de entre 13-14 (6.65). A este le sigue el de 18-25 años (6.48) y muy próximo, (6.45) el de 17 a 18. El grupo de entre 15-16 (con una media de 6.2) supera al siguiente en su media (6.15). Los resultados medios más bajos se dan en el alumnado de 14-15 (6.11) años y, sobre todo en el de 40 o más (5.53). Una situación similar se describe en el Rendimiento en las diferentes materias. En todas ellas, el alumnado de entre 16-17 años presenta las puntuaciones más altas (Lengua Castellana 7.08, ciencias Sociales 7.36, Inglés 7.21, ciencias Naturales 7.53 y Religión/Ciudadanía 8.47). La única excepción es la materia de Matemáticas, donde el grupo de menor edad (12-13) es el que alcanza calificaciones más altas (6.58 de media). El Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), con la variables Edad como variable independiente y el resto de las variables como dependientes muestra diferencias estadísticamente significativas en la Media general ($p=.000$). Lo mismo ocurre con las materias específicas: Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.000$), Sociales ($p=.019$), Inglés ($p=.000$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$).

Si se tiene en cuenta la Media del Rendimiento, en función del género, se puede comprobar una enorme igualdad entre hombres y mujeres en cuanto a las calificaciones. Así las chicas alcanzan una media de 6.82, mientras que los chicos llegan hasta 6.43. De esta manera, se puede hablar de resultados algo superiores en las chicas. No obstante, considerando la prueba t de Student de diferencias de medias para muestras independientes, se descartó la significación la Media general ($p=.667$), Lengua Castellana ($p=.952$), Matemáticas ($p=.257$), Sociales ($p=.661$), Inglés ($p=.870$), Naturales ($p=.737$) y Religión ($p=.567$).

Sin embargo, si se tiene en cuenta la Media de Rendimiento, en función de la cultura/religión, se puede decir que las calificaciones son claramente superiores entre los cristianos. La media de los cristianos es de 7.15, mientras que la de los musulmanes es de 6.45. Así, los porcentajes muestran un predominio entre los cristianos en lo que a sobresalientes (16.3% frente a 9.3%) y notables (48.5% en cristianos y 33.5% en musulmanes) se refiere. Por su lado, la población cristiana tiene porcentajes menores en cuanto a suspensos (3% frente a 7.9%). Por lo tanto, se puede ver que los pertenecientes al grupo "cristianos" tienen un Rendimiento Académico superior, realidad que se repite en cada una de las materias (en Lengua Castellana 6.92 los cristianos y 6.17 los musulmanes, en Matemáticas, 6.48 frente a 5.93, en ciencias Sociales, los musulmanes 6.7, mientras que los cristianos 7.33, en Inglés, los cristianos 6.96 y los musulmanes 6.20, en ciencias 7.09 los cristianos y 6.32 los musulmanes y en Religión/Ciudadanía la población de cultura cristiana 8.09 y los musulmanes 7.41). Esta realidad queda confirmada por la prueba t de Student, dado que las diferencias fueron estadísticamente significativas en la Media general ($p=.000$), en Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.001$), Sociales ($p=.033$), Inglés ($p=.000$), Naturales ($p=.000$) y

Religión ($p=.000$). En todos los casos, son los musulmanes los que obtienen resultados más bajos.

Considerando la Media del Rendimiento, dentro de la última de las variables, se observa que las calificaciones aumentan progresivamente a medida que se asciende en el estatus. De esta manera, en el estatus alto es en el que aparecen niveles superiores con el segundo mayor porcentaje de sobresalientes (11.5%) y notables (51.9%), seguido del medio con menor porcentaje de notables (41.7%) pero más sobresalientes (12.5%). Estos presentan una media de 7.08 y 6.8 respectivamente. Las calificaciones descienden bastante para los otros dos grupos. El medio bajo (6.11) y el bajo (5.33) presentan los porcentajes más altos de suspensos (14.1% y 27.3% respectivamente). El estatus alto es en el que aparecen los mejores resultados también en Lengua Castellana (6.84), en Matemáticas (6.46), en ciencias Sociales (7.44), en lengua extranjera (Inglés donde la media es 6.75), en ciencias Naturales (7.03) y en Religión/Ciudadanía (8.98). Una vez hecha esta primera aproximación, el Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), demostró diferencias estadísticamente significativas en la Media general ($p=.000$), así como en las áreas específicas: Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.000$), Sociales ($p=.000$), Inglés ($p=.000$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$).

Tabla 4. ANOVA Rendimiento por variables sociodemográficas

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
Edad						
	127	10	12-13	6.89948	1.644860	
	153	1	13-14	6.65741	1.625072	
	120	5	14-15	6.11806	1.417082	
Media	72	2	15-16	6.20023	1.473349	
Rendimiento	122	3	16-17	7.34563	1.193941	7.384
Académico	43	13	17-18	6.45736	.977473	.000
	72	24	18-25	6.48762	1.616180	
	12	5	25-39	6.15972	1.057953	
	5	3	40 o más	5.53333	1.340605	
Género						
Media	338	25	Varones	6.43013	1.539395	.185
Rendimiento	387	36	Mujeres	6.82845	1.476712	.667
Cultura						
Media	202	19	Cristiana	7.15000	1.424128	
Rendimiento	516	39	Musulmana	6.45945	1.511363	31.291
Lengua castellana	202	19	Cristiana	6.92327	1.767676	24.988
	516	39	Musulmana	6.17742	1.809304	.000
Matemáticas	202	19	Cristiana	6.48515	1.939964	11.074
	516	39	Musulmana	5.93488	2.012337	.001
Sociales	202	19	Cristiana	7.33663	1.762812	15.756
	516	39	Musulmana	6.70339	1.980883	.000
Inglés	202	19	Cristiana	6.96535	1.883098	19.534
	516	39	Musulmana	6.20494	2.142447	.000

Naturales	202	19	Cristiana	7.09802	1.906077	24.064	.000
	516	39	Musulmana	6.32016	1.912273		
Religión	202	19	Cristiana	8.09158	1.670189	19.969	.000
	516	39	Musulmana	7.41589	1.877689		
Estatus							
Media Rendimiento	22	3	Bajo	5.38864	2.015373	17.091	.000
	156	17	Medio-Bajo	6.11047	1.594503		
	489	32	Medio	6.84707	1.392799		
	52	4	Alto	7.08654	1.381283		
Rendimiento Lengua castellana	22	3	Bajo	5.50000	2.304240	10.171	.000
	156	17	Medio-Bajo	5.81090	1.882083		
	489	32	Medio	6.57587	1.750641		
	52	4	Alto	6.84615	1.576601		
Matemáticas	22	3	Bajo	4.95455	2.011332	9.121	.000
	156	17	Medio-Bajo	5.52244	1.970216		
	489	32	Medio	6.28609	1.943571		
	52	4	Alto	6.46154	1.994714		
Sociales	22	3	Bajo	5.77273	2.524769	12.077	.000
	156	17	Medio-Bajo	6.25321	2.067020		
	489	32	Medio	7.09857	1.814609		
	52	4	Alto	7.44231	1.526414		
Inglés	22	3	Bajo	4.86364	2.396336	7.435	.000
	156	17	Medio-Bajo	6.02564	2.161835		
	489	32	Medio	6.57975	2.032971		
	52	4	Alto	6.75000	2.008560		
Naturales	22	3	Bajo	5.38636	2.023268	10.027	.000
	156	17	Medio-Bajo	5.98077	2.037238		
	489	32	Medio	6.72802	1.844021		
	52	4	Alto	7.03846	1.899035		
Religión	22	3	Bajo	5.85455	2.43559	14.72	.000
	156	17	Medio-Bajo	7.06987	2.00860		
	489	32	Medio	7.81411	1.67920		
	52	4	Alto	7.98077	1.73194		

Los resultados que a continuación se presentan, que reflejan el paso final del método elegido para la realización de las regresiones, ponen de manifiesto que la media del Rendimiento Académico (media de calificaciones) está bajo la influencia de varias variables. De todas ellas en la que ejerce un poder más determinante es la Inteligencia Emocional Total, cuyo coeficiente de regresión estandarizado es del 35.1% ($\beta=.351$). Esta variable actúa de manera directamente proporcional. Por otra parte, también ejercen influencia las variables Estatus, la Edad, el Conocimiento de sí mismos y la Motivación (IE) y la Cultura/Religión.

De todas ellas, solamente dos actúan en sentido inverso (inversamente proporcional), siendo la Edad y la Cultura/Religión. Esto indica que a medida que ascendemos en la Edad y entre los sujetos pertenecientes a la cultura

musulmana es inferior la media del Rendimiento. El estatus y el resto variables socio demográficas actúan de manera positiva. Lo mismo ocurre con los factores de la IE. El resto de variables quedan excluidas, explicando entre todas las predictoras el 37.7% de la varianza total ($R^2=.377$). La influencia de estas variables es intensa, tal y como indica el coeficiente de correlación ($R=.614$). La función descrita sería la siguiente, la cual se acompaña con una tabla con los coeficientes más relevantes:

$$\text{Media Rendimiento} = 1.588 + .025 (\text{Inteligencia Emocional Total}) + .348 (\text{Estatus}) + .078 (\text{Conocimiento de sí mismos}) + .029 (\text{Motivación}) - .276 (\text{Cultura/Religión}) - .042 (\text{Edad})$$

Tabla 5. Coeficientes de la regresión para la Media de Rendimiento

	R=.614	R²=.377	F= 32.818	p=.000
Variables	B	β	t	P
Constante General	1.588		2.994	.003
IE Total	.025	.351	7.548	.000
Estatus	.348	.142	4.204	.000
Conocimiento sí mismo	.078	.123	3.327	.001
Motivación	.029	.109	2.777	.006
Cultura/Religión	-.276	-.085	-2.516	.012
Edad	-.042	-.082	-1.998	.046

El Análisis de la Varianza (ANOVA de un factor), considerando la variable Inteligencia Emocional (IE Total) como factor y el resto de las variables mencionadas como dependientes. Las diferencias fueron estadísticamente significativas en la Media del Rendimiento Académico ($p=.000$), así como en Lengua Castellana ($p=.000$), Matemáticas ($p=.000$), Sociales ($p=.033$), Inglés ($p=.000$), Naturales ($p=.000$) y Religión ($p=.000$). En todos los casos se describe una relación directamente proporcional entre la IE y el Rendimiento Académico, del mismo modo que ocurre con cada una de las materias. El análisis post hoc permitió establecer diferencias significativas entre todos los grupos.

Tabla 6. ANOVA Rendimiento por IE Total Secundaria

Variable	N	Perdidos	Media	Des. Tip.	F	P
IE Total						
Media Rendimiento	102	15	Poca IE	5.33946	1.406308	97.113
	496	42	Bastante IE	6.70351	1.342374	
	91	10	Mucha IE	8.02729	1.247408	
Rendimiento Lengua	102	15	Poca IE	5.08824	1.664141	57.304
	496	42	Bastante IE	6.44950	1.717211	

castellana	91	10	IE				
			Mucha IE	7.69341	1.595327		
	102	15	Poca IE	4.90882	1.818067		
Matemáticas	496	42	Bastante IE	6.05988	1.929365	40.711	.000
	91	10	Mucha IE	7.38462	1.848538		
	102	15	Poca IE	5.57108	1.961378		
Sociales	496	42	Bastante IE	6.94345	1.810807	53.080	.000
	91	10	Mucha IE	8.25275	1.611372		
	102	15	Poca IE	5.00980	1.873447		
Inglés	496	42	Bastante IE	6.48962	1.920895	64.746	.000
	91	10	Mucha IE	8.10440	1.697247		
	102	15	Poca IE	5.05882	1.802493		
Naturales	496	42	Bastante IE	6.58720	1.796141	71.889	.000
	91	10	Mucha IE	8.10165	1.510306		
	102	15	Poca IE	6.40000	2.003018		
Religión	496	42	Bastante IE	7.69143	1.744808	40.569	.000
	91	10	Mucha IE	8.62692	1.385587		

4. DISCUSIÓN

Se inicia este apartado con la influencia de la edad en el Rendimiento Académico. De manera contraria a lo que se esperaba, se encontraron diferencias significativas en cuanto al Rendimiento en todas las materias, así como también en la Media del Rendimiento académico. En esta ocasión, se vuelve a incidir en la relación entre el curso y la edad, para justificar estas diferencias. Se vuelve a mencionar el trabajo de Pulido y Herrera (2015) como ejemplo en el que se pueden ver diferencias considerando esta variable. Si se considera el género, no se encontraron diferencias significativas entre ambos, ni desde el punto de vista de la Media, ni tampoco en función de cada una de las materias. En este sentido, las diferencias entre géneros en cuanto al Rendimiento se pueden observar en Pulido y Herrera (2015).

Con respecto al Rendimiento en función de la cultura/religión del individuo, tal y como se pensaba, se comprueban diferencias estadísticamente significativas en cuanto al Rendimiento (Media), así como en todas y cada una de las materias, por lo que se podría decir que es un factor influyente en esta variable. En todos los casos, el grupo de alumnos pertenecientes a la cultura/religión cristiana-occidental obtienen mejores resultados. Esta realidad ya fue descrita en trabajos anteriores (Pulido y Herrera, 2015). Con respecto al Rendimiento en función del estatus, también se encontraron diferencias significativas en el Rendimiento. Esto se cumple para la Media de Rendimiento y para cada una de las materias. En todos los casos, las calificaciones aumentan a medida que lo hace el estatus socio-económico y cultural. Esta realidad se encontró también en experiencias previas (Pulido y Herrera, 2015).

Se continúa con la siguiente variable, la IE en función de la edad, que vuelve a ser un factor determinante, dado que se pueden recoger diferencias estadísticamente significativas, tanto en el nivel general de IE como en los factores que la conforman (tipos), incluidas las HHSS. Se prosigue con la Inteligencia Emocional en función del género, donde se volvieron a encontrar diferencias estadísticamente significativas entre ambos. En IE Total, en Empatía, Autocontrol y Conocimiento de sí mismos, las chicas evidencian puntuaciones superiores (Downey, Johnston, Hansen, Birney y Stough, 2013; Billings, Downey, Lomas, Lloyd & Stough, 2014; Cabello & Fernandez-Berrocal, 2015; Pulido y Herrera, 2015 y Caballero-Dominguez et al., 2015). Se prosigue en función de la cultura/religión. Se puede considerar que la cultura/religión es una variable determinante en cuanto a las puntuaciones en los totales y también en sus factores, excepto en las Habilidades Sociales. En cada uno de los casos en los que se recogieron diferencias significativas fueron los cristianos los que obtuvieron resultados superiores.

En otras experiencias, la cultura también fue un elemento a considerar (Pulido y Herrera, 2015). Se prosigue esta discusión contemplando el comportamiento de la IE en función del estatus, variable determinante en cuanto a las puntuaciones en los totales y también en sus factores. En este caso, los resultados más altos se dieron en el estatus. Coincidiendo con la presencia de diferencias, en función del estatus aparecen los trabajos de Alonso y Román (2014) y Pulido y Herrera (2015). A pesar de ello, la dirección de estas diferencias no es la misma que la comentada en estos trabajos, ya que presentan mayores capacidades emocionales aquellas personas pertenecientes a estatus superiores.

Con respecto a la interacción con el Rendimiento Académico, tal y como esperábamos, encontramos diferencias estadísticamente significativas tanto para la Media del Rendimiento, como para todas y cada una de las materias escolares. En este sentido, en todos los casos los sujetos que tenían mayor nivel de Inteligencia Emocional, presentaban mejores resultados académicos. Estos resultados vienen a confirmar los encontrados por diferentes autores en los que se demuestra que las competencias emocionales son fundamentales para la mejora del rendimiento académico (Gorostiaga y Balluerka, 2014), siendo directamente proporcionales las relaciones entre las puntuaciones en inteligencia emocional y el rendimiento académico (Codier y Odell, 2014 y Hanin & Van Nieuwenhoven, 2016).

5. CONCLUSIONES

En Rendimiento Académico, los resultados más altos son para el alumnado de entre 16 y 17 años, dándose diferencias con el resto de grupos de edad. La vinculación entre el curso y la edad es un claro justificante de estas diferencias, a pesar de que no siguen una progresión lógica. Este grupo de edad se corresponde con el alumnado perteneciente a los bachilleratos, modalidad no obligatoria, lo que hace que el alumnado inscrito en ésta tenga una mayor predisposición a trabajar. Considerando el género, no se encontraron diferencias significativas entre ambos, ni en el nivel (total) ni en los tipos (materias), tal y como se pensaba en un principio. La asignatura en la que se registran resultados mejores es en Religión, en ambos grupos por igual. Las

diferencias en los patrones de crianza no justificarían la aparición de diferencias en cuanto al rendimiento académico.

La cultura es un factor a tener en cuenta en el rendimiento en las asignaturas, del mismo modo que en el rendimiento general. Como justificante se puede volver a mencionar lo comentado en el trabajo, ya mencionado, de Alonso y Román (2014), así como las dificultades para la integración socio educativa (Oropesa et al., 2014 y Cervini et al., 2014) y las diferencias de estatus socioeconómico y cultural (Cervini et al., 2014). También destacan las importantes diferencias en cuanto a la lengua materna entre musulmanes y cristianos (Roa, 2006 y Pulido y Herrera, 2015). Todos estos elementos se unen para provocar importantes problemas de integración socioeducativa del alumnado que no tiene el castellano como lengua madre, lengua vehicular en el ámbito educativo (Pulido y Herrera, 2015). De todos estos elementos, se hace especial énfasis en las diferencias en el lenguaje que adquieren ambos grupos culturales. La población cristiana desarrolla el castellano como lengua madre, sin embargo, en la población musulmana es el *dariya*, un dialecto del árabe el que desempeña esta función de primera lengua. Dado que el castellano es la lengua vehicular dentro del ámbito educativo, existe una mayor predisposición a la comprensión por parte del alumnado cristiano. Esta realidad facilita de manera evidente el desarrollo curricular, haciéndolo más complejo para los musulmanes, dado que suelen aparecer mayores dificultades para la comprensión verbal.

En IE, aparecen puntuaciones más bajas entre los más jóvenes. Esto permite que se pueda decir que se experimenta un ascenso progresivo a medida que se va aumentando la edad, hasta alcanzar el periodo adulto. Dentro del factor Habilidades Sociales, también se encontraron diferencias estadísticamente significativas (HHSS), donde también se puede entender un aumento progresivo en las puntuaciones a medida que asciende la edad. Para todo esto, se puede destacar el proceso de desarrollo socio-emocional del sujeto. Este crecimiento progresivo provoca importantes cambios en todas las capacidades que forman parte de la inteligencia emocional, incluidas las HHSS (Cazalla-Luna & Molero, 2014; Gomes y Pereira, 2014 y Pulido y Herrera, 2015).

Considerando la Inteligencia Emocional en función del género, se volvieron a dar diferencias significativas entre ambos. Alejados de aquellas concepciones basadas en criterios de tipo biológico (Pinto, Dutra, Filgueiras, Juruena & Stingel, 2013), se destacan las relacionadas con patrones de socialización y desempeño de distintos roles diferentes para ambos grupos (Soriano & González, 2013 y Pulido y Herrera, 2015). Existe una tendencia a hacer que los varones repriman y no muestren sus manifestaciones emocionales, algo que no se le suele pedir a las niñas. Esta realidad, podría justificar el estereotipo de que las mujeres son más emocionales, siendo un justificante de estas diferencias en el manejo de habilidades emocionales.

Todo lo comentado cambia si se consideran las HHSS. La cultura/religión es también una variable determinante, excepto en las Habilidades Sociales. En todos los casos, fueron los musulmanes los que obtuvieron resultados inferiores, lo que demuestra que la cultura de origen influiría en las relaciones afectivas y en la constitución de competencias emocionales (Braz, Cômodo, Del Prette, Del Prette y Fontaine, 2013; Soriano & González, 2013 y Gutiérrez

& Expósito, 2015). Al mismo tiempo, el desarrollo de estas competencias tiene una importante relación con la integración efectiva de sujetos pertenecientes a alguna minoría social, étnica o cultural, existiendo una relación directa entre la inteligencia emocional y la cultura (Merchán, Bermejo & González, 2014). Como explicación a estas diferencias se debe señalar que el nivel económico y sociocultural correlaciona positivamente con el estilo educativo familiar, y éste, a su vez, con el nivel de autoestima mayor que repercute en diferentes dimensiones de desarrollo: ajuste emocional, éxito social y académico (Alonso y Román, 2014). Se concluye este apartado de análisis de la influencia de las variables sociodemográficas con el comportamiento de la IE en función del estatus. Esta variable vuelve a ser determinante, tanto en las puntuaciones totales como en sus factores. Para justificar estas diferencias se ha de mencionar la clara relación entre el estatus y la cultura, algo ya descrito en Herrera (2000), lo que vuelve a hacer que se consideren el nivel económico y sociocultural, el ajuste emocional, el éxito social y las diferencias en el uso del lenguaje como claros justificantes para estas diferencias.

Se concluye con la idea de que a mayor nivel de IE mayor Rendimiento Académico, encontrando una relación positiva entre ambos. Dichas habilidades pueden actuar como factor de vulnerabilidad, influyendo negativamente en los estudiantes, no sólo dentro, sino también fuera de las situaciones escolares, influyendo sus carencias en el rendimiento académico (Gutiérrez & Expósito, 2015), siendo la emocionalidad fundamental para llegar a un alto rendimiento, no sólo a nivel académico, sino también social, empresarial, personal... (Pacheco et al., 2015). Por esta razón, considerar y potenciar las competencias emocionales se antoja como una necesidad dentro de ámbito educativo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J. y Román, J. M. (2014). Nivel sociocultural, prácticas educativas familiares y autoestima de los hijos en edades tempranas. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 187-202
<https://doi.org/10.6018/rie.32.1.173421>
- 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>.
- Azpiazu, L., Esnaola, I., & Sarasa, M. (2015). Predictive capacity of social support on emotional intelligence in adolescence. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23-29.
<https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.003>
- Billings, C., Downey, L. A., Lomas, J. E., Lloyd, J., & Stough, C. (2014). Emotional Intelligence and scholastic achievement in pre-adolescent children. *Personality and Individual Differences*, 65, 14-18.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.017>

- Braz, A. C., Cômodo, C. N., Del Prette, Z., Del Prette, A. y Fontaine, A. (2013). Habilidades sociales e intergeneracionalidad en las relaciones familiares. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 77-84.
- Caballero-Dominguez, C. C., Suárez-Colorado, Y. P. & BrugesCarbano, H. D. (2015). Characteristics of Emotional Intelligence in a Group of Higher Education Students with and without Suicidal Ideation. *Revista CES Psicología*, 8(2), 138-155.
- Cabello, R. & Fernandez-Berrocal, P. (2015). Implicit theories and ability emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00700>
- Castevich, J., Dzib, A., Hogan, D. L., Sanders, L., Slovec, K. y Yelizarov, D. (2015). Desarrollo del entorno personal de aprendizaje para tutoría e investigación en niveles educativos superiores. *Revista Innoeduca*, 1(1), 15-26.
- Cazalla-Luna, N. & Molero, D. (2014). Inteligencia emocional percibida, ansiedad y afectos en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 56-73. doi:10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13858 <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13858>
- Cejudo, J. (2016). Relationship between Emotional Intelligence and mental health in School Counselors. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(1), 131-154. doi/10.14204/ejrep.38.15025 <https://doi.org/10.14204/ejrep.38.15025>
- Cervini, R., Dari, N. y Quiroz, S. (2014). Estructura familiar y Rendimiento Académico en países de América Latina. Los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 569-597.
- Codier, E. y Odell, E. (2014). Measured emotional intelligence ability and grade point average in nursing students. *Nurse Education Today*, 34, 608–612. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.06.007>
- De Haro, J. M. y Castejón, J. L. (2014). Perceived emotional intelligence, general intelligence and early professional success: predictive and incremental validity. *Anales de Psicología*, 30(2), 490-498 <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.154621>
- Di Giusto, C., Martín M. E., Arnaiz, A. y Guerra, P. (2014). Competencias personales y sociales en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 89-104. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie66a06.pdf>.
- Downey, L. A., Johnston, P. J., Hansen, K., Birney, J. y Stough, C. (2010). Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 62, 20-29. <https://doi.org/10.1080/00049530903312873>
- Gomes, R. M. y Pereira, A., (2014). Influence of Age and Gender in Acquiring Social Skills in Portuguese Preschool Education. *Psychology*, 5(2), 99-

103.

<https://doi.org/10.4236/psych.2014.52015>

- Gómez-Castro, J. L. (1986). "Rendimiento escolar y valores interpersonales: Análisis de resultados en E.G.B. con el cuestionario SIV de Leonardo V. Gordon". *Bordón*, 262, 257-275.
- 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.
- Gutiérrez, M. & Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58. doi:10.5944/reop.vol.26.num. 2.2015.15215
- Hanin, V. & Van Nieuwenhoven, C. (2016). The influence of motivational and emotional factors in mathematical learning in secondary education. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 66, 127-138. doi:10.1016/j.erap.2016. 04.006
- 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
- Merchán, I. M., Bermejo, M. L. & González, J. D. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(1), 91-99. doi:10.17979/reipe. 2014.1.1.30
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A. y Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 889-901. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9599-1>
- Oropesa, F., Moreno, C., Pérez, P. & Muñoz-Tinoco, V. (2014). Rutinas de tiempo libre: oportunidad y riesgo en la adolescencia. *Cultura y Educación*, 26(1), 159-183. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908670>
- Pacheco H, P., Villagrán R, S., & Guzmán A, C. (2015). Estudio del campo emocional en el aula y simulación de su evolución durante un proceso de enseñanza-aprendizaje para cursos de ciencias. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 199-217. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100012>
- Pinto, B. M. D. C., Dutra, N. B., Filgueiras, A., Juruena, M. F. P., & Stingel, A. M. (2013). Diferenças de gênero entre universitários no reconhecimento de expressões faciais emocionais. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(1), 200-222.
- Pulido, F. y Herrera, F. (2015). Miedo y rendimiento académico en el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 185-203. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.207221>

- Pulido, F., Herrera, F. (2016). Diferencias por género en una validación inicial de un instrumento en construcción para evaluar la inteligencia emocional en una muestra de alumnos de secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 99-114.
- Roa, J. M. (2006). Rendimiento escolar y “situación diglósica” en una muestra de escolares de educación primaria en Ceuta. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, 1.
- Siqués, C. & Vila, I. (2014). Estrategias discursivas y aprendizaje de la lengua escolar: un estudio etnográfico en un aula de alta diversidad étnica y lingüística. *Cultura y Educación*, 26(2), 349-376. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.935112>
- Soriano, E. & González, A. J. (2013). Las competencias emocionales en el ámbito afectivo-sexual de los adolescentes autóctonos e inmigrantes. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 133-149. doi:10.6018/rie.31.1.150531 <https://doi.org/10.6018/rie.31.1.150531>
- SPSS Inc. Released 2011. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0. Armonk, NY: IBM Corp.

DISEÑO DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE CENTRADAS EN EL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO

Design of learning situations focused on strategic learning

Ronald José Feo Mora 

e-mail: feoronald@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela

RESUMEN

Las tendencias educativas en el siglo XX sobre los escenarios de enseñanza y de aprendizaje a pesar de sus avances, fueron dominadas y opacadas desde la praxis docente por un sistema de tradiciones de verificación de la conducta humana ante sistemas instruccionales que enaltecieron la hegemonía del profesor sobre la actividad mental de quién aprende, este accionar fortaleció una didáctica centrada en el ente de enseñanza, que arrinconó al estudiante a ser pasivo, a memorizar sin significados y sobre todo a aprender alejado de los motivos con lo cual el aprendizaje pertinente quedó en un serio cuestionamiento. De manera responsable ante el horizonte descrito, el propósito de este reporte de investigación es forjar escenarios de reflexión en los sujetos que fomentan la educación formal e informal de otro sujeto. La metodología empleada fue el análisis de contenido a partir del estado del arte del constructo situaciones de aprendizaje como criterio inicial de búsqueda, complementado con el enfoque del aprendizaje estratégico. Finalmente, se puede exponer que las situaciones de aprendizaje reconocen al estudiante como sujeto activo capaz de lograr autonomía para aprender y del profesor como mediador de procesos flexibles que favorecen saberes derivados de las competencias genéricas y específicas contempladas en el diseño curricular respectivo o ante la demanda del contexto donde el individuo se desempeña.

PALABRAS CLAVE: diseño; situaciones; aprendizaje; aprendizaje estratégico.

ABSTRACT

The educational tendencies in the twentieth century on the teaching and learning scenarios, despite their advances, were dominated and opaque from the teaching praxis by a system of traditions of verification of the human behavior before instructional systems that exalted the hegemony of the teacher on The mental activity of those who learn, this action strengthened a didactic centered on the teaching entity, that cornered the student to be passive, to memorize without meanings and above all to learn away from the reasons with which pertinent learning was in a serious Questioning. In a responsible manner, the purpose of this research report is to forge reflection scenarios in the subjects that foster the formal and informal education of another subject. The methodology used was the analysis of content from the state of the art of the construct learning situations as an initial search criterion, complemented with the strategic learning approach. Finally, it can be stated that the learning situations recognize the student as an active subject capable of achieving autonomy to learn and of the teacher as mediator of flexible processes that favor knowledge derived from the generic and specific competences contemplated in the respective curricular design or the demand Of the context where the individual performs.

KEY WORDS: design; learning; situations; strategic learning.

Recibido/Received: 07/05/2017

Aprobado/Aproved: 18/12/2017

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Feo Mora, R. J. (2018). Diseño de situaciones de aprendizaje centradas en el aprendizaje estratégico. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 187-206. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.011>

1. PREÁMBULO

Los desafíos y las tendencias que giran alrededor de los ejes Tecnología de la Información y Comunicación (TIC), Economía y Política que impactan sobre los actores que conforman las sociedades del siglo XXI señalan que para impulsar un verdadero desarrollo humano se deben centrar esfuerzos en reconocer que los sujetos agrandan sus posibilidades para desarrollarse cuando tienen acceso libre y autónomo al conocimiento; que a su vez le permita desarrollar competencias influyentes para la mejora de sus vidas, esto exige en el sujeto la autoconsciencia de sus procesos de aprendizaje y sociales lo cual evoca al aprendizaje estratégico. Pero, el desarrollo humano visto desde el aprendizaje estratégico que fomenta en el sujeto la gestión del conocimiento, fragua una crisis pedagógica debatiendo rigurosamente la hegemonía de los esquemas y acciones educativas denominadas “tradicionalistas” que imponen una concepción del aprendizaje como un acto de estímulos y de respuestas o un hecho de comprobación de un contenido escolar, ignorando el mundo de los estudiantes, lo cual niega intereses comunes entre docentes y estudiantes.

Desde esta visión de la realidad educativa formal y no formal predominante descrita anteriormente, el autor de este reporte de investigación generó acciones para analizar el estado del arte del constructo situaciones de aprendizaje desde una mirada del enfoque del aprendizaje estratégico, y de este modo forjar un espacio de reflexión e intercambios de saberes en todo aquél sujeto que se encuentre inmerso de manera formal e informal en el proceso de planificación de la enseñanza. Es importante resaltar que el propósito enunciado anteriormente se mantuvo durante todo el quehacer investigativo, apoyado en una estrategia investigativa basada en el uso de la técnica de análisis de contenido y la experiencia docente del investigador, lo que permitió develar las características esenciales sobre el Diseño de Situaciones de Aprendizaje Centradas en el Aprendizaje Estratégico.

En consecuencia, se desarrolló una construcción teórica por parte del autor con la intencionalidad de generar acciones de vanguardia que permitan cimentar escenarios innovadores y de vigencia centrados en el ser humano que aprende, lo que no se opone a quién enseña, sino más bien, le otorga y recupera espacios de actividad y protagonismo acuñados desde nuestros ancestros al estudiante.

2. DESARROLLO

2.1 Aprendizaje Estratégico: Construcción Autónoma del Aprendizaje

Desde la tradición asociacionista y el funcionalismo se fundaron los conceptos de contigüidad, repetición, ensayo y error que colocaron al sistema nervioso en un lugar privilegiado antes de la cognición humana, como resultado de esta tendencia se excluyó que el conocimiento humano depende en gran medida de la actividad cognitiva, la cual es empleada para procesar la información del contexto y del almacenamiento significativo en la memoria; en consecuencia, se

forjó la ignorancia que los motivos y el afecto son elementos fundamentales del aprendizaje humano.

El aprendizaje humano con la consolidación del enfoque cognitivo toma una redimensión y se fortalece, al reconocer que el conocimiento activado durante la solución de un problema, forma conceptos representados en estructuras lógicas conectadas entre sí, estas estructuras se encuentran almacenadas de manera significativa en la memoria a largo plazo, listas para ser transferidas al contexto que demande su activación. Con estas aseveraciones se reconoce al estudiante como un sujeto activo que construye el aprendizaje, ya que el aprendizaje no es aislado, se funda a través de la interacción con los pares, de la aprobación e influencia social, donde las acciones de cada sujeto están marcadas por una constante asimilación y contrastación entre los valores morales que impone el contexto y los pensamientos individuales del sujeto.

En correspondencia a las premisas anteriores Pérez y López (2000) afirman que en el aprendizaje intervienen procesos internos que promueven el procesamiento de nuevos conocimientos con los que ya se conocen, entre ellos se encuentran los cognitivos, los metacognitivos, los motivacionales y las conductas; estos permiten la construcción de estructuras mentales de manera efectiva y eficiente. El término efectiva significa que la persona posee la habilidad de alcanzar ciertos objetivos de aprendizaje. El término eficiente significa que la persona es capaz de lograr aprendizaje, mediante el uso óptimo de su tiempo, recursos y esfuerzo.

El aprendizaje humano visto desde la perspectiva de la construcción, de la auto estructuración, de la reconstrucción de saberes y de la organización interna de esquemas de manera efectiva y eficiente que se origina al entrar en conflicto lo que el sujeto ya sabe con lo que desea saber, admite que los sistemas educativos junto a sus actores clave forjen acciones concretas que promuevan la comprensión de la información de una manera significativa; de esta manera, la educación que se imparta será centrada en lo pertinente de la experiencia y no en la particularidad del contenido académico.

El término significativo se impone al aprendizaje de materiales sin sentido, tal como la memorización de pares asociados, de palabras o de sílabas, entre otras. Esta afirmación, puede ser entendida tanto como un contenido que tiene estructuración lógica inherente, como también aquel material que potencialmente puede ser aprendido de manera significativa (Batista y Oliveira, 1976). La posibilidad de que un contenido se torne con sentido depende de que sea incorporado al conjunto de conocimientos de un sujeto de manera sustantiva; o sea, afines a conocimientos preexistentes en la estructura cognitiva del sujeto. Este aprendizaje significativo es no arbitrario, en el sentido de que fue realizado con algún objetivo o teniendo en cuenta algún criterio. No arbitrario se opone a *ipsis literis*, o sea el tipo de aprendizaje que se manifiesta cuando el sujeto aprende los materiales sin darles sentido, sea porque no lo tienen, porque el sujeto no les confiere un sentido, por no tener nociones previas o una estructura mental adecuada a la cual incorporar los materiales o por no tener la intención de hacerlo.

Entonces, se podría aseverar en palabras de Ausubel et. al. (1996) que el aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se enlaza y relaciona con las ideas pertinentes de afianzamiento que ya existen en la estructura cognitiva del que aprende; por eso, con la inserción de esta concepción en la educación formal emergieron los criterios relacionados al sentido lógico y al sentido psicológico.

El sentido lógico es característico de los materiales mismos y solo con el tiempo y con un gran desarrollo psicológico el sujeto consigue captar completamente el sentido lógico de un material a aprender y darle una significación relacionándolo naturalmente en su cognición. En el sentido psicológico, las posibles relaciones entre conceptos que los sujetos pueden establecer casi indefinidamente, escapan al dominio del sentido lógico, es ahí donde la estructura psicológica del conocimiento con sentido tiene la capacidad de transformar el sentido lógico en sentido y comprensión psicológica, que es lo que el sujeto realmente hace en el proceso de aprendizaje, de esta manera el surgimiento del sentido psicológico depende no solo de que el sujeto posea como requisito experiencias previas, sino también depende de cada contenido en particular. Cuando el sujeto aprende proposiciones lógicamente significativas, no aprende el sentido lógico, sino el sentido que ellas tienen para él.

En consecuencia, a las aseveraciones que se vienen declarando, al ser comparadas con la realidad del Siglo XXI y sus demandas al contexto educativo, apuntaladas en las conferencias y los congresos mundiales como por ejemplo, la Declaración Mundial sobre Educación Superior (DMES, 1998), la Conferencia Mundial Sobre Educación Superior (CMES, 2009) y reafirmadas por el Informe Tendencias Sociales y Educativas en América Latina (ITSE, 2010) que declaran a la universidad como espacio público, la inclusión como fuente dignificante del ser, la actualización continua de competencias y sobre todo el avance tecnológico que implica una mayor conciencia del ser y su relación con el contexto, hacen recapacitar en profundidad sobre la promoción del aprendizaje significativo en los sistemas educativos actuales.

En este sentido, el aporte fundamental del aprendizaje significativo no es exclusivamente la consideración de las experiencias previas que posee el estudiante como tradicionalmente se ha pensado por parte de un gran segmento de los profesores, esta concepción que inicialmente plantea Ausubel et. al. (1996) resalta la pertinencia que deben poseer los medios didácticos, los cuales son en realidad según Leontiev (1978) instrumentos didácticos materiales, generadores de un proceso de comunicación didáctica mediada y coherente que en conjunción a las experiencias previas del estudiante y al significado personal que este le incorpora a la información que procesa, erige un sentido psicológico pertinente para que el sujeto aprenda. Así pues, el estudiante es un ser humano capaz de construir su aprendizaje a través del sentido psicológico que es activado por el sentido lógico que poseen los instrumentos didácticos materiales. A manera ilustrativa se presenta la figura siguiente:

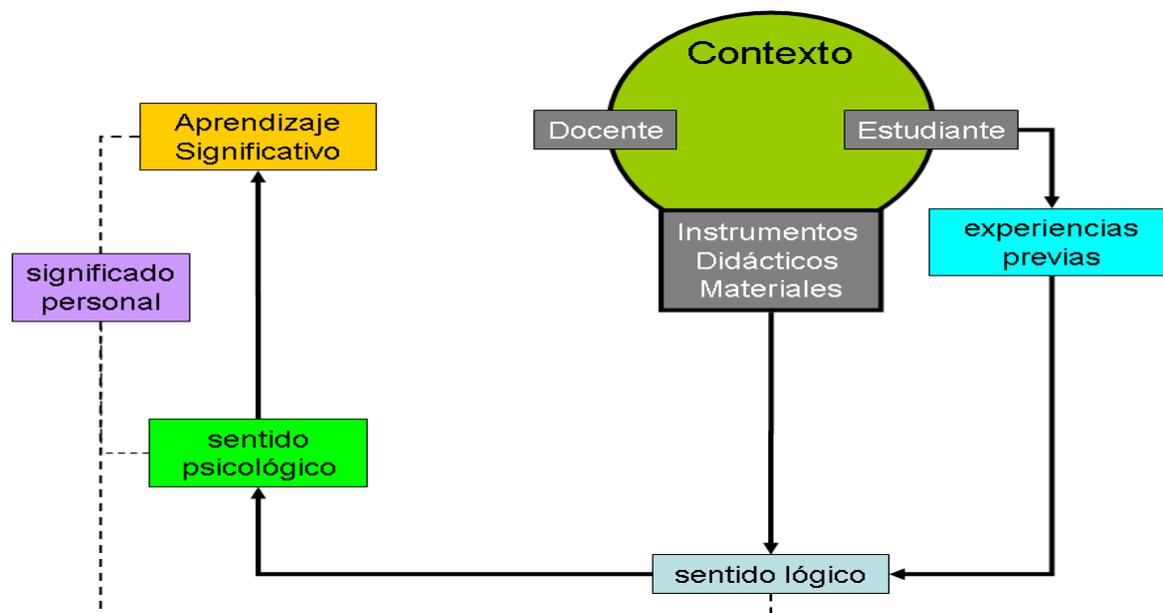


Gráfico 1. El Aprendizaje Significativo

En el hecho educativo se evidencia una realidad que desdibuja las buenas aspiraciones del colectivo profesoral y estudiantil, se da énfasis en promover una verdad preexistente donde los estudiantes deben escuchar, comprender y proceder, desvalorando la construcción colectiva de los saberes y el significado personal que cada estudiante le incorpora a lo que aprende, auspiciando de esta manera un abandono del fomento del sentido psicológico; es decir, un auténtico aprendizaje significativo. Al mismo tiempo, el profesor declara y ejerce acciones desde su experiencia donde se presume que dichas acciones promoverán la construcción de aprendizajes; sin embargo, los saberes emergentes producto de la reflexión, de la creatividad y de los saberes previos de los estudiantes, pocas veces es valorado para promover la construcción del conocimiento que hará del sujeto un ente activo socialmente, capaz de darle respuestas a un contexto que se lo exige.

Estas ideas descritas permiten alegar que dentro de las instituciones educativas se está realizando algo de manera distinta a la realidad del sujeto. La didáctica soporte esencial de la enseñanza promueve la activación de procesos cognitivos, de habilidades y de valores diferentes a los requerimientos del contexto, lo que ocasiona un déficit estratégico en el estudiante y la no valoración del aprender permanentemente.

En otras palabras, los escenarios educativos y sus actores clave están llamados a realizar un alto en su praxis diaria y centrarse a observar las actividades, las operaciones individuales y las colectivas que emplean los

profesores y los estudiantes durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto supone que dentro de las acciones propias del sistema educativo formal y no formal se debería incorporar la metacognición y las estrategias de aprendizaje; es decir, promover el aprendizaje estratégico que conlleve a una valoración de la autonomía al aprender. Esto último con el anhelo de generar una formación para la vida misma, centrada en la promoción de procedimientos más que de contenidos académicos. Aprender de manera consciente sobre la base de estrategias es un beneficio indeleble.

Estas afirmaciones indican que un estudiante estratégico que planifique, revise y autorregule sus operaciones mentales y de estudio antes, durante y después de afrontar una situación de aprendizaje, junto a sus experiencias previas, podrá construir el sentido psicológico a la información que procesa, lo que definiría su aprendizaje en significativo. Esta premisa refleja lo actual de la promoción del aprendizaje estratégico, lo que consentirá la toma de consciencia y la valoración de la autorregulación del aprendizaje como elemento fundamental del currículo escolar y de las formas de aprender consideradas no formales e informales (los grupos y redes primarios, la comunidad local y el ciberespacio) que permitan aprender de manera permanente. Finalmente, el aprendizaje estratégico fortalece la didáctica escolar y como ya se mencionó las acciones no formales e informales de aprender al proponer amplios elementos para conformar acciones promotoras de los procesos cognitivos y de estudios, centradas en el uso de la metacognición y las estrategias de aprendizaje, lo que origina como secuela la formación de sujetos autónomos preciados en este siglo XXI.

2.2 Diseño de Situaciones de Aprendizaje

El diseño de situaciones de aprendizaje concreta las acciones básicas y los elementos que constituyen una estrategia con fines educativos que involucran e impulsan acciones comunicativas mediadas y flexibles entre los agentes de enseñanza y los agentes de aprendizaje bajo una disposición orientada hacia el alcance de metas comunes que favorezcan el proceso de aprendizaje. De ahí que las acciones básicas del profesor que asume las premisas antes expuestas, se direccionan hacia el fomento de procedimientos para que el estudiante desde la activación de sus procesos cognitivos de manera autorregulada construya y genere la autoconsciencia sobre sus habilidades y destrezas ante una tarea escolar. Las proposiciones expuestas permiten el reconocimiento del estudiante como un sujeto que posee una actividad mental capaz de generar acciones autónomas para aprender de manera pertinente ante los desafíos y retos propios del contexto social donde este hace vida.

En este sentido Mendi (1989) sugiere que es evidente un cambio de posicionamiento del profesor con respecto al diseño de acciones educativas centradas en el enseñante, hacia un accionar centrado en situaciones que faciliten la activación de las capacidades cognoscitivas, propicie las estrategias para solucionar problemas y desarrolle las capacidades socio-afectivas, puesto que

éstas representan el elemento central para lograr competencias personales y profesionales.

De acuerdo con Herrera (1991) hablar de “situación” en el ámbito educativo se refiere a la concepción del marco ecológico, contextual y relacional en la interacción e interrelación de las personas que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El marco ecológico recoge el hábitat escolar natural físico que acoge el espacio - temporal y humano donde emergen las interacciones entre los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El marco contextual, recoge una serie de peculiaridades específicas que lo hacen único e irrepetible y el marco relacional, recoge las interacciones e interrelaciones humanas que se dan en él y que condicionan explícita e implícitamente todo el proceso educativo y su posterior aplicación en la vida real.

Los sucesos emergentes de la acción educativa enmarcados en una situación ecológico-contextual-relacional quedan restringidas exclusivamente a dos: (a) la socializada; y (b) la individualizada. No se puede olvidar que, aunque la individualidad representa la identidad particular del hombre y es la base de su personalidad, se hace persona a través del contacto con los demás conformando su identidad grupal (Herrera, ob.cit.).

La situación ecológica – contextual – relacional es esencial su consideración en el diseño de situaciones de aprendizaje que fomenten autonomía escolar, ya que si un profesor no posee claridad de los marcos característicos donde emerge la acción de aprender, podría no orientar su accionar de enseñanza de manera adecuada y por ende ser obstáculo en la mediación del conocimiento y del proceso de comunicación.

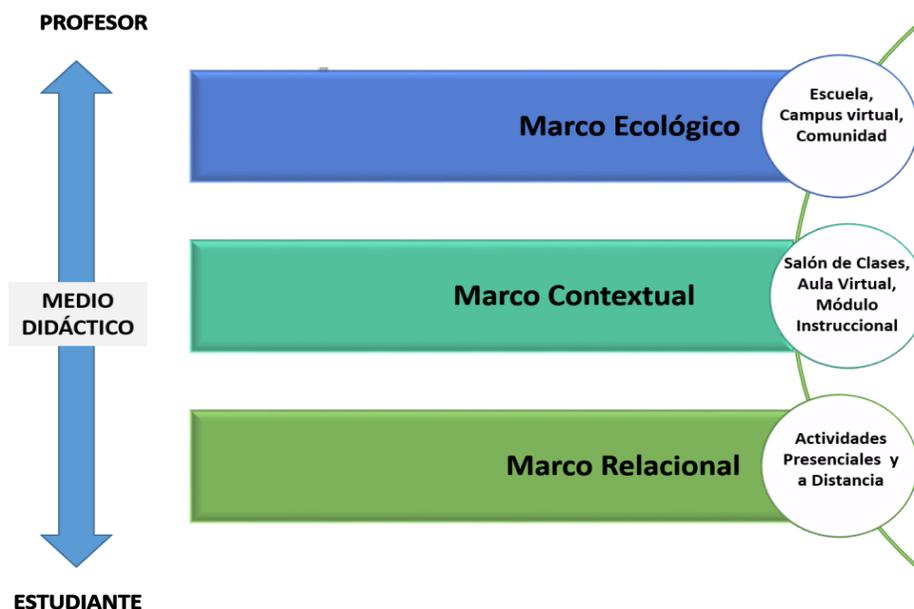


Figura 2. Situación Ecológico-Contextual-Relacional.

Partiendo de los supuestos anteriores, Marzano (1999), Chan y Tiburcio (2000) admiten que la información es un insumo del conocimiento, pero es la actividad sobre la información lo que produce el aprendizaje. De ahí que contenidos y actividad se deban integrar al diseñar una situación con fines formativos. Se puedan combinar de la manera siguiente: (a) contenidos en función de las actividades de aprendizaje; y (b) actividades de aprendizaje en función de los contenidos. Estas combinaciones deben considerar, según los autores mencionados, cinco (5) dimensiones, las cuales pueden ser descritas como:

1.- Problematización-Disposición, implica que el estudiante reconozca las necesidades formativas que tiene. Equivale a una fase de interpelación sin la cual es difícil que el sujeto pueda iniciar un proceso de aprendizaje, pues el carácter de cuestionamientos, curiosidad inicial o la motivación no se genera en él y su aplicación al estudio puede obedecer a finalidades no necesariamente ligadas al conocimiento.

2.- Adquisición - Organización del Conocimiento, contempla las conexiones que los estudiantes hacen de la información, aquello nuevo que requiere un punto de enlace con lo ya sabido para significar algo. Así mismo esta integración informativa se hace con base en una organización, de modo que toda información es acomodada de acuerdo a determinados esquemas.

3.- Procesamiento de la Información, supone que el aprender implica operar sobre la información; es decir, desarrollar operaciones mentales tales como: (a) el análisis; (b) la inducción; (c) la comparación; (d) la clasificación; (e) la síntesis y entre otros procesos cognitivos. Operaciones que constituyen una base de pensamiento que habilita al sujeto para trabajar con todo tipo de información.

4.- Aplicación de la Información, el ciclo del aprendizaje se consolida en la medida que la información se pone en juego para tratar con problemas reales o posibles. Hacer prácticas, operar los conceptos, investigar, planear el proyecto, resolver el problema y estudiar casos, entre otros ejercicios, permite utilizar los conocimientos adquiridos de manera significativa

5.- Consciencia del Proceso de Aprendizaje- Auto Evaluación, el sujeto que hace consciencia de la forma como aprende, de los pasos que sigue, que controla cada dimensión y se da cuenta del trayecto de la información, las operaciones y usos de la misma, consigue una estrategia para aprender y con ello su formación puede darse autogestivamente.

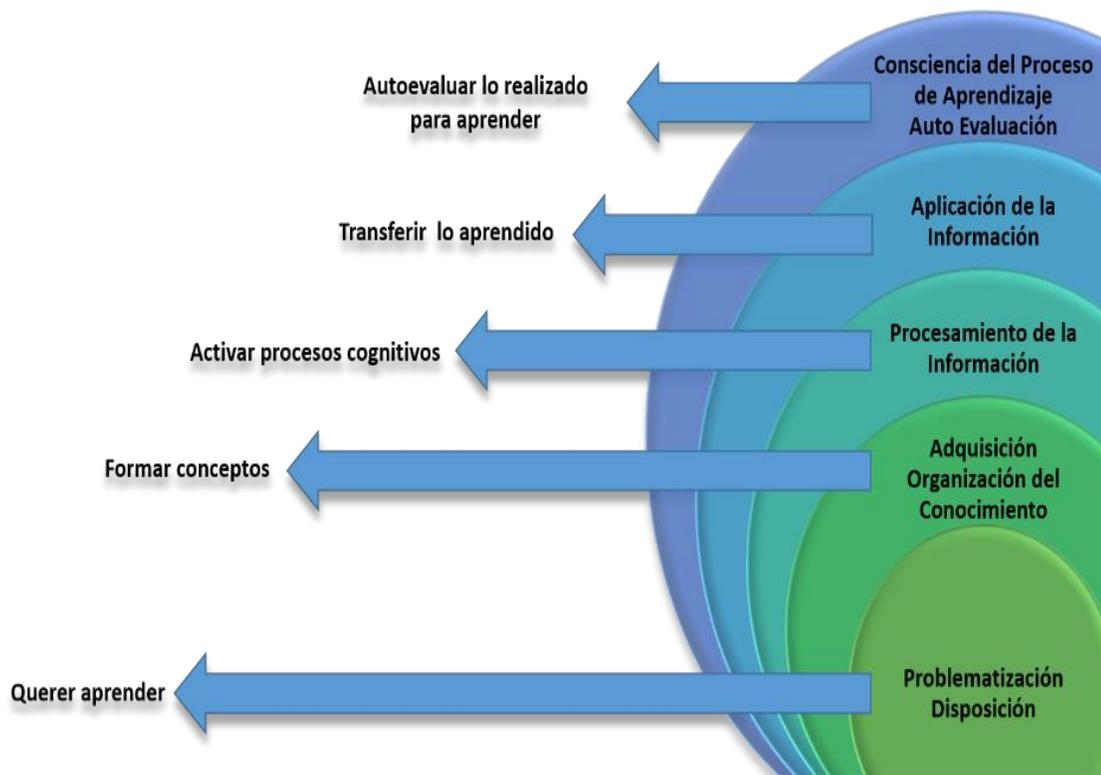


Figura 3. Dimensiones del Aprendizaje.

Una situación es un hecho o acontecimiento social o natural que ocurre en el entorno del estudiante, se convierte en una situación de aprendizaje cuando se usa con fines formativos; es decir, se proyecta en la acción educativa que ejerce el profesor para propiciar el aprendizaje mediante operaciones ordenadas y articuladas en secuencias. La situación ocurrida en el entorno puede simularse, reconstruirse, escenificarse o bien analizarse a través de un video, película, nota informativa, registro fotográfico o visita al lugar de los hechos. Por lo tanto, las situaciones de aprendizaje que ocurren durante la acción educativa son escenarios que pueden aprovecharse para generar conocimientos, desarrollar competencias, habilidades, destrezas, actitudes y valores (Flores, 2009).

Posiblemente en la presente década, la consolidación de los currículos por competencias ha generado la demanda y la aceptación de un profesor que ejerza acciones mediadoras y facilitadoras de los aprendizajes lo que ha originado un conjunto de implicaciones para la didáctica y para la planificación de dichos aprendizajes. El profesor proyecta condiciones que aseguren un camino flexible para la construcción de significados, en un tiempo y espacio, donde prever esos escenarios recae en buena parte sobre él, siendo este quien tiene a su cargo la administración de la unidad curricular a través de espacios presenciales o a distancia. El escenario descrito apunta hacia el fomento de la autonomía escolar,

lo que es igual a la inserción del aprendizaje estratégico como enfoque para el diseño de situaciones de aprendizaje.

Las situaciones de aprendizaje pueden ser definidas como actividades educativas diseñadas por el profesor con el objetivo de potenciar en el estudiante la construcción autónoma y responsable de competencias genéricas y específicas, reguladores de una actuación profesional eficiente y ética en un ambiente participativo y dialógico (Gonzales et al., 2011).

Para Piraval, Morales y Gutiérrez (2013) las situaciones de aprendizaje son momentos, espacios y ambientes organizados por el profesor, en los que se ejecuta una serie de acciones educativas, que estimulan la construcción de aprendizajes significativos y propician el desarrollo de competencias en los estudiantes, mediante la resolución de problemas simulados o reales de la vida cotidiana. Estas acciones educativas suelen ser caracterizadas por: (a) entornos complejos que impliquen un desafío para el aprendizaje y tareas integradoras; (b) negociación social y responsabilidad compartida como parte del aprendizaje; (c) representaciones múltiples del contenido; (d) comprensión de que el conocimiento se elabora; y (e) enseñanza centrada en el estudiante.

Herrera (1991), Gonzales et al. (2011) y Piraval et al. (2013) coinciden en describir las cualidades del profesor desde la concepción del diseño de situaciones de aprendizaje, como un agente facilitador, mediador, guía, líder, organizador, investigador, evaluador y tutor. Donde dichas cualidades le permiten tomar consciencia sobre los procesos que activan los estudiantes al aprender a la par del desarrollo de competencias para el diálogo mediador y promotor de la solución de problemas, el razonamiento y la aplicación de conocimientos que motiven a los estudiantes al trabajo individual y grupal.

Igualmente, los mismos autores coinciden en afirmar que las situaciones de aprendizaje se centran en el estudiante, donde es protagonista, participativo, propositivo, creativo, activo, curioso, investigador y colaborativo al participar activamente en el desarrollo de situaciones simuladas o reales para las que propone soluciones o alternativas. Acepta desafíos, sabe trabajar en equipos colaborativos y es un participante espontáneo y diligente en la construcción individual y grupal del conocimiento.

Para Piraval et al. (2013) las situaciones de aprendizaje se diseñan a partir de la planificación que el profesor realiza, en consideración de las orientaciones curriculares propias del nivel educativo en donde se desarrollaran. La planificación incluye las competencias de área, de ejes y de grado o etapa que interesa desarrollar en los estudiantes; los indicadores de logro y los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales que servirán como medio para lograr los resultados propuestos. Las situaciones responden a la planificación de los aprendizajes para facilitar a los estudiantes, experiencias de aprendizaje significativas. En este sentido los mismos autores señalan algunos aspectos técnicos - pedagógicos a considerar al diseñar situaciones de aprendizaje: (a) contexto, representado por las características y necesidades educativas, culturales, lingüísticas y sociales de los estudiantes; (b) ambiente de aprendizaje,

representado por el clima afectivo que fortalece la identidad, la autoestima y la convivencia armónica entre los estudiantes y los profesores; y (c) organización de los estudiantes, representado por las formas de interacción de los estudiantes al aprender que propician un intercambio académico, social y cultural. Como ilustración, se muestra la siguiente gráfica:



Figura 4. Aspectos Técnicos - Pedagógicos a Considerar al Diseñar Situaciones de Aprendizaje. Tomado de: Piraval, M., Morales. B., y Gutiérrez. M. (2013). Situaciones de Aprendizaje, Pautas Metodológicas Para el Desarrollo de Competencias en el Aula. Guatemala: dirección General de Currículo.

Es importante mencionar que Feo y Guerra (2014) y Feo (2014) concuerdan en proponer una serie de aseveraciones teóricas para ser consideradas en la administración de unidades curriculares o en el diseño de situaciones de aprendizaje ante contextos educativos presenciales y a distancia, los cuales se presentan a continuación:

- 1.- **El conocimiento** es una construcción subjetiva desde la realidad cultural, moral y lingüística de cada individuo que la conforma.
- 2.- **La interpretación del contexto** genera la posibilidad de que todo sujeto se desarrolle de manera personal y social.

3.- El conocimiento humano se manifiesta como una interacción sujeto-objeto, que transita de la ignorancia al saber en una actividad mental infinita intrínsecamente mediada por la praxis social.

4.- Los sistemas sociales no son entidades que estén ubicados en un lugar en el espacio y en el tiempo, se trata de una persistente conciliación entre sujetos, que los hacen reales y que origina efectos reales.

5.- Todo sujeto debe ser estimado como un ser capaz de desarrollar la conciencia sobre su propio pensamiento para formar conceptos significativos.

6.- El profesor se encuentra orientado a generar situaciones de aprendizaje para que el estudiante despliegue una actividad mental constructiva rica en significados y diversa en ideas.

7.- La enseñanza es un proceso socializador que permite al sujeto apropiarse del contexto donde ha nacido a través de la mediación de situaciones de aprendizaje por parte del profesor.

8.- El aprendizaje es un proceso psicológico, activo, constructivo e individual, lo que genera una estructura mental única en cada sujeto compuesto por experiencias, conceptos, sentimientos y creencias sociales.

En consonancia de lo descrito y explicado sobre el diseño de situaciones de aprendizaje centradas en el enfoque del aprendizaje estratégico, es primordial resaltar que ceder el control de las acciones educativas de manera progresiva en el estudiante, significa un compromiso ético y moral centrado en lo humano; además, de un esfuerzo cognitivo por planificar estrategias desde y para el estudiante que le motiven a aprender con significado. Desde esta visión integradora, sistémica y dialógica de una didáctica centrada en el que aprende y no en el que enseña emerge el diseño de situaciones de aprendizaje para la construcción autónoma del aprendizaje. Lo cual contraria y potencia hacia la vanguardia de los viejos esquemas y modelos para enseñar y aprender que aún a casi dos décadas del siglo XXI predominan la praxis educativa formal y no formal.

2.3 Diseño de Situaciones de Aprendizaje Centradas en el Aprendizaje Estratégico

El diseño de situaciones de aprendizaje se define como momentos, espacios, actividades y ambientes organizados por el profesor con el objeto de promover en el estudiante la construcción autónoma y responsable de saberes, para consolidar las competencias genéricas y específicas que regulan una actuación profesional eficiente y ética en un ambiente participativo y dialógico que es desarrollado en un marco ecológico, contextual y relacional concebidos estos como el centro educativo, el encuentro pedagógico y las tareas integradoras. El aprendizaje estratégico es una acción deliberada y reflexiva por parte del estudiante de sus estrategias cognitivas, metacognitivas y sociales que le facilitan

el procesamiento de la información y posterior almacenaje en la memoria significativa, este proceso ocurre cuando el estudiante se enfrenta ante las demandas intelectuales que implican la solución de una tarea integradora implícita en una situación de aprendizaje.

Asumir que los procesos educativos deben girar alrededor del proceso de aprendizaje forja el escenario para que el estudiante sea el epicentro de la formación, sin menoscabo de la labor de enseñanza del profesor que ejerce acciones de mediador y tutor. Desde la visión que el estudiante y su aprendizaje es epicentro del proceso educativo de manera contextualizada, una situación de aprendizaje centrada en el aprendizaje estratégico, tiene las siguientes características:

1.- Posee esencialmente cuatro (4) elementos técnicos – pedagógicos definidos por el contexto, el ambiente de aprendizaje, el procesamiento de la información y las tareas integradoras ordenados de una manera coherente hacia las expectativas del estudiante para conforman un dialogo didáctico mediado que establece un puente flexible de comunicación entre profesor y estudiante al igual que con los estudiantes y sus propios compañeros.

2.- Los elementos técnicos – pedagógicos no se pueden asumir como una secuencia de fases que responden a un modelo de diseño instruccional, más bien son planos de concreción de las ideas y análisis iniciales realizados por el profesor para que el estudiante desde sus motivos que le impulsan a aprender pueda configurar sus estrategias de aprendizaje.

3.- Las situaciones de aprendizaje generan acciones cognitivas, afectivas y emocionales en los estudiantes pertinentes para aprender en sintonía con la autoconsciencia, la cual es activada y mediada por los propios elementos que la constituyen.

4.- Las situaciones de aprendizaje no son tareas rígidas donde se requiere una conducta observable, sino un accionar que enlaza elementos y pensamientos para generar una invitación a construir y conocer la realidad desde la perspectiva individual y colectiva que favorezca el desarrollo de competencias.



Figura 5. Diseño de Situaciones de Aprendizaje

El Dialogo Didáctico Mediado representa al proceso de comunicación didáctica que materializa la interacción entre estudiante y profesor permitiendo hacer realidad el encuentro pedagógico. Sin la presencia de un diálogo didáctico mediado no hay interacción pertinente y significativa fomentadora de la autonomía escolar.

El contexto queda definido por la premisa que declara que todo estudiante posee la capacidad de autorregular su aprendizaje, desarrollar aprendizaje autónomo y colaborativo que lo presenta e impone como un sujeto activo. Pero para determinar los niveles y rasgos de autonomía del estudiante el profesor debe abrir espacios que permitan analizar las características y necesidades que posee el estudiante a través de las variables: (a) necesidades de los estudiantes; (b) clima afectivo; (c) entorno socioeconómico; (d) recursos materiales y tecnológicos; (e) nivel educativo; y (f) duración/tiempo.

El profesor puede considerar las siguientes interrogantes como guías para un mayor acercamiento a la realidad vivida por el estudiante: ¿Cómo es el escenario en el que se va a desarrollar las situaciones de aprendizaje?, ¿Qué duración tendrá el desarrollo de cada situación de aprendizaje?, ¿Qué conocimientos previos poseen los estudiantes?, ¿Cuál es el estilo de aprendizaje de los estudiantes?, ¿Cuáles serán las expectativas de los estudiantes ante las situaciones de aprendizaje?, ¿Cómo serán las estrategias de aprendizaje de los estudiantes?, ¿Cuál será el nivel educativo a implementar el diseño de situaciones de aprendizaje? y ¿Cuántos estudiantes son?

El ambiente de aprendizaje es el espacio en donde se concretan las acciones de enseñar y aprender; es decir, se llevan a cabo las relaciones entre

profesor y estudiante o entre estudiante y estudiante. El ambiente de aprendizaje debe generar un espacio receptivo, familiar, de respeto, de comunicación que motive al estudiante hacia la autonomía escolar que lo ayuden al logro de los propósitos de la unidad curricular y el alcance de las metas propias del estudiante. Es necesario indicar que el ambiente de aprendizaje puede ser combinado por marcos contextuales presenciales y a distancia o virtuales. Además, un ambiente de aprendizaje podría ser denominado como una situación de aprendizaje macro constituida por diversas situaciones de aprendizajes a nivel micro que alojan o proponen tareas integradoras. Finalmente, el ambiente de aprendizaje posee las orientaciones necesarias y los medios didácticos pertinentes para el desarrollo de una situación de aprendizaje.

El profesor para diseñar un ambiente de aprendizaje que responda al análisis contextual debe abordar la mayoría de las siguientes interrogantes: ¿El profesor tiene interés en los procesos de tutoría?, ¿Cómo se fomentará el aprendizaje estratégico?, ¿Cuáles contenidos pueden ser abordados con mayor facilidad para promover aprendizaje estratégico?, ¿Cuáles medios didácticos se seleccionaran?, ¿Cómo se fomentará el diálogo didáctico mediado?, ¿La gestión de la unidad curricular facilita el fomento de la comunicación didáctica y el aprendizaje estratégico?, ¿Cuáles acciones se deben valorar de manera formativa y cuáles de manera final?, ¿Cómo se harán las prácticas para desarrollar habilidades y concretar conocimientos? y ¿Cuál será la competencia genérica a desarrollar?.

El procesamiento de la información se encuentra representado por las implicaciones que se prevén deben emerger durante el procesamiento de la información; en otras palabras, el procesamiento de la información implica activar procesos cognitivos como actividad mental donde la mediación del profesor, conjuntamente con la información que expone el medio didáctico fomentan en el estudiante el reconocimiento consciente de los procesos cognitivos que le facilitan procesar la información y comprenderla con significados. Las instrucciones, demandas y las actividades inmersas en la situación de aprendizaje guían al estudiante hacia cuáles procesos cognitivos activar y hacia los procedimientos de estudio a ejecutar como apoyo a sus estrategias de aprendizaje.

Las interrogantes sugeridas para este plano son: ¿Cómo se promoverá la activación de procesos cognitivos en el ambiente de aprendizaje?, ¿Cómo se captará la atención del estudiante en cada situación de aprendizaje?, ¿A partir de dónde se promoverá la metacognición?, ¿Cuáles son los procesos cognitivos que deben activar los estudiantes para comprender los contenidos e instrucciones? y ¿Será factible que el estudiante emplee otros procesos cognitivos no contemplados?

Las tareas integradoras son labores insertas en un marco relacional donde los estudiantes concretan los conocimientos, las habilidades, los hábitos, los valores y la ética que propician una competencia específica ante una situación concreta que se aproxima a un problema ajustado al contexto profesional o social en donde se desenvuelve el estudiante. A través de las tareas integradoras se lleva a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes, por lo que de manera

operativa, coherente y pertinente las tareas integradoras se insertan en la estrategia de evaluación. Otra característica esencial de las tareas integradoras es que responden a un contenido específico que paulatinamente llevan a escenarios de mayor complejidad en función a las competencias que se pretenden construir en la unidad curricular.

Cómo guía al diseño de las tareas integradoras de manera pertinente y en favor al estudiante se recomiendan las siguientes interrogantes: ¿Se logra la concreción de las habilidades, los conocimientos, los valores, las competencias y la ética en la tarea integradora?, ¿Cuánto tiempo y recursos se debe emplear para su solución?, ¿La tarea integradora responde a las expectativas del estudiante?, ¿La tarea integradora promueve la reflexión y el pensamiento crítico?, ¿La tarea integradora necesita ayuda de otros compañeros o del profesor para su comprensión y solución?, ¿Para abordar la tarea integradora se necesita ayuda externa?, ¿Cuál será la estrategia de evaluación?, ¿Cuáles instrumentos de evaluación son pertinentes emplear?, ¿Cuáles serán los criterios para valorar y medir el accionar del estudiante?, ¿Cuáles serán las técnicas para recabar la información? y ¿Desde cuál marco de referencia teórico se analizarán e interpretarán la información recabada?.

3. REFLEXIONES FINALES

1.- Las situaciones de aprendizaje reconocen al estudiante como sujeto activo capaz de lograr autonomía para aprender y del profesor como orientador de procesos que promuevan la formación de manera pertinente a las exigencias del contexto.

2.- Las situaciones de aprendizaje serán flexibles y favorecerán los saberes derivados de las competencias genéricas y específicas contempladas en el diseño curricular respectivo. Para ello debe considerar cómo, cuándo y qué aprende el estudiante.

3.- Las situaciones de aprendizaje son elementos constitutivos de la planificación que el profesor realiza para desarrollar el contenido de las unidades curriculares pertenecientes a un diseño curricular específico, para que los estudiantes discutan los contenidos y construyan saberes.

4.- Las situaciones de aprendizaje podría contemplar para su diseño los siguientes componentes aspectos técnicos – pedagógicos: (a) contexto; (b) ambiente de aprendizaje; (c) procesamiento de la información; y (d) tareas integradoras.

5.- Las situaciones de aprendizaje se caracterizan por generar acciones cognitivas, afectivas y emocionales en los estudiantes pertinentes para aprender en sintonía con la autoconsciencia, la cual es activada y mediada por la propia situación. En este sentido, el enfoque del aprendizaje estratégico y sus principios esenciales como lo son la metacognición y las estrategias de aprendizaje juegan un papel importante para la construcción autónoma del aprendizaje en un contexto educativo.

4. REFERENCIAS

- Ausubel, D., Novack, J., Hanesian, H. (1996). *Psicología Educativa, un Punto de Vista Cognoscitivo*. México: Trillas.
- Batista, J. y Oliveira, E. (1976). *Tecnología Educacional y Teorías de Instrucción*. Buenos Aires: PAIDOS.
- Chan, M. y Tiburcio, A. (2000). *Guía para el Diseño de Materiales Educativos Orientados al Aprendizaje Autogestivo*. México: INNOVA.
- Conferencia Mundial sobre Educación Superior (2009). *La Nueva Dinámica de la Educación Superior y de Investigación, para el Cambio Social y Desarrollo*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.unesco.org/es>
- Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI (1998). [Documento en línea]. Disp.: <http://www.oei.es>
- Feo, R. (2014). *Diseño de Situaciones de Aprendizaje: Una Visión Desde y para la Educación A Distancia*. Caracas: Mesa de trabajo Diseño de Situaciones de Aprendizaje para la Comisión Nacional Educación a Distancia UPEL.
- Feo, R. y Guerra, C. (2014). *Propuesta de un Modelo de Diseño Instruccional para la Elaboración e Implementación de Cursos a Distancia*. Sapiems, 14, 1 – 22.
- Flores, V. (2009). *Planeación por Proyectos*. [Blog en Línea]. Disponible: <http://academiasefcnayavi.blogspot.com>.
- Gonzales, V., Gonzales, R., y López, A. (2011). *Diseño de Situaciones de Aprendizaje que Potencien Competencias Profesionales en la Enseñanza Universitaria*. Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa, 24 (1), 121 – 134.
- Herrera Clavero, F. (1991). *Situaciones de aprendizaje-enseñanza España*: Universidad de Granada, Instituto de Estudios Ceutíes.
- Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina. Desafíos y Oportunidades: Metas Educativas 2021. (2010). [Documento en línea]. Disponible: <http://www.siteal.iipe-oei.org>
- Marzano R. (1999). *Dimensiones del Aprendizaje*. México: ITESO.
- Mendia, R. (1989). *Cómo Definir una Situación de Aprendizaje*. Eskola, 22, 1 – 12.
- Leontiev, N. (1978). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. California: Prentice-Hall. (Traducción del ruso a inglés: Marie J. Hall).
- Pérez, R. y López, F. (2000). *Hacia Una Educación de Calidad, Gestión, Instrumentos y Evaluación*. Madrid: Narcea.
- Piraval, M., Morales. B., y Gutiérrez. M. (2013). *Situaciones de Aprendizaje, Pautas Metodológicas Para el Desarrollo de Competencias en el Aula*. Guatemala: dirección General de Currículo.

ANEXO

Situación de Aprendizaje Centrada en el Aprendizaje Estratégico

<p>CURSO: Desarrollo de Procesos Cognoscitivos (DPC 0113) MODALIDAD: Presencial – Quincenal PERÍODO ACADÉMICO 2015 – II NÚMERO DE ESTUDIANTES: 17 hembras – 13 varones EDAD: 18 – 50 AÑOS Competencia Específica: Valora al ser humano desde sus perspectivas de acción, en el desarrollo de procesos de construcción, gestión y actuación de saberes de la praxis educativa, en el marco de situaciones de estudio a fin de generar la formación del pensamiento autónomo, crítico, reflexivo y ético.</p>	
<p>CONTEXTO</p>	<p>. - Los 30 estudiantes inscritos en el curso pertenecen al tercer período académico sus edades oscilan entre los 18 años y los 5º años. Son activos y muy vivos. La mayoría se conocen de otros cursos o pertenecen a la misma especialidad. Existen tres estudiantes sordos, doce estudiantes de educación física, tres de Geografía e Historia, dos de Educación Musical, el resto pertenecen a otras especialidades como Lengua Castellana, Matemática, Física e Industrial. La primera sección de presentación del curso y del plan de evaluación surgieron preguntas que orientan al profesor a afirmar que los estudiantes tienen curiosidad sobre los contenidos del curso, lo que les motiva a estudiarlo. Los estudiantes provienen del centro de Caracas y el de Guarenas – Guatire, se trasladan en transporte urbano y tienen celulares inteligentes. Su forma de vestir es una mezcla de casual y deportiva.</p> <p>. - Las situaciones de aprendizaje se darán bajo una administración presencial – quincenal, lo que significa que solo se tienen ocho semanas de encuentros pedagógicos presenciales y el resto a distancia. Por las características descritas se empleará el salón de clases denominado aula 205 para los encuentros presenciales y para la interacción a distancia se empleará un aula virtual alojada en el salón virtual de la UPEL bajo la plataforma Moodle. Esta aula virtual tendrá el mismo nombre del curso.</p> <p>. - Se desconocen las estrategias de aprendizaje de cada sujeto, pero el ambiente de aprendizaje y las situaciones de aprendizaje las fomentaran en el estudiante a través de la mediación del profesor.</p> <p>. - Esta información se recolectó revisando el perfil del estudiante, indagando entre sus compañeros y en el primer encuentro, bajo la técnica de la observación participante.</p>
<p>AMBIENTE DE APRENDIZAJE</p>	<p>. - Por ser un curso bajo una modalidad presencial – quincenal (Mixto) se debe prever de un espacio para los encuentros pedagógicos presenciales que origina una estrategia para consolidar los aprendizajes o dependiendo</p>

	<p>de los acontecimientos del curso para presentar los contenidos y ejercitar. Igualmente, se necesita una estrategia que se centre en mantener la expectativa del estudiante o que estudie continuamente en provecho del tiempo que no va físicamente a las clases (horas de labor estudiantil). En este caso específico se diseñó un aula virtual en el Salón Virtual UPEL bajo los principios del diálogo didáctico mediado y el enfoque del aprendizaje estratégico lo que generó un aula virtual que invita a la interacción, al trabajo colaborativo y la autonomía escolar. El link de acceso al aula virtual es: http://salonvirtual.upel.edu.ve/course/view.php?id=749</p> <ul style="list-style-type: none"> . - En referencia a los contenidos se asumen que todos podrían fomentar aprendizaje estratégico, desde los procesos básicos, los fundamentos teóricos, los seis sombreros para pensar y las herramientas del pensamiento. . - Los medios didácticos seleccionados son materiales digitales en PDF y videos acompañados con consignas del profesor. Se espera que esta combinación pueda generar aprendizaje en los estudiantes o por lo menos iniciarlos en él. En las clases presenciales se abordará cada contenido desde una visión de asesoría, de compartir experiencias para complementar lo aprendido en el aula. Como medio didáctico se empelarán la pizarra, el video Beam, pendones, libros. . - Las acciones formativas serán elementales, con énfasis en la presencialidad en el salón de clases. El aula virtual ofrecerá el espacio ideal para adjuntar las tareas o productos finales para ser evaluados con ponderación.
<p>PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> . - Los procesos cognitivos a fomentar en el estudiante serán el análisis, la síntesis, la comparación, la clasificación y seguir instrucciones como proceso esencial y capaz de apoyar el procesamiento de la información, adicionalmente el estudiante tendrá consignas que le invitaran a la reflexión sobre lo realizado para aprender los contenidos del curso. Ese proceso de reflexión estará presente en la mayoría de los instrumentos evaluativos, en los foros del aula virtual, en las asesorías y conversaciones cara a cara entre el profesor y el estudiante.
<p>TAREA INTEGRADORA</p>	<ul style="list-style-type: none"> . - Las tareas integradoras sintetizan lo aprendido y va de la mano con la estrategia de evaluación, es la arista visible de este proceso. Las tareas integradoras estarán acompañadas por foros que permitan socializar las experiencias de aprendizaje del sujeto en vez de ocultarla, lo que permitirá establecer juicios valorativos de mayor aproximación a la realidad del estudiante y no en el producto de la tarea. Se valora el desempeño del estudiante. . - Cada contenido tendrá una actividad afín a lo

	<p>practicado, conversado tanto en el ambiente virtual como en el salón de clases, por eso se plantearán como tareas integradoras: (a) organizadores gráficos; (b) pruebas ensayos; (d) redacción de cuentos; (e) solución de problemas y (f) diseño de actividades lúdicas.</p>
--	--

. - Cada tarea integradora posee criterios definidos y orientadores los cuales se encuentran presentes en los instrumentos. Se recomiendan las rúbricas y las guías de observación.

CALIDAD Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN: MEDIACIÓN EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Quality and improvement of education: mediation in educational institutions

Silvia Pizarro Elizo 
e-mail: silviapizarro22@gmail.com
Universidad de Extremadura. España

RESUMEN

Para conseguir una verdadera calidad y mejora de la educación en las instituciones educativas, es necesario lograr y garantizar entornos educativos pacíficos, en los que esté presente una educación en valores. Espacios libres de violencia, espacios integradores, en los que cada sujeto aprenda a convivir con todos los demás, resolviendo los conflictos que broten, de forma pacífica. Para ello se propone utilizar la mediación como herramienta de paz. Aprender a resolver los conflictos de forma adecuada en los centros educativos es fundamental, para asegurar la calidad y mejora de la educación en las instituciones educativas, para el individuo y para la sociedad en la que éste vive.

PALABRAS CLAVE: mediación; centro educativo; educación para la paz; valores sociales y cívicos; convivir.

ABSTRACT

In order to achieve true quality and improvement of education in educational institutions, it is necessary to achieve and guarantee peaceful educational environments in which values education is present. Spaces free from violence, inclusive spaces, in which each subject learns to coexist with all others, resolving conflicts that arise, peacefully. For this purpose, it is proposed to use mediation as a peace tool. Learning to resolve conflicts adequately in schools is fundamental, to ensure the quality and improvement of education in educational institutions, for the individual and for the society in which he lives.

KEY WORDS: mediation; educational center; education for peace; social and civic values; coexist.

Recibido/Received: 06/07/2017
Aprobado/Approved: 22/12/2017

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Pizarro Elizo, S. (2018). Calidad y mejora de la educación: mediación en instituciones educativas. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 207-226. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.012>

No hay caminos para la paz, la paz es el camino.

Mahatma Gandhi

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de calidad y mejora de la educación, indiscutiblemente está relacionado con el logro de entornos educativos pacíficos, con educar en valores, y con la práctica de la mediación, por su carácter preventivo y de resolución de conflictos en las instituciones educativas.

“No cabe un discurso en educación sin que necesariamente, de forma explícita o implícita, estén presentes los valores. Sí así fuese, no sería un acto educativo”. (Ortega y Mínguez, 2001, p. 14).

“Por todo ello la educación en valores ha de ser considerada como uno de los aspectos fundamentales del desarrollo educativo de los alumnos”. (Esteban, 2003, p.100).

Desde los centros educativos debemos fomentar el aprendizaje y práctica de la educación para la paz, con el fin de conseguir que los sujetos se relacionen de forma pacífica en los centros. De esta forma proporcionamos, también, una educación para la ciudadanía, haciendo posible que los individuos de una sociedad se relacionen y resuelvan asuntos unos con otros de forma no violenta, generando avance, desarrollo, riqueza, bienestar para los ciudadanos.

“La violencia es el último recurso de la incompetencia: Isaac Asimov” (García, 2004, p.191).

“Así, no nos vemos obligados a elegir entre una forma de educación que promueve la rentabilidad y una forma de educación que promueve el civismo. La prosperidad económica requiere las mismas aptitudes necesarias para ser un buen ciudadano”. (Nussbaum, 2010, p.30).

El hecho de que tanto en la Constitución Española, como en las principales leyes educativas democráticas (Constitución Española de 1978: Artículo 10; Constitución Española de 1978: Artículo 27.2; Boletín Oficial del Estado, núm. 159, 14 julio de 1985,21016; Boletín Oficial del Estado, núm.238,4 octubre de 1990,2893 y 28931; Boletín Oficial del Estado, núm.278, 20 de noviembre de 1995,33654; Boletín Oficial del Estado, núm.307, 24 de diciembre 2002, 45192; Boletín Oficial del Estado, Núm.106, 4 de mayo de 2006,17158; 15 de marzo de 2007 :11007.Boletín Oficial del Estado Núm.295, 9 de diciembre 2013,97858), se haga referencia a la educación en valores, ya sean valores cívicos, valores democráticos, valores constitucionales, se hable de Educación para la paz y se relacione todo ello con la calidad educativa, independientemente del periodo político en que se hayan sancionado estas leyes, nos hace llegar a la certidumbre sobre la conveniencia de educar en este aspecto, para el individuo y para la sociedad en la que éste vive. Debemos pensar que realmente este tipo de educación es fundamental y por tanto debe hacerse efectiva en las instituciones educativas, no admite tibiezas.

“La dimensión moral es inherente a todo comportamiento humano y, por consiguiente, una educación integral no puede descuidarlo” (Quintana, 1988, p.289).

2. EL PAPEL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

En los centros educativos, las aulas presentan realidades heterogéneas, muy variadas, a veces complejas, también enriquecedoras, que hacen necesario este tipo de educación. Es básico educar en valores al individuo, educar para conseguir entornos inofensivos, de no violencia en sus diferentes manifestaciones, posibilitar que los sujetos aprendan también a solucionar situaciones diversas con otros, de forma conciliadora, prioritariamente desde el ámbito familiar “La familia debe tomar conciencia de sus obligaciones, y saber situarse educativamente ante sus hijos porque no la podemos reemplazar. Sí podemos colaborar, estar cerca, coordinar nuestras acciones y ayudarnos mutuamente en esta estrategia educativa”. (Blanchard y Muzas, 2007, p.7). Pero también desde el ámbito educativo, desde las instituciones educativas, es necesario enseñar en la paz, educar en valores, debemos enseñar a resolver controversias, de un modo práctico, funcional en el que los alumnos/as observen, participen, aprendan, ejerciten y apliquen lo aprendido como forma de vida, garantizando entornos educativos pacíficos, supone además un aprendizaje preparatorio, para su posterior incorporación a la vida social activa.

Los colegios e institutos, deben ser dominios en los que los sujetos se relacionen unos con otros de forma positiva, en todas las zonas. Sitios donde no se permita ningún tipo de violencia, ámbitos donde la formación, y el crecimiento personal y social, esté garantizado, lugares seguros, donde en todo momento se respeten los derechos de los individuos, los derechos humanos.

Para Jares, (2004, p.49), los derechos humanos suponen una declaración universal de valores para la convivencia.

Que los alumnos/as disfruten de entornos educativos pacíficos, preocupa a partes iguales a las instituciones educativas (en 2007, se estableció el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, R.D 275/2007, 23 de febrero, Boletín Oficial del Estado, Núm.64), familias, sociedad, y opinión pública. “Tampoco hay que pasar por alto que estamos en una sociedad con altas dosis de violencia y que la escuela no es un campo aislado” (Martínez, 2007, p.15). Muestra de esta preocupación generalizada, es la última campaña lanzada por Mediaset. “Se buscan valientes”. Una campaña dirigida a la sensibilización y ayuda en situaciones de acoso, en el entorno escolar.

La mayoría de nosotros hemos oído en los medios de comunicación, o a través de otras personas, tal vez, incluso hemos vivido personalmente, agresiones, ya sean verbales, físicas o de otra índole, que unos menores infligen a otros en secundaria, pero también en los niveles iniciales de la escolaridad infantil, primaria, que suponen algún tipo de agresión al otro y que se tienden a minimizar. “Los episodios de violencia en el alumnado no brotan del vacío. En gran medida suelen ser la punta de un iceberg, que está compuesto por la compacta red de relaciones interpersonales que configuran la estructura social de la institución educativa” (Ortega, 2003, p.79),

Algunas veces, existe una tendencia a quitar importancia a estos hechos con el consabido “... cosas de críos” dejando, sin argumentos, es decir indefensos, a los agredidos y a sus familias, permitiendo la violencia en los centros educativos, y proporcionando el sustrato para el incremento de la misma, alejándonos de entornos educativos pacíficos.

Blanchard y Muzas (2007, p.7), evidencian que, en la actualidad la educación tiene como objetivo fundamental la adecuada convivencia en los centros escolares y en las aulas.

Educación para la paz, utilizar la mediación para la resolución de los conflictos, logrando entornos educativos pacíficos, en las instituciones educativas, en los centros escolares, en las aulas de éstos centros, se configura como un aprendizaje, una práctica principal para el individuo y para la sociedad, pero también es un requisito previo para otros aprendizajes, por lo tanto, constituye en sí un aprendizaje indispensable, además de ser salvaguardia de una convivencia adecuada en el centro educativo y en la sociedad.

“El reconocimiento, en definitiva, de que todo diseño educativo ha de incluir un componente ético que debe adaptarse a las nuevas condiciones sociales y que debe dar sentido al resto de conocimientos.”(MEC,1993, p.10).

“Dicho con otras palabras, el sistema educativo, como espacio de aprendizaje y convivencia, debe facilitar los instrumentos necesarios para hacer posible el aprendizaje de la cultura de paz y la no violencia...” (Jares, 2004, p.12).

Los centros educativos, están comprometidos a ser entornos pacíficos, sitios, donde se enseñen valores fundamentales, pero donde también esos valores se pongan en práctica, impregnando el día a día del centro, no limitando su aprendizaje a unas horas de la jornada escolar. Pieza esencial de la educación para la paz en las instituciones educativas, es el tratamiento adecuado de los conflictos a través de la mediación, controversias que surgen de forma natural en las diferentes situaciones de la vida del centro. Se debe dar solución a los mismos cuando aparecen como prevención al incremento de violencia que supone, que éstos no se resuelvan “...la existencia de un buen clima de relaciones sociales, disminuye el riesgo de violencia”. (Ortega, 2003, p.79).

“Se trata de favorecer la creación de un ambiente de “apoyo” de “pertenencia” donde se atiende dentro de lo posible las necesidades individuales de los miembros con una ética de preocupación mutua”. (Fernández, 1998, p.15).

Los conflictos, se deben solucionar, cuando aparecen, para que no se incrementen y se hagan poderosos, tenemos el encargo de solventarlos, cuando son pequeños, prestarles especial atención para que no impidan la existencia de un adecuado clima institucional, alcanzando de esta manera entornos educativos pacíficos, que finalmente se convertirán también entornos familiares y sociales pacíficos.

“De ahí que la intervención preventiva, es decir la que busca la creación de un buen clima de convivencia, sea la mejor medida para evitar la aparición de abusos, y malos tratos de todo tipo”. (Ortega, 2003, p.79).

Para Acosta (2008, p.138), el conflicto y el desacuerdo son imprescindibles para mejorar, pero es importante saber gestionar los conflictos para que se conviertan en un factor de enriquecimiento. Por ello se propone utilizar la Mediación en las instituciones educativas, para la resolución de conflictos, como herramienta de paz.

Educar para la paz en las instituciones educativas, como hemos visto, es tener como referente los Derechos Humanos, es educar para disfrutar de entornos educativos pacíficos, pero también es gestionar los conflictos que se producen en las instituciones educativas, a través de la mediación.

Jares (2004, p.54) considera la educación para los derechos humanos como un proceso educativo continuo y permanente ligado al concepto de desarrollo, paz, democracia y perspectiva positiva del conflicto.

En este sentido, la Unión Europea promulgó la directiva 2008/52/CE Parlamento Europeo y del Consejo del 21 de mayo de 2008, que abogaba por el uso de la mediación para resolución de conflictos civiles y mercantiles entre los Países miembros. En esta directiva, se establecen las normas básicas del proceso mediación, se define la mediación, se habla de los principios, de la calidad de la misma, y también que promueve la resolución de conflictos de forma amigable, etc. No olvidemos que, entre otros, uno de los objetivos de la Unión Europea es mantener a Europa unida y en paz por ello propone la mediación como una herramienta esencial para la solución de controversias, de carácter transfronterizo entre los países miembros, ya que supone solucionar las diferencias de manera pacífica, lo que genera, a su vez, entornos de convivencia pacífica, y finalmente relaciones beneficiosas entre los diferentes países.

Llegamos al convencimiento de lo trascendental del uso de la mediación para resolución de las desavenencias, como herramienta de paz, que genera a su vez entornos apacibles, que permiten la convivencia posterior a la resolución del conflicto, por ello se considera también su utilización en las instituciones educativas, ya que es un instrumento para la paz entre las personas, que genera a su vez paz, y por lo tanto posibilita entornos educativos pacíficos.

3. LA MEDIACIÓN COMO RESPUESTA A LOS CONFLICTOS

Vamos a detenernos en la mediación, como medio, para la resolución de conflictos en las instituciones educativas. Consideraremos algunos aspectos a tener en cuenta:

La mediación, se ha definido como un proceso de resolución cooperativa del conflicto Kruk (1997). También “Es un método de resolución de conflictos en el que dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, el mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio” (Torrego, 2013, p.11).

Como vemos, la mediación se define como un proceso voluntario (existe una voluntad inicial de solucionar la situación por parte de todos los integrantes del proceso) en el que dos o más partes en desacuerdo reciben la ayuda de otra persona (o personas) neutral para comunicarse y alcanzar un acuerdo conveniente a todos sobre los aspectos objeto de controversia. Es muy importante la cooperación entre todos los afectados para conseguir resolver el conflicto.

La mediación es un instrumento de resolución de conflictos, ayuda a solucionar controversias, utilizar la mediación es decisivo para la ciudadanía si queremos conseguir sociedades cada vez más justas y pacíficas, mas

evolucionadas a la hora de resolver confrontaciones. Ya que a través de la mediación todas las partes son vencedoras, instaurando un poso de cordialidad, de afabilidad, entre los implicados.

También Femenia (2005, p.12); entre otros, muestra que será necesario respetar una serie de principios, por parte del mediador: mostrar, imparcialidad e independencia, servicio, neutralidad, confidencialidad evitar conflictos de intereses o apariencia de los mismos, voluntad y libre disposición.

Otro autor habla del “mediador como informador de la neutralidad, la imparcialidad y la confidencialidad”. (Bolaños, 2005, p.54).

El espacio en el que se desarrolle la mediación también hay que cuidarlo, como no podía ser de otra manera, debe favorecer la comunicación, la confidencialidad, debe ser neutral, debe posibilitar la escucha activa y la cooperación entre las partes para resolver el conflicto. “...es importante vestir de suficiente autoridad el encuadre que presida el ritual de devolver la competencia de resolver los propios conflictos a quienes están envueltos en ellos”. (Hidalgo, 2005, p.169).

A continuación presentaremos de forma ilustrativa algunas de las habilidades y técnicas utilizadas en mediación, así mismo nos iniciaremos en el conocimiento del procedimiento de mediación. “La paz, por tanto, como todo arte no se nutre sólo del talento o de las buenas intenciones, sino que requiere también su aprendizaje” ” (Farré , 2010,p.16).

La mediación, como veremos, comprende una serie de Técnicas y Habilidades comunes a otros ámbitos de acción como el asesoramiento o la orientación, pero su aplicación es diferente Hidalgo (2005), ya que la mediación presenta una serie de rasgos que son propios.

En cuanto a las habilidades, técnicas y herramientas utilizadas en la mediación, (Levesque 1998; Bolaños, 2005; Torrego 2013), se identifican y presentan entre otras las siguientes: mostrar interés, técnicas de comunicación, clarificar el problema, tener una actitud creativa ante el conflicto, técnicas de negociación, etc.

Tabla 1. (Bolaños, 2005, p 48)

- Técnicas de autoconocimiento. Creación de la propia credibilidad.
-Técnicas de reunión.
-Creación de confianza y relación.
-Identificación y análisis de conflictos.
-Valoración de intereses y necesidades de todas las partes implicadas.
-Empatía. Capacidad de escucha.
-Fomentar la responsabilidad de las partes.
-Parafrasear. Reencuadre.
-Compartir información.
-Manejar la neutralidad. Ruptura de Patrones y Estereotipos.
-Utilización adecuada del humor.

-Fijar metas y objetivos.
-Planificar estrategias para conseguir objetivos.
-Identificar y ordenar los puntos para tratar.
-Tener una actitud creativa del conflicto
-Técnicas de negociación.
-Técnicas de Comunicación.
-Redacción de acuerdos.

También, Armas (2003), nos muestra la clasificación que realiza Levesque (1998), sobre las estrategias y técnicas de mediación.

Tabla 2. Levesque (1998)

Escucha activa
Reflejar
Recogida de información
Aporte de información
Utilización de un lenguaje neutro
Decidir el ritmo de la entrevista
Utilizar el humor
Parfrasear y Resumir
Individualizar y reformular
Universalizar y confrontar
Reencuadrar e interpretar
Previsión de dificultades
Acento sobre similitudes
Favorecer la toma de decisiones.

Vemos que la información presentada en ambos cuadros, nos proporciona una visión sobre las técnicas y habilidades que debe tener presente el mediador para llevar a cabo el proceso de mediación. .

Torrego JC, (2013, p.78), en su libro sobre la mediación de conflictos en instituciones educativas también muestra las Técnicas de la escucha activa.

Tabla 3. Torrego, (2013, p.78). Técnicas de la escucha activa.

Habilidad/Técnica	Objetivos	Procedimiento	Ejemplos
-------------------	-----------	---------------	----------

Mostrar interés	Interesarnos por lo que nos dice el otro. Fomento que el interlocutor nos cuente cosas.	“Utilizar palabras neutrales”	“¿Puedes contarme más sobre este asunto?”
Clarificar	Aclarar lo dicho, se utiliza para obtener más información. Observamos otros puntos de vista.	Preguntar. Pedir que se aclare algo que no se ha entendido.	¿Desde cuándo ocurre esto? ¿Y tú entonces, que hiciste?
Parafrasear	Demostrar que estamos comprendiendo lo que pasa. Verificar el significado.	Repetir ideas y asuntos básicos e importantes.	“Entonces tú dices que...” “Si no he entendido mal lo que tu comentas es...?”
Reflejar	Mostrar que se entienden los sentimientos del que habla.	Mostrar los sentimientos del interlocutor.	“Te duele este asunto...” “Te preocupa esta situación”.

Prestar especial atención a la escucha activa, la forma de obtener información, a cómo esta se produce y la forma de comunicar por parte del mediador será también substancial en el proceso. “Recordemos que los instrumentos de intervención de resolución de conflictos como la negociación o la mediación, son esencialmente comunicativos. Se basan en relaciones comunicativas entre personas, facilitadas, en su caso, por un tercero imparcial” (Farré, 2010 ,p. 55).

En el proceso de mediación, conviene sobre todo centrarse en el presente y mirar hacia el futuro como un estado ideal libre de controversia, en el que estemos felices tranquilos y relajados, pero para llegar a ese estado entre todos tenemos que dar solución al enfrentamiento.

“Los mediadores tienden a centrarse desde el principio en el presente y el futuro, sin preguntas sobre el pasado”. (Parkinson, 2005, p.118). Intentar visualizar el futuro, ayuda a la solución del conflicto.

“Las preguntas orientadas hacia el porvenir facilitan que dejen atrás las ofensas, y heridas y que piensen en cómo desean que sea el mañana.” (Parkinson, 2005, p. 118).

Conseguir la cooperación entre las partes es conseguir mediar con éxito. Moore (1986), identifica algunos aspectos que obstaculizan la

cooperación, por ejemplo: las emociones desmedidas, los estereotipos, los prejuicios, ausencia de legitimidad y/o confianza y finalmente baja comunicación.

Una vez iniciado el trabajo conjunto con las partes en conflicto, será pertinente considerar algunos aspectos. Resulta interesante la aportación realizada por Moore (1995, p. 68), en lo referente al proceso con las partes en conflicto. Para Moore (1995, p. 68), existen una serie de etapas del movimiento del mediador y situaciones críticas que deben ser afrontadas.

Tabla 4. Moore (1995, p.68),

TRABAJO CONJUNTO CON LAS PARTES.
En las sesiones de mediación: iniciar la negociación entre las partes, establecer un tono positivo, delimitar temas y cuestiones para discutir, ayudar a las partes a explorar los compromisos, los aspectos destacados y la influencia.
Definición de las cuestiones y elaboración de una agenda: identificar temas de interés, obtención de acuerdos, secuenciar el tratamiento de temas.
Revelación de intereses ocultos de las partes: identificar los aspectos que son importantes para cada una de las partes en conflicto y la actitud ante los mismos, ya sean intereses económicos, sentimentales, de procedimiento, etc.
Crear alternativas: sensibilizar a las partes en conflicto sobre la importancia de generar alternativas, generar opciones que utilicen la negociación basándose en intereses.
Evaluación de las alternativas: revisión de intereses de las partes, en que mediada hay alternativas para satisfacer dichos intereses, valoración de los costes y beneficios de las diferentes alternativas.
Negociación definitiva: alcanzar acuerdos a través de la cooperación, aproximando posiciones.
Acuerdo formal.

Este cuadro nos ayuda a clarificar los aspectos que debemos tener presentes durante la mediación.

Para Farré (2010), la mediación comprende una serie de etapas, pero también hace referencia a la fase previa a la mediación, “Las fases previas a la mediación propiamente dicha constituyen lo que John Paul Lederach denomina la entrada en el proceso de mediación” (Farré, 2010, p.129). En esta etapa previa a la mediación, entre otros aspectos el mediador reflexiona sobre su función, sobre las técnicas y herramientas a utilizar en la mediación, sobre la naturaleza del conflicto, etc...

Tabla 5. Farré (2010,.129). Las fases de la mediación.

--

- La pre-mediación: preparación y consideración del conflicto.
- La entrevista conjunta de información.
- Las entrevistas individuales.
- Preparación para la sesión de mediación.
- Inicio de la sesión de mediación.
- Cierre de la sesión o final de la mediación.
- Los resultados de la mediación.

También Torrego (2013, pp.97-98), nos ofrece una serie de pasos para acometer el proceso de mediación, incluye una fase de premediación. Siguiendo a este autor y su conocimiento sobre la mediación en conflictos en instituciones educativas, se ha elaborado el siguiente cuadro.

Tabla 6. Torrego (2013, pp.97-98).

Premediación	Información sobre la mediación y acceso a la misma.
<p>Mediación</p> <ul style="list-style-type: none"> -Presentación de las partes en conflicto e información sobre aspectos importantes de la mediación. -Cada parte comunica su versión del problema origen de la controversia. -Dar objetividad al problema. -Generar opciones entre todos, para resolver el problema. Comprobar de forma cooperativa la viabilidad de las opciones propuestas. Elegir la opción, adecuada entre todos. -Fase de acuerdo. Redactar el acuerdo de forma clara, detallada, y con asunción de compromisos concretos, por las partes que acuden a la mediación. 	

Como hemos visto anteriormente, para algunos autores, la fase previa a la mediación es fundamental antes de comenzar con la misma.

En este documento se ha tratado de acercar y dar a conocer de forma concisa, lo que es la mediación y lo que comporta el proceso de mediación. En el artículo se han presentado, los beneficios de la mediación, los principios, las fases, los pasos, del proceso de mediación, a través de las aportaciones de diferentes autores como Moore (1995); Farré (2010) y Torrego (2013). Así

como las principales habilidades, técnicas y herramientas, utilizadas para acometer con éxito la mediación siguiendo a Armas (2003), Bolaños (2005) y Torrego (2013), entre otros autores.

A continuación, se muestra una experiencia muy interesante en la que se la pone en práctica la mediación con éxito, en una Institución Educativa. Vemos la práctica de la mediación en situaciones reales, en los centros educativos, en este caso, a través profesores/as ayudantes y/o de alumnos/as ayudantes, con formación en mediación. Basadas en el asesoramiento, coordinación y respaldo de los primeros a los segundos, ayudando todos para mediar y solucionar conflictos en el propio centro educativo, para resolver situaciones inicialmente conflictivas, que suponen una práctica idónea para conseguir entornos educativos pacíficos, por la cercanía y la prontitud con la que se resuelven los conflictos, evitando que se perpetúen e incrementen.

La Mediación en la institución educativa, por lo tanto, puede llevarse a cabo tanto por profesores/as, como por alumnos/as, formados en mediación, aprendiendo y enseñando a convivir para disfrutar de entornos educativos pacíficos, libres de violencia, integradores.

A continuación, se presenta como referente y modelo, la experiencia del Instituto público de Enseñanza. Secundaria, José Saramago, situado en Arganda del Rey (Madrid). Centro pionero en el municipio de Arganda del Rey, en la utilización de la mediación para la solución de conflictos a través de profesores/as ayudantes y alumnos/as ayudantes que asumen de forma altruista, la función de mediadores, en las situaciones conflictivas que surgen en el día a día del centro educativo, para garantizar una óptima convivencia en el mismo.

Se configura como modelo de convivencia en el entorno educativo, que se encuentra, a su vez, dentro de un programa solidario que se desarrolla en el centro.

Resulta un modelo, válido útil, orientativo, aplicable, a otras realidades educativas (adaptándolo a las características de cada centro), que da respuesta a las demandas, de la sociedad, de las familias y de los centros educativos, para conseguir algo tan esencial y necesario, para el individuo y para la sociedad en la que éste vive, como es la consecución de entornos educativos pacíficos, libres de violencia en cualquiera de sus manifestaciones.

Esteban (2013, p.175), nos habla de la pérdida de valores en la sociedad actual, de la importancia de reforzar la convivencia en los centros educativos. Una forma de hacerlo es a través de los alumnos/as como protagonistas de la creación de ambientes donde la convivencia sea una realidad.

Este modelo de convivencia pacífica, utilizando la mediación para la solución de conflictos es organizado y llevado a la práctica por el director del centro D. José Fernández Medina, la coordinadora de alumnos/as ayudantes y profesores/as ayudantes D^a Sagrario Pulido Varo así, como por el equipo de profesores/as ayudantes y alumnos/as ayudantes que ejercen la mediación para la solución de conflictos. Siempre fuera del horario de clases. Entre todos contribuyen a la óptima convivencia en este instituto de enseñanza secundaria de Arganda del Rey, con una trayectoria de mediación en conflictos, muy satisfactoria.

Paralelo, a la práctica de la mediación para la resolución de conflictos, en este centro, está el régimen disciplinario del mismo, el director del centro nos dice que, la mediación ni conmuta, ni enmascara. Pero, si es el caso, una vez aplicada la sanción, la mediación tiene la bondad de restaurar la convivencia entre los implicados en el conflicto reduciendo o eliminando las probabilidades de que el hecho conflictivo se produzca de nuevo.

Existe un grupo de profesores/as que voluntariamente, y con una formación previa en mediación ejercen como profesores/as ayudantes utilizando la mediación en situaciones conflictivas, en el centro, son 4 o 5 profesores. A su vez existe un grupo de alumnos/as, suelen ser dos o tres por cada clase que se ofrecen como voluntarios, para ser alumnos/as ayudantes entre otros aspectos median en conflictos, ayudan a integrar compañeros, nuevos o aislados, etc. Estos alumnos/as que comienzan siendo ayudantes en los primeros niveles (1º y 2º de la E.S.O), al final de la secundaria obligatoria y/o de bachillerato gracias a su experiencia como ayudantes en los niveles iniciales y sus conocimientos se convierten en alumnos/as ayudantes que median también, cuando se requiere una mediación de carácter más formal. Siempre contando estos alumnos/as ayudantes que median en conflictos, con formación, apoyo, asesoramiento, observación y ayuda, de los profesores/as ayudantes del centro, de la coordinadora y en última instancia del Director. Todos unidos para garantizar la adecuada convivencia en el centro educativo. Están en contacto unos con otros, coordinados. Siempre fuera del horario de clases. Habitualmente en el recreo.

La mayoría de las situaciones conflictivas que brotan en el centro, se resuelven de esta manera, es decir a través de los alumnos/as ayudantes coordinados por los profesores/as ayudantes. Son conflictos iniciales, “cogidos a tiempo”, por lo tanto con un pronóstico favorable para su solución, a través de la mediación. En ocasiones, se pasa a un segundo nivel, en el que la mediación adquiere un carácter más formal, ya sea con alumnado ayudante experimentado ejerciendo como mediadores y/o de profesores ayudantes ejerciendo de mediadores, o la propia coordinadora del alumnado y el profesorado ayudante.

Los alumno/as ayudantes, reciben una formación previa en mediación en instalaciones del municipio. En las “Jornadas de formación de alumnos/as ayudantes”. Que suelen realizarse en sábado o por la tarde, fuera del horario de clases.

Es importante dedicar especial atención a los chicos que llegan cada año nuevos al centro, los alumnos/as de primero de la E.S.O Determinar los ayudantes y formarles. En ocasiones desde el centro se pregunta a los profesores/as de 6º de primaria de diferentes colegios, que alumnos/a desempeñarían adecuadamente la función de alumnos/as ayudantes en el I.E.S.

Desde la coordinación, se organiza, que determinados profesores/as ayudantes, asesoren y organicen a su vez, a determinados alumnos/as ayudantes por cursos, por ejemplo: un profesor/a ayudante se ocupa de los alumnos/as ayudantes de primero de E..S.O, otro de los de segundo y así sucesivamente.

Los tutores/as (a veces coincide que los tutores son también profesorado/ayudante) tienen una labor muy importante, motivan, animan, sensibilizan el proceso. A través de información sobre la solidaridad en el centro educativo, se destaca la importancia de ayudar a los demás, de convivir en un entorno pacífico.

Una vez elegidos los alumnos/as ayudantes, reciben la formación para ejercer como mediadores en los conflictos. Estos alumnos/as son conocidos por la clase, respetados, la clase los percibe como un apoyo, pues ayudan a los compañeros, las familias perciben como algo bueno que su hijo/a sea ayudante, y también que existan alumnos/as ayudantes en el centro para garantizar una buena convivencia en el mismo.

Los pasos que siguen, habitualmente, los alumnos/as ayudantes cuando median en los conflictos iniciales entre compañeros, son entre otros, los siguientes:

Existe una primera fase, muy importante de premediación, en la que se informa con claridad que los alumnos/as ayudantes son personas que amplían su campo de visión con el único fin solidario de ayudar a los demás, de ayudar a sus compañeros. En ningún caso son “chivatos, ni “pelotas del profesor”. No son ayudantes del profesor, son ayudantes de otros compañeros. Actúan ante las necesidades del otro.

Cuando surge un conflicto, los alumnos/as en conflicto, o uno de los alumnos/as en conflicto, a veces también puede ser un tercero otro compañero, o un amigo... etc, manifiesta lo ocurrido al alumno/a ayudante o al profesor/a ayudante, o al tutor/a del curso, o a la coordinadora.

Los alumnos/as ayudantes, son activos y están atentos a los que les rodea.

Si ellos ven lo sucedido, o se enteran de lo ocurrido, pueden resolver ese conflicto inicial, en clase o en el recreo, con los implicados. Comienzan clarificando el conflicto. Intentando llegar a una solución conjunta del conflicto y a un acuerdo, que incluye respeto al otro, o entre las dos partes en conflicto, dependiendo de la situación. Después se informa de lo ocurrido al profesor ayudante, y/o a la coordinadora.

En otras ocasiones, si no han presenciado el momento conflictivo, intentan averiguar lo ocurrido con los implicados, investigan e informan al profesor ayudante. Si el alumno ayudante, no puede resolverlo, intervendría, el profesor/a ayudante y/o la coordinadora. En función de cada caso.

La mayoría de los conflictos se resuelven de esta manera, desaparecen, pues utilizan la mediación, nada más producirse el hecho conflictivo. Evitando que este se haga grande, poderoso.

Hay otras situaciones, las menos, en las que el conflicto, continua, en estos casos es necesario realizar una mediación más formal. Se comienza con una primera fase de premediación, se informa a las partes de los principios de la mediación, imparcialidad, neutralidad, voluntariedad, etc. Se resalta la importancia de la comunicación para resolver situaciones, se destacan los beneficios de la mediación con ella, no se pierde nada, al contrario, si se resuelve la situación todos salen ganando.

Se busca un horario y se determina un tiempo y un espacio para la mediación, (siempre fuera del horario de clases), durante el recreo, alguna hora libre, etc.

Se conversa con los implicados, y se les cuenta en qué consiste la mediación, Se les explica que es un proceso independiente de la medida disciplinaria. Esto es muy importante resaltarlo, si hubiese medida disciplinaria no se detiene, de esta forma, el alumnado que comete faltas de disciplina no se ampara en la mediación para evitar la sanción.

Si las partes están conformes con el procedimiento de mediación, (no olvidemos que la mediación es un proceso voluntario) y también con los alumnos/as ayudantes (experimentados)y/o en su caso con los profesores/as ayudantes que actuarán como mediadores para la solución del conflicto(para evitar conflicto de intereses), se comienza el proceso de mediación, que entre otras tiene las siguientes fases:

Tabla 7. Fases del proceso de mediación en el I.E.S José Saramago.

1 Cada parte informa del conflicto.
2. Se identifican intereses, de ambas partes.
3. Entre todos tratan de definir el conflicto objetivamente.
4. Se ponen en el lugar del otro.
5. Negociación cooperativa.
6. Acuerdo, por escrito.
7. Revisión del acuerdo semanal y quincenal.

Hemos presentado este modelo que comporta la aplicación práctica de la mediación en un centro educativo consiguiendo entornos educativos pacíficos. Es una realidad, es posible, y también una prioridad, en el momento actual en los centros educativos.

Pero para que se extienda a más centros, para dar respuesta a esta necesidad educativa y social, es decisivo que en los horarios lectivos de estos centros se disponga de un tiempo específico, para la formación y la práctica de la mediación.

La práctica de la mediación en los centros educativos para la resolución de conflictos es algo tan importante, es algo tan esencial, que supone, que los alumnos/as disfruten de entornos educativos pacíficos, de formación, de crecimiento en su diferentes espacios, entornos integradores, no excluyentes, a los que los alumnos/as quieran asistir para aprender, en los que haya un buen clima institucional, y a los que ningún alumno/a con ganas y derecho a la educación , deje de asistir, por miedo a algún tipo de violencia en sus diferentes manifestaciones, por situaciones conflictivas iniciales no resueltas, que se han ido incrementando, derivando en acoso escolar.

Se ha querido resaltar, como no podía ser de otra forma, la repercusión de la educación en valores para el individuo y para la sociedad en la que éste vive. Una Educación en valores que debe ser ofrecida preferentemente desde el ámbito familiar y posteriormente desde el ámbito educativo, hallándose

después escuela y familia acompañadas en esta transmisión, ya que supone un aprendizaje imprescindible para la persona, que beneficia a todos.

Comprendida en esa educación en valores, se tiene certeza de la trascendencia de educar para la paz, utilizando la mediación en las instituciones educativas como herramienta preventiva y de resolución de conflictos, a fin de conseguir entornos educativos pacíficos, como factor de calidad y mejora de la educación en las instituciones educativas.

El presente y el futuro de los individuos, de la sociedad en su conjunto y del progreso de ambos, pues su avance es recíproco, se encuentra en gran medida, en la conquista de entornos educativos pacíficos, valiéndonos de la mediación para la resolución de conflictos, en instituciones educativas. Gracias a ella contemplaremos los centros educativos como escenarios pacíficos, libres de violencia, como medios esencialmente formativos, de respeto a la dignidad individual, de enriquecimiento personal y social, en todos y cada uno de sus emplazamientos.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aclann, A.F. (1990). *Cómo utilizar la mediación para resolver conflictos en las organizaciones*. Barcelona: Paidós.
- Acosta, A. (2008). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Egraf.
- Aieef, S. (1985). *Análisis sociológico de la familia española*. Barcelona: Ariel.
- Alzate, R. (1998). *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Armas, M. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *La gestión del conocimiento*, 32, pp125-136.
- Barona, S. (1999). *Solución extrajudicial de conflictos. Alternative dispute resolution (ADR) y Derecho Procesal*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Blanchard, M. & Muzás D. (2008). *Acoso Escolar/School Harassment: Desarrollo, prevención y herramientas de intervención*. Madrid: Narcea
- Biffi, S. (2010). *Camino de encuentro y descubrimientos: dinámicas y vivencias*. Bogotá: San Pablo.
- Bernal, T. (2002). *La mediación. Una solución a los conflictos de pareja*. Madrid: Colex.
- Bolaños, I. (2005). *El mediador familiar*. Madrid: Uned.
- Bonals, J & Sánchez, M. (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Grao.
- Boqué, C. (2003). *Cultura de Mediación y Cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- Bowlby, J. (2006). *Vínculos afectivos. Formación desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.

- Bustelo, D. (1993). *La mediación interdisciplinaria familiar*. Madrid: Alfaomega.
- Cárdenas, E. J. (1999). *La mediación en los conflictos familiares*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Chorda, R. (1991). *¿Negociaciones?* Madrid: Rama.
- Díez, F. & TAPIA, G. (1999). *Herramientas para trabajar en mediación*. Buenos Aires: Paidós.
- Doltó, F. (1986). *La causa de los niños*. Buenos Aires: Paidós.
- Doltó, F. (1989). *Cuando los padres se separan*. Buenos Aires: Paidós.
- Eglulz, L. (2003). *Dinámica de la familia: un enfoque psicológico y sistémico*. México: Pax.
- Ekman, P. (1985). *Cómo detectar mentiras*. Barcelona: Paidós.
- Elosegui, M. (2002). *Diez temas de género*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Espina, A. (2004). *Familia, educación y diversidad cultural*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Esteban Moreno, R.M. (2003). Educación en valores. Programa para su desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria. *Tendencias pedagógicas*, vol. (8), pp.99-108.
- Esteban Moreno, R.M. (2013). *Los iguales, protagonistas en la resolución de conflictos y en la mejora de la convivencia*. Actas del III Congreso Internacional de Convivencia escolar. Granada: Geu.
- Farré, S. (2010). *Gestión de conflictos: taller de mediación*. Barcelona: Planeta.
- Femenia N. (2006). Una teoría posmoderna de conflictos sociales. Florida International University. Transformación de conflictos en el mundo hispano [Internet] 2005. Disponible en: http://www.intermediacion.com/conflictos_sociales.htm
- Fernández, I. & Torrego, J.C.(2001). La mediación en la escuela. En actas del curso de verano de la UNED: *Familias: Respuestas educativas y sociales*. Madrid Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Ferre, S. (2004). *Gestión de conflictos: taller de mediación*. Barcelona: Ariel.
- Fisher, R. & Ertel, D. (2000). *Obtenga el sí en la práctica. Cómo negociar paso a paso ante cualquier situación*. Barcelona: Gestión 2000.
- Fisher, R. & Ury, W. (1984). *Obtenga el sí: el arte de negociar sin ceder. Proyecto de investigación sobre negociación de Harvard*. México: Compañía Editorial Continental.
- García, L. (2003). *Mediación familiar. Prevención y alternativa al litigio en los conflictos familiares*. Madrid: Dykinson.

- García, M. (2004). *Programa de acción tutorial para la educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Praxis.
- García, L. (2006): *Mediación en conflictos familiares: una construcción desde el derecho de familia*. Madrid: Ed. Reus.
- García, L. (2007). *Mediación en sede de adopción en Los menores en protección*. Madrid: Ed. Difusión Jurídica y Temas de actualidad. S.A.
- Gimeno, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Gómez-Pomar, J. (1991). *Teoría y Técnicas de Negociación*. Barcelona: Ariel.
- Haley, J. (1985). *Terapia para resolver problemas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Haynes, J.M. (1995). *Fundamentos de la mediación familiar*. Madrid: Gaia.
- Herscovici, P.(1991). *El divorcio y las nuevas organizaciones familiares*. Buenos Aires: Nadir.
- Hicks, D.(1993). *Educación para la paz. Cuestiones, principios, y práctica en el aula*. Madrid: Morata.
- Hidalgo, F. (2004). *Curso de mediación y orientación familiar vol.II*. Madrid: UNED.
- Hoffman, L. (1984). *Principi di terapia della familia*. Roma: Astrolabio.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- Jares, X. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.
- Jares, X. (2004). *Educar para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao: Bakeaz.
- Jiménez, A. (2005). *Modelos y realidades de la familia actual*. Madrid: Fundamentos.
- Judson, S.(1985). *Aprendiendo a resolver los conflictos. Manual de educación para la paz y la no violencia*. Barcelona: Lerna.
- Keeney, E. (1985). *L´estetica del cambiamiento*. Roma: Astrolabio.
- Kurt, L, (1996). *Terapia sistémica*. Barcelona: Herder.
- Lansberg, I. (2000). *Los sucesores en la Empresa Familiar*. Barcelona: Granica.
- Lebel, P.(1990). *El arte de la negociación*. Barcelona: Ceac.
- Lederach, J.P. (1984). *Educar para la Paz. Objetivo Escolar*. Barcelona: Fontamara.
- Lederach, J.P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Le Poole, S. (1989). *Nunca aceptes un no por respuesta*. Bilbao: Deusto.
- Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 159, 14 julio de 1985:21016.

- Ley orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo Boletín Oficial del Estado, núm.238, 4 octubre de 1990:2893 y 28931.
- Ley orgánica 9/1995, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes Boletín Oficial del Estado, núm.278, 20 de noviembre de 1995,33654.
- Ley orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de la Educación. Boletín oficial del Estado, núm.307, 24 de Diciembre de 45192.
- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, Núm.106, 4 de mayo de 2006:17158.
- Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, (Núm.52, 1 de marzo de 2014:19356.
- Levesque, J. (1998). *Méthodologie de la médiation familiale*. Canadá: edisem, inc.
- López, R. & Marín, J.J. (2003). *Legislación sobre mediación familia*. Madrid: Tecnos.
- Lucini, F. (1993). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alaude.
- Marlon, L. (1999). *Mediación familiar: Una práctica en busca de una teoría*. Barcelona: Granica.
- Martínez, V. (2007). *La buena educación: Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Chile: Hachette.
- Martínez, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icara.
- Maubert, J. (1993). *Negociar: las claves del triunfo*. Barcelona: Marcombo Boixareu Editores.
- MEC (1993). *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid: Mec.
- Moore, C.W. (1986). *El proceso de mediación*. Barcelona: Granica.
- Moore, CH. (1995). *El proceso de mediación*. Granica: Buenos Aires.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. España:Katz.
- Ortega, P. & Mínguez, R. (2001). *Los valores en la Educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, R. (2003). *La convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Prada, J. & López, J.A. (2007). *Proyecto Armonía: mejorar la convivencia escolar*. Castilla y León: Consejería de Educación de la Junta de castilla y León.
- Parkinson, L. (1997). *Family Mediation*. Londres: Sweet and Maxwell.

- R.D. 275/2007, 23 de febrero, Boletín Oficial del Estado, Núm.64, 15 de marzo de 2007:11007.
- Redorta, J. (1999). Herramientas en análisis de conflictos. *I Simposio sobre pacificación y resolución de conflictos*. Barcelona: Pau i Treva.
- Rubin, J.Z., Pruitt, D. G, & Hee, K. (1994). *Social Conflict: escalation, stalemate and settlement*. New York: McGraw-Hill.
- Saner, R. (2003). *El experto negociador*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Serrano, G. y Mirón, L. (2003): *Problemas y perspectivas de la mediación. Actas del congreso de Psicología social*. Málaga: Colegio oficial de psicólogos.
- Quintana, J. M. (1983). Educación familiar en varios, Diccionario de las ciencias de la educación. Madrid: Santillana.
- (1988). *Teoría de la Educación. Concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson.
 - (1993). Filosofía de la educación familiar en Quintana (Coord.), *Pedagogía familiar*. Madrid: Narcea.
- Singer, L. (1996). *Resolución de conflictos. Técnicas de actuación en los ámbitos empresarial, familiar y legal*. Barcelona: Paidós.
- Six, J.F.(1997). *Dinámica de la mediación*. Barcelona: Paidós.
- Suares, M. (1996). *Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Barcelona: Paidós.
- Torrego, J.C. (Coord). (2013). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Truvilla, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Ury, W. (1993). *De la negociación al acuerdo: claves para superar cualquier negociación*. Barcelona: Parramón.
- Vosler, N. (1996). *New approaches to family practice: confronting economic stress*. London: Sage. DOI <https://doi.org/10.4135/9781483327747>
- Zannata, A. (1997). *Le nuove famiglie*. Bolonia: Mulino.

PERCEPCIONES DEL PROFESORADO, ALUMNADO Y FAMILIAS ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL: EL CASO DE UN IES ASTURIANO

Perceptions of teachers, students, and families on cultural diversity: the case of an Asturian high school

María Verdeja Muñiz 
e-mail: verdejamaria@uniovi.es
Universidad de Oviedo. España

RESUMEN

La finalidad del artículo es dar a conocer las percepciones del profesorado, alumnado y familias en torno a la diversidad cultural. Desde el punto de vista metodológico optamos por una metodología de carácter cualitativo, completado con un estudio de caso de orientación etnográfica realizado en un IES asturiano. Los docentes aluden a la existencia de factores que dificultan la tarea de educar en contextos multiculturales y señalan, entre otros: la escasa flexibilidad del sistema educativo, la tradición docente, la necesidad de cumplir con el currículo, el escaso apoyo de la administración educativa. El alumnado manifiesta tener poco conocimiento de las culturas presentes en las aulas y demuestran a través de sus comentarios que los conocimientos previos que tienen de otras culturas están formulados, habitualmente, sobre la base de estereotipos. En cuanto a los principales problemas de las familias extranjeras, éstos tienen que ver con las dificultades de conciliación para estar pendientes de la educación de sus hijos y el aislamiento relacional. En último término cabe señalar que tanto el profesorado, como el alumnado y las familias autóctonas y extranjeras reconocen que el contexto educativo multicultural del centro educativo, a pesar de las dificultades, representa un factor positivo muy importante dado que es ideal para que se propicie el intercambio cultural.

PALABRAS CLAVE: alumnado; comunicación intercultural; educación secundaria; familias; profesorado.

ABSTRACT

The purpose of the article is to make known the perceptions of teachers, students and families around cultural diversity. From the methodological point of view, we opted for a qualitative methodology, supplemented by an ethnographic case study carried out in an Asturian secondary school. Teachers allude to the existence of factors that greatly hinder the task of educating in multicultural contexts and point out, among others: the low flexibility of the educational system, the teaching tradition, the need to comply with the curriculum, the limited support of the educational administration. The students say they have little knowledge of the cultures present in the classrooms and at the same time show through their comments that their previous knowledge of other cultures is formulated, usually on the basis of stereotypes. Regarding the main problems of foreign families, these have to do with the difficulties of conciliation to be aware of the education of their children and relational isolation. Ultimately it should be noted that both teachers, students and families -autonomous and foreign- recognize that the multicultural educational context of the educational center, despite the difficulties, represents a very important positive factor given that it is ideal for encourage cultural exchange.

KEY WORDS: students; intercultural communication; secondary education; families; teachers.

Recibido/Received: 28/07/2017
Aprobado/Approved: 22/12/2017

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Verdeja Muñiz, M. (2018). Percepciones del profesorado, alumnado y familias ante la diversidad cultural: el caso de un IES asturiano. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 227-252. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/p2018.31.013>

1. INTRODUCCIÓN

Es preciso comenzar diciendo que las migraciones y la globalización han sido, entre otros, factores que han contribuido a la configuración de sociedades en la que habitan diferentes culturas, es decir, sociedades multiculturales. Según la UNESCO (2006) la diversidad cultural representa una manifestación de la diversidad de la vida en la tierra en lo referente a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades.

La preocupación por la multiculturalidad en las escuelas ha llevado a que diversos autores planteen los retos que conlleva educar en contextos educativos multiculturales (Zabalza, 1992; De Miguel, 1992; Bartolomé, 1999; Buendía, González, Pozo y Sánchez, 2004; Pérez Tapias, 2010; Arroyo, 2013; Banks, 2014; Verdeja, 2015; Olmos-Alcaraz, 2016).

Como señala Leiva (2010) las escuelas, al igual que los de países de la Unión Europea, están experimentando una profunda transformación por la creciente llegada de estudiantes de otras culturas y procedencias. La presencia de alumnado extranjero en la escuela fruto de los procesos migratorios no representa un hecho reciente pero es ahora, en los últimos años, cuando más se ha incrementado (Braga y Hevia, 2009). En el contexto educativo de nuestra comunidad autónoma –Principado de Asturias– también se puede constatar la presencia de alumnado extranjero en la escuela (Grupo Eleuterio Quintanilla *et al*, 2003; Louzao y González Riaño, 2007; Fernández García, 2010).

Según los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD, 2016) recogidos en el Informe anual, el número de alumnado de origen extranjero en la etapa de educación secundaria obligatoria ha experimentado un importante incremento en los últimos diez años pasando de 146.966 en el curso 2005-06 a 169.915 en el curso 2015-16.

Si nos encontramos en un contexto educativo multicultural, cabe preguntarse: ¿Cómo perciben este hecho sus principales protagonistas? ¿Está la escuela preparada para la diversidad cultural? Somos conscientes de que la realidad es compleja y merece la pena profundizar en su estudio así pues, en el presente trabajo pretendemos conocer la percepción del profesorado, alumnado y familias acerca de la diversidad cultural.

1. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Ante la diversidad cultural existente en las aulas el profesorado se ve, con frecuencia, desbordado de forma continuada por una realidad muy compleja y para la que, generalmente, no se cuenta con unos recursos muy adecuados. Por otra parte, el profesorado está en el punto de mira y en ese sentido hay diversos autores (Jordán, 1994; Aguado, Gil y Mata, 2010; Leiva, 2012) que hacen referencia a la escasa formación de los docentes en esta temática, lo que al final hace que su tarea dependa más de la actitud que el docente tenga hacia la diversidad cultural que de una verdadera política de formación del profesorado. En ese sentido Jordán (1994) considera que los esfuerzos para llevar a cabo una adecuada formación del profesorado en el terreno de la educación intercultural –tanto en el plano de la formación inicial como en el de la formación permanente– son realmente escasos, esporádicos y fragmentarios y alude a la falta de una legislación específica al respecto y, en

consecuencia, considera absolutamente necesario el compromiso firme de las administraciones educativas por un modelo educativo adecuado para trabajar en contextos multiculturales.

En la misma línea de autores que sitúan al profesorado como un elemento clave, autores como Besalú (2002) señalan que la formación sobre educación intercultural recibida por los profesionales de la educación ha sido escasa y no siempre adecuada. En coherencia con esto hay algunos estudios (Soriano y Peñalva, 2011) que constatan que la formación del profesorado en diversidad cultural es optativa y ni forma parte de las materias obligatorias ni tiene carácter permanente. Como señala Leiva (2012) cabe preguntarse si la escuela y el profesorado son capaces de asumir la responsabilidad de dar una respuesta adecuada a la diversidad cultural del alumnado.

A pesar de que la preocupación del profesorado se centra básicamente en los aspectos de competencia lingüística y competencia curricular (Rodríguez Izquierdo, 2009) sin embargo, el profesorado considera que la práctica docente en aulas multiculturales es satisfactoria y se muestra a favor de que la escuela pública acoja y asuma la diversidad cultural como un elemento enriquecedor de la escuela. Tomando como referencia diversos estudios (Jordán, 1994; Louzao y González Riaño, 2010) se observa la evolución que ha experimentado el profesorado y se percibe que, poco a poco, los docentes se han ido sensibilizando con la temática y ese sentido cabe reconocer que el profesorado está realizando un gran esfuerzo.

Pero, si bien la investigación educativa nos va dejando evidencias de que la percepción del profesorado ha ido cambiando a lo largo del tiempo, sin embargo, ahora nos enfrentamos a nuevos retos. Consideramos que es de pleno interés conocer la percepción del profesorado ante la diversidad cultural presente en las aulas y conocer de primera mano con qué dificultades y retos se encuentran en el día a día. Por otra parte, nos parece interesante conocer la opinión de las familias –autóctonas y extranjeras– y comprender cómo perciben el fenómeno de la multiculturalidad. Por último, también es de suma importancia conocer y comprender las percepciones de los estudiantes.

La justificación social de este estudio tiene que ver con el hecho de que las escuelas se han convertido en espacios donde conviven culturas diferentes y eso exige la introducción de cambios para lograr una respuesta educativa adecuada.

La atención a la diversidad cultural constituye uno de los retos educativos más importantes para los centros educativos (Louzao y González Riaño, 2007) y requiere la formulación de propuestas pedagógicas acordes a los contextos educativos actuales. La atención a la diversidad cultural del alumnado representa un desafío pedagógico y se encuentra ante la necesidad de plantear nuevos caminos que permitan su realización práctica. Es importante, por tanto, reflexionar acerca de los retos que conlleva educar en contextos multiculturales y comprender cómo están viviendo esta situación sus principales protagonistas: profesorado, alumnado y familias.

Queremos conocer y comprender los principales desafíos que conlleva la educación en contextos educativos multiculturales y comprender cómo vive esta realidad la comunidad educativa de un centro de enseñanza secundaria. Entendemos que, si estudiamos un contexto educativo concreto, tal vez,

podamos tener un mayor conocimiento de algunos de los retos educativos más importantes del momento: atender a la diversidad cultural.

2. OBJETIVOS

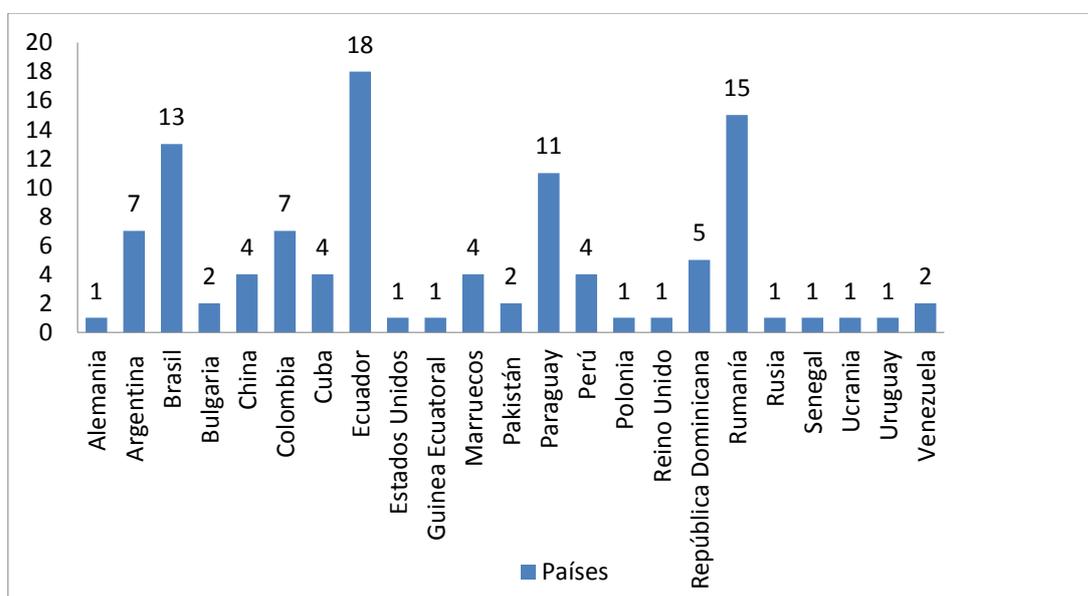
El objetivo general es conocer la percepción del profesorado, alumnado y familias acerca de la diversidad cultural presente en las aulas. Este objetivo general quedaría desglosado en los siguientes objetivos específicos: 1) comprender las preocupaciones y retos que plantea al profesorado la educación en contextos multiculturales 2) conocer la opinión y percepción de las familias autóctonas y extranjeras relacionadas con la diversidad cultural presente en las aulas 3) conocer las principales dificultades de adaptación del alumnado extranjero 4) conocer la percepción del alumnado –extranjero y autóctono– acerca de la diversidad cultural presente en las aulas.

Contexto educativo

El estudio se realizó durante el curso 2014-15 en un IES de Oviedo. Se trata de un centro educativo con más de 150 años de historia, con gran tradición en Asturias y al que actualmente acude gran cantidad de alumnado extranjero. La selección del escenario se justificaría por el interés intrínseco del propio centro; primeramente, porque nuestro IES fue el primero de Asturias y por tanto tiene una extensa trayectoria histórica que consideramos de especial interés en nuestro estudio; por otra parte, dicho centro, es uno de los dos existentes en Oviedo que cuenta con Aula de Inmersión Lingüística. Por último, y debido a esta misma circunstancia, es uno de los IES que cuenta con un elevado número de estudiantes extranjeros matriculados. En el siguiente gráfico 1 observamos la diversidad cultural de alumnado.

En la etapa de la ESO, nos encontramos con alumnado procedente de 23 países diferentes.

Gráfico 1: Diversidad cultural en la etapa de la ESO



3. METODOLOGÍA

Desde el punto de vista metodológico optamos por una metodología de carácter cualitativo completado con un estudio de caso de orientación etnográfica. Plantear la investigación desde una metodología cualitativa responde a la finalidad de querer entender la realidad y el contexto en el que realizamos el estudio, poniendo especial interés en comprender los puntos de vista de sus protagonistas –profesorado, alumnado y familias– Tomando como referencia a Bartolomé (1992) hemos planteado nuestro estudio desde esta perspectiva metodológica porque una de las principales finalidades del mismo consiste en comprender y explicar los fenómenos educativos que se dan en un contexto educativo concreto. Según Goetz y LeCompte (1988) la etnografía educativa se centra en explorar lo que acontece cotidianamente en la escuela y en aportar datos significativos de la forma más descriptiva posible para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir del modo más adecuado.

4.1. Fases del proceso de investigación

Poniendo nuestra mirada en el trabajo de campo presentamos un esquema con las fases del proceso de investigación. Comenzamos con la fase preliminar, en la que indagamos y contactamos con el centro educativo en el que vamos a realizar el estudio. Se trata de una fase crucial sumamente necesaria para analizar las características del contexto y hacer una valoración de necesidades. Una vez que accedemos al campo comienza una segunda fase en la que tiene lugar la recogida de datos. Es un periodo intenso en el que recogemos información a partir de las técnicas de recogida previamente elaboradas. Una vez que finalizamos el proceso de recogida de información llega la siguiente fase, es decir, la retirada del campo. En dicha fase analizamos en profundidad los datos obtenidos, contrastamos con los informantes la información recogida y redactamos el informe de investigación. Mostramos una representación de las fases del proceso de investigación en la siguiente figura 1:

Figura 1. Fases del proceso de investigación



4.2. Selección y características de la muestra

Como nos recuerdan Goetz y LeCompte (1998) con relación a la selección y características de la muestra conviene recordar que en etnografía es habitual utilizar el muestreo teórico. Para hacer la selección de los

informantes de nuestro estudio hemos utilizado esta técnica de muestro, es decir, muestreo teórico. Dicha técnica de muestreo consiste en que el investigador/a escoge a los informantes por sus peculiaridades y/o características. Hemos puesto especial esmero en escoger informantes con diversidad de puntos de vista.

En el caso del profesorado la muestra la componen un total de 15 sujetos que se agrupan en los siguientes grupos de informantes: profesorado del IES que podemos considerar informantes expertos⁴ (5), otro profesorado del IES (10). Para escoger al profesorado hemos tenido en cuenta dos criterios: 1) informantes “expertos” o familiarizados con el tema objeto de estudio y 2) informantes que aportasen puntos de vista diferentes, lo que nos brindaría diversidad de opiniones así como una visión holística. En el caso de las familias, la muestra la forman de 10 sujetos agrupados en los siguientes grupos de informantes: familias autóctonas (5) y familias extranjeras (5). Nuestro criterio a la hora de escoger a este grupo de informantes tiene que ver con la diversidad de familias. Con relación a los grupos de discusión con el alumnado –cinco grupos– la muestra la componen un total de 74 sujetos. Para seleccionar a este grupo de informantes tuvimos en cuenta dos criterios: 1) grupos de alumnado en los que exista diversidad cultural y 2) grupos pertenecientes a diferentes cursos de ESO.

En la siguiente tabla 1 podemos ver el listado de informantes clave así como las técnicas de recogida de información que utilizamos en el estudio.

Tabla 1. Informantes clave participantes en el estudio

Informantes clave	Técnica de Recogida de información	Tipo de informantes	Nº	Cód.
Profesorado del IES	Entrevista en profundidad Profesorado del IES (experto)	Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad	5	EIC
		Tutora del Programa de Acogida del IES		
		Profesora experta en elaboración de materiales		
		Profesora del Aula de Inmersión Lingüística		
		Director del IES y profesor de Tecnología (ESO)		
	Entrevista en profundidad Profesorado del IES	Profesor con experiencia en Programa de Acogida	10	EP
		Jefe Departamento Lengua castellana y Literatura (ESO)		
		Jefe Departamento Actividades Extraescolares y Complementarias (ESO)		
		Jefa del Departamento de Dibujo (ESO y Bachillerato)		
		Profesora de Geografía e Historia (ESO)		
Profesorado del IES	Profesor de Ciclo Formativo de Educación Infantil			
	Profesor de Filosofía (Bachillerato)			
	Profesora de Educación Física (ESO)			
	Profesor de Lengua Extranjera: francés (ESO)			
	Jefa de Estudios y profesora de Dibujo (Bachillerato)			

⁴ Consideramos que son informantes más expertos porque son docentes de IES que trabajan directamente con el alumnado procedente de otras culturas, por ejemplo, en el Aula de Inmersión Lingüística, el Programa de Acogida, docentes expertos en la elaboración de materiales de educación intercultural, etc. y por ello consideramos se trata de un grupo de informantes más “experto”.

Familias autóctonas	Entrevista en profundidad	Familia autóctona 1 Familia autóctona 2 Familia autóctona 3 Familia autóctona 4 Familia autóctona 5	5	FA
Familias extranjeras	Entrevista en profundidad	Familia de Guinea Ecuatorial Familia de Paraguay Familia de Rumanía Familia de Brasil Familia de Argentina	5	FE
Alumnado de ESO	Grupo de discusión	Alumnado de 4º ESO Alumnado de 4º ESO Alumnado de 4º ESO Alumnado de 1º ESO Alumnado de 4º ESO (diversificación)	74	AL

4.3. Técnicas de recogida de información

Para realizar la recogida de información hemos utilizado técnicas coherentes con la metodología cualitativa y en ese sentido, la entrevista en profundidad y el grupo de discusión, han si técnicas a las que hemos recurrido metodológicamente.

Con relación a las entrevistas en profundidad nos decantamos por un tipo de entrevista semi-estructurada. Para ello, a pesar de que partíamos de unas preguntas previas relacionadas con los objetivos del estudio, también dejamos margen para que los informantes, fruto de la interacción durante la entrevista, pudieran expresar sus opiniones y preocupaciones, como así ha sucedido.

En la siguiente tabla 2 podemos ver el guion de preguntas que utilizamos para realizar las entrevistas en profundidad al profesorado.

Tabla 2. Guion para realizar las entrevistas al profesorado

Tipo de entrevista	Contenido
Entrevista en profundidad al profesorado	<p>¿Le preocupa lo relacionado con el alumnado extranjero y la interculturalidad? ¿Cómo se ha ido dando cuenta de la presencia de alumnado extranjero? Desde su punto de vista; la presencia de alumnado extranjero en el centro: ¿representa una oportunidad? o ¿un problema? ¿Existen criterios claros para el profesorado con respecto al tratamiento de los temas relacionados con la diversidad cultural? ¿El centro educativo dota de instrumentos específicos, por ejemplo: materiales, recursos, etc. necesarios para ejercer la tutoría individual y la tutoría grupal, relacionados con la atención a la diversidad cultural?</p>
Objetivo:	
Comprender los retos que plantea al profesorado la educación en contextos multiculturales	<p>¿Desde el centro educativo se favorece la formación e información para el profesorado respecto a la educación intercultural? ¿Cuáles son las principales ventajas que conlleva trabajar en contextos educativos multiculturales? Tomando como referencia su experiencia: ¿cuáles son las dificultades con las que se encuentra día a día en las aulas? ¿Se procura evitar la concentración de alumnado extranjero en un aula? ¿Cree que el currículo en la etapa de educación secundaria obligatoria contempla o visibiliza las diferentes culturas presentes en las aulas? ¿Cree usted que en la etapa de educación secundaria obligatoria nos encontramos ante un currículo que favorece la educación intercultural?</p>
Total : 15	

En la siguiente tabla 3 podemos observar el guion de preguntas que utilizamos para realizar las entrevistas en profundidad a las familias autóctonas:

Tabla 3. Guion para realizar las entrevistas a las familias autóctonas

Tipo de entrevista	Contenido
Entrevista en profundidad a familias autóctonas	¿Qué opina acerca del aumento del número de alumnado extranjero en el centro? ¿Piensa usted que la presencia de alumnado extranjero y de otros grupos culturales en el centro condiciona, de alguna manera, el rendimiento escolar de sus hijos?
Objetivo:	¿Cuáles son las relaciones que sus hijos/as mantienen con compañeros de otras nacionalidades y grupos culturales?
-Conocer la percepción de las familias autóctonas en torno a la diversidad cultural.	¿Le gustaría que se llevara a cabo algún programa o propuesta (charla, jornada, cursos, semana intercultural con actividades de educación intercultural)?
Total 5	¿Estaría interesado/a en participar en la elaboración de dicha propuesta? ¿Qué aportaría?

En la siguiente tabla 4 podemos observar el guion de preguntas que utilizamos para realizar las entrevistas en profundidad a las familias extranjeras:

Tabla 4. Guion de preguntas para realizar las entrevistas a las familias extranjeras

Tipo	Contenido
Entrevista en profundidad a familias extranjeras	¿Cómo ha sido el proceso de adaptación de sus hijos al centro y la acogida recibida por parte del mismo?
Objetivos:	¿Considera que sus hijos/as tienen algún problema en el centro por el hecho de ser extranjeros/as o por su pertenencia a grupos culturales?
-Conocer la percepción de las familias extranjeras acerca de la diversidad cultural.	¿Le gustaría que el centro pusiera en marcha algún tipo de iniciativa: jornada intercultural, programa de educación intercultural en el que puedan participar profesorado, alumnado y familias? ¿Estaría usted interesado en participar en actividades educativas (charlas, cursos formativos, semana intercultural...etc. junto a otras familias y el profesorado del centro relativas a la interculturalidad)?
-Comprender las dificultades del proceso de adaptación.	¿Propondría algún tipo de actividad concreta que considera usted interesante que el centro pudiera realizar?
Total: 5	Con relación al proceso de adaptación ¿Qué cosas resultaron más difíciles?

En la siguiente tabla 5 podemos observar el guion de preguntas que utilizamos para realizar los grupos de discusión con el alumnado:

Tabla 5. Guion de preguntas para realizar los grupos de discusión con el alumnado

Grupo de discusión	Contenido
Alunando de ESO.	¿Qué opinión os merece que en clase haya compañeros de otras culturas? ¿Creéis que la presencia de alumnado de diversas culturas en las aulas, es algo positivo? ¿Por qué?
Objetivos:	¿Qué os parece la idea de aprender de ellos y de sus culturas y que ellos puedan aprender de la nuestra?
-Conocer la percepción del alumnado relacionada con la existencia de alumnado de diversas culturas en el centro.	¿Qué es lo más difícil cuando llegas a un instituto nuevo? ¿Y lo más fácil? ¿Crees que puedes enseñar cosas de tu cultura a tus compañeros/as? ¿En los libros de texto que estudias, has encontrados cosas relacionadas con tu cultura?
-Identificar las principales dificultades de integración del alumnado extranjero.	¿Qué cosas conoces de la cultura asturiana? ¿Qué es lo que más te gusta? ¿Y lo que menos? ¿Cómo habéis percibido la manera de hablar en Asturias?
Total: 74 sujetos	

4.4. Procedimiento de análisis de la información

El análisis cualitativo de las entrevistas lo realizamos a partir de categorías emergentes (método inductivo). Para ello hemos reconstruido las categorías de análisis a partir de la información obtenida en las entrevistas. Planteadas las categorías de referencia y siguiendo a Goetz y LeCompte (1988) abordamos su análisis cualitativo teniendo en cuenta el contexto en el que nos encontramos.

Con relación a los grupos de discusión con el alumnado cabe señalar que la utilización de dicha técnica de recogida de información está justificada porque nos brinda la posibilidad de hablar libremente con el alumnado y hacernos eco de sus opiniones, percepciones, preocupaciones así como de su sistema de creencias. Esta técnica nos ha permitido interactuar con el alumnado y nos ha brindado la oportunidad de recoger información de potencial interés en este estudio.

El análisis cualitativo de la información obtenida a partir de los grupos de discusión con el alumnado lo realizamos en torno a diferentes categorías de análisis: 1) categorías previas relacionadas con los objetivos planteados y 2) categorías emergentes en el proceso del grupo de discusión con el alumnado.

En la siguiente tabla 6 identificamos las categorías utilizadas en el análisis cualitativo de las entrevistas en profundidad.

Tabla 6. Categorías utilizadas en el análisis cualitativo de las entrevistas en profundidad

	Profesorado	Familias Autóctonas	Familias Extranjeras
Categorías de análisis	Dificultades del alumnado extranjero	Diversidad cultural	Integración del alumnado extranjero
	Criterios para atender a la diversidad cultural	Rendimiento académico	Propuestas educativas para favorecer el intercambio cultural
	Recursos y materiales para atender a la diversidad cultural	Criterios organizativos del Centro	Convivencia entre estudiantes
	Criterios organizativos del Centro	Perspectiva histórica del IES	Aspectos culturales
	Aspectos positivos de trabajar en contextos educativos multiculturales	Convivencia entre estudiantes	Participación de las familias
	Tradición docente del profesorado de secundaria y bachillerato	Participación de las familias	
	Aspectos lingüísticos		
	Dificultades con la administración educativa		
	Participación de las familias		
	Las culturas ausentes del currículo escolar		

En la siguiente tabla 7 identificamos las categorías utilizadas en el análisis cualitativo de los grupos de discusión con el alumnado:

Tabla 7. Categorías utilizadas en los grupos de discusión con el alumnado

Grupos de discusión con el alumnado de la ESO		
CATEGORÍAS PREVIAS	Dificultades de adaptación del alumnado de otras culturas	CATEGORÍAS EMERGENTES
	Identificación de posibles prejuicios y estereotipos del alumnado	
	Percepción del alumnado acerca de la diversidad cultural presente en las aulas	
	Temáticas que preocupan al alumnado	

4.5. Criterios de fiabilidad y validez de los resultados

Como señala González Riaño (1994) la credibilidad de la investigación cualitativa ha sido una de las grandes preocupaciones de los metodólogos etnográficos. Para este autor el principal problema se plantea no tanto con la *validez interna* –reflejar lo que sucede y proponer interpretaciones que se deriven de los hechos– como con la *validez externa* –capacidad de transferir los resultados a otras situaciones similares–.

Los criterios tenidos en cuenta para dar credibilidad a los resultados de la investigación se centran en la visión de los informantes implicados en el

estudio: profesorado, alumnado y familias, así pues, para garantizar la validez interna y siguiendo a diversos autores (Goetz y LeCompte, 1988; Guba, 1989; San Fabián, 1992; Hymes, 1993); hemos utilizado diferentes técnicas como: comprobaciones con los informantes de las transcripciones de las entrevistas, descripciones minuciosas de los informantes, observación persistente, saturación, contextualización y triangulación de técnicas.

Para llevar a cabo el proceso de validación interna hemos realizado comprobaciones con todos los informantes. Esto es, una vez transcritas las entrevistas, se la enviamos a cada informante. Ello ha sido sumamente importante en el contexto de esta investigación ya que nos ha servido para hacer comprobaciones con los propios informantes, realizar matizaciones de la información obtenida, hacer aclaraciones al respecto..., todo ello con el objetivo de completar y contrastar la información recogida.

Esta fase de comprobaciones con los informantes ha enriquecido notablemente nuestro estudio ya que nos ayudó a comprender y explicar la información obtenida en las entrevistas. Por otra parte, las descripciones minuciosas realizadas (recogidas en un diario de campo) nos han servido para contextualizar y dar sentido a toda la información obtenida durante el proceso de realización de las entrevistas y de los grupos de discusión.

4. PRINCIPALES CONCLUSIONES

Para presentar las principales conclusiones lo haremos en torno a los siguientes apartados: 5.1) resumen balance contestando a los objetivos del estudio, 5. 2) principales retos a los que se enfrenta el profesorado: la opinión de los informantes expertos, 5. 3) conclusiones de las entrevistas realizadas al profesorado del centro, 5. 4) conclusiones de las entrevistas realizadas a las familias autóctonas, 5. 5) conclusiones de las entrevistas realizadas a familias extranjeras y 5. 6) conclusiones de los grupos de discusión con el alumnado.

5.1. Resumen balance contestando a los objetivos del estudio

El estudio que acabamos de presentar nos aporta evidencias de que nos encontramos en un contexto educativo multicultural complejo en el que confluyen múltiples factores. Así, en el caso del profesorado, destacamos: dificultades para atender a la diversidad cultural del alumnado y sus diferentes ritmos de aprendizaje, dificultades derivadas de la diversidad lingüística, la carencia de recursos específicos para atender a tal diversidad en las aulas ordinarias, la falta de una formación específica orientada a trabajar en contextos multiculturales. El colectivo docente también tiene que lidiar con otras peculiaridades que tienen que ver con factores organizativos, las dificultades con que las que la inmigración llega a las aulas asturianas, la tradición docente de un profesorado de secundaria acostumbrado a otro tipo de alumnado, el escaso apoyo de la administración educativa. En el caso del alumnado, destacamos las dificultades de adaptación a un sistema educativo diferente al de origen, iniciales carencias lingüísticas y comunicativas, dificultades de adaptación a determinados “patrones culturales” o problemas de acceso al

currículo. En el caso de las familias extranjeras los retos tienen que ver con problemas socioeconómicos, dificultades de conciliación para estar pendientes de la educación de sus hijos o el aislamiento relacional.

5.2. Principales retos a los que se enfrenta el profesorado: la opinión de los informantes expertos

Los informantes expertos perciben la presencia de alumnado extranjero en el centro como un fenómeno social de gran relevancia en la actualidad y como una situación que tendrá continuidad en el tiempo. En general, perciben dicho fenómeno como un reto educativo y como una circunstancia que necesariamente conlleva cambios pedagógicos y metodológicos. Sin embargo, a pesar de percibir la presencia de alumnado extranjero en el centro como una oportunidad educativa, también existe la percepción de que hay problemas derivados, justamente, de las circunstancias en que la inmigración accede a la escuela. En ese sentido entre las principales dificultades que señalan destacan aquellas relacionadas con la “adaptación” a un sistema educativo totalmente diferente del que tiene el alumnado extranjero en origen:

Son súper-inteligentes, aprenden el idioma muy bien pero, claro, luego el paso paulatino a las aulas pues resulta, aunque intentemos que sea paulatino que pasen primer por Inmersión Lingüística, etc. pues, resulta muy crudo y, hay pocos que consiguen adaptarse al sistema educativo, es decir, al currículum ordinario”. (EIC1).

Además, algunas de las principales deficiencias que tiene la escolarización del alumnado extranjero se focalizan en la importante cantidad de casuísticas con las que se encuentra el profesorado para atender a grupos de alumnado muy diverso entre sí y que, además, presentan otras problemáticas: gran desfase curricular, diversos ritmos de aprendizaje, desconocimiento de la lengua de aprendizaje, etc:

Muchas veces los problemas, a parte de los que te estoy comentando, yo creo que también están generados por cómo emigra esta gente, en qué condiciones vienen, qué desestructuración familiar tienen, si los padres trabajan todo el día y no les atienden. Por ejemplo, de Sudamérica, viene una inmigración que trabaja muchísimo y que apenas están con los críos y que a lo mejor, esos críos quedaron con los abuelos durante muchos años, los abuelos no han podido con ellos y ahora cuando no pueden con ellos los traen para acá los padres. Son muchos factores no solamente que sean inmigrantes”. (EIC2).

El profesorado experto coincide en señalar que hay aspectos culturales tales como normas, costumbres, puntos de vista, etc. que son muy diferentes y, en muchas ocasiones, representan un choque cultural importante. Por otra parte, hay que tener en cuenta que el alumnado tiene experiencias previas y que, en ocasiones, tales experiencias contienen estereotipos y prejuicios que son difíciles de soslayar:

Cuesta muchísimo porque, un pakistaní viene con unas materias que son totalmente diferentes, una visión del mundo que no es la europea, una cultura diferente, entonces, es como si no tuvieras datos para re-enganchar las cosas (EIC2).

El choque cultural depende de múltiples factores relacionados con aspectos como: el país de procedencia, competencia lingüística (por ejemplo no es lo mismo un alumno/a que viene de Senegal y sabe algo de francés, que otro alumno/a que, con procedencia

del continente africano, viene de Sudáfrica y no conoce el idioma). Además de estas dificultades, también influyen otros factores como: los hábitos académicos previos del alumno/a, las formas de comunicarse, los hábitos o pautas culturales (por ejemplo: normas y costumbres de su propia cultura, etc.) (EIC4).

5.3. Conclusiones de las entrevistas realizadas al profesorado del centro

El profesorado destaca que las principales problemáticas que trae consigo el alumnado extranjero son las experiencias educativas –las pasadas– ya que en numerosas ocasiones existen diferencias muy grandes entre el sistema educativo en el que han sido escolarizados y al que llegan y, en otras ocasiones, se trata de alumnado que ni siquiera ha sido escolarizado por lo que el desfase curricular que presentan en comparación con el alumnado autóctono es muy grande:

Bueno, me preocupa con respecto más que nada a los niveles con los que se enfrentan ellos cuando están en grupos en los que están con alumnos que son del propio país y que tienen niveles educativos bastante diferentes con respecto a ellos. En ese sentido es bastante preocupante porque, normalmente, están en carencia; ellos suelen ser (...) bueno para ellos bastante cuesta arriba y para nosotros también, sí, porque atenderlos a ellos resulta bastante complicado sobre todo si están en grupos en los que hay mucha diferencia suelen ocurrir problemas (E.P.4).

El profesorado entiende que la escuela, y concretamente la escuela pública, teniendo en cuenta su misma esencia, ha de ser la responsable de educar al alumnado extranjero en las mismas condiciones que al alumnado autóctono y, en ese sentido, debe garantizar la igualdad de oportunidades del alumnado:

Las ventajas son claras: se constata de un modo natural (viviéndolo) la variedad de culturas, costumbres, hábitos, etc. Entiendo que esta convivencia multicultural es positiva para todos porque ha de hacernos comprensivos y respetuosos (E.P.7).

Señalan que, en general, no dispone de unos criterios pedagógicos claros para atender a la diversidad cultural existente en las aulas, de modo que cada docente actúa intuitivamente. Esto supone un gran esfuerzo para los docentes y, en ese sentido, su actuación depende de su implicación con esta problemática:

Yo diría que cada uno hace un poco lo que puede, lo que buenamente pueda (E.P.5).

La mejor prueba de normalidad es que (que yo sepa) no hay criterios institucionales específicos para tratar estas cuestiones. Cada profesor los aborda desde su sensibilidad, aunque en general con comprensión y preocupación por las dificultades que se presentan (E.P. 7).

También hay que tener en cuenta que nos encontramos en un centro educativo que ha cambiado significativamente en los últimos años. Cabe señalar que la tradición docente y pedagógica del profesorado de Secundaria y Bachillerato era bien diferente –más en este IES–, puesto que partía del ideal de un alumno-tipo, prácticamente hoy inexistente:

También había otro aspecto que había que comprender y tener en cuenta y era que, alguno de los profesores que tenían que trabajar con este tipo de alumnado, estaban habituados a dar clase en bachillerato, donde los grupos eran más homogéneos y, de pronto, se encontraron con grupos muy heterogéneos y con unos niveles de interés y esfuerzo también muy diferentes (E.P.1).

Hemos podido observar y comprobar en las entrevistas realizadas que en el profesorado de esta etapa educativa existe gran preocupación por los contenidos curriculares, aunque no tanto por la adquisición de competencias básicas:

Hay muchas veces que hay muchos alumnos que vienen desde primero de la ESO, que además han estado escolarizados con anterioridad en otros centros y bueno, pueden venir más o menos con niveles bajos o altos, lo que sea, más parecidos a lo que hay aquí, pero hay muchos alumnos que se incorporan a mitad de la secundaria por ejemplo, que vienen de sus propios países sin haber estado escolarizados o habiendo estado escolarizados muy poco, o con niveles de escolarización que son muy distintos a los españoles y entonces eso suele ser muy difícil, te cuesta muchísimo amarrarlos y es muy fácil que abandonen (E.P.4).

El profesorado entrevistado, en general, coincide en señalar que en el currículo oficial está poco presente la diversidad cultural. Cada docente, además, cuando se les plantea esta cuestión, en general, lo abordan desde su materia, y no haciendo una visión más global del currículo en la etapa de secundaria, como así se pone de manifiesto en los siguientes testimonios:

Bueno, el currículo habla de multiculturalidad igual que habla de interacción social, igual que habla de desarrollo de las emociones, igual que habla de educación de la sexualidad pero no se toca nada en absoluto. El currículo está muy bien a nivel teórico, pero luego el desarrollo del currículo, habitualmente, esos temas no se contemplan prácticamente para nada (E.P.6).

5.4. Conclusiones de las entrevistas realizadas a las familias autóctonas

En general, la mayoría de las familias autóctonas valoran de forma positiva la diversidad cultural existente en el centro, aunque también hay algunas que consideran que la existencia de tal diversidad puede condicionar el rendimiento escolar de sus hijos e hijas:

Me parece absolutamente normal y en el país que estamos, país intercultural como España me parece absolutamente normal que haya presencias de todo tipo de minorías sea gitano que digamos es lo más próximo a nosotros o de cualquier otro país. En éste instituto por mi hijo sé que hay muchos de todos los países y me parece absolutamente normal, y es más, me encanta que lo haya porque así ellos conocen a gente que nosotros en nuestra época era raro un chico de color o de otra etnia era raro, precisamente porque estaban contados. Me parece genial; genial que haya gente; que contacte con gente, que hable con ellos, que sepa cómo son; cómo tratan, cómo son las familias de esa gente. Me parece estupendo (F.A.2).

También nos encontramos con familias que perciben la diversidad cultural de una forma menos positiva, como así lo demuestra el siguiente testimonio:

Creo que hay demasiado, y eso reduce también bastante porque claro, hay muchos que no les gusta estudiar o que no están acostumbrados a estudiar y entonces “envuelven” también a tus hijos a este nivel (F.A.5).

Las familias autóctonas son conscientes de que existen determinados criterios organizativos en el centro –en torno al Programa Bilingüe– que favorecen que exista concentración del alumnado extranjero en determinados grupos marginales de la ESO:

Bueno yo (...) mi opinión desde mi experiencia que tengo aquí una hija pues es que, creo que hay cuatro clases, o sea hay cuatro primeros, hay dos primeros en los que están metidos todas las clases culturales, interculturales, repetidores, clases de colectivo gitano y por otro lado hay otras clases que están los bilingües y entonces creo que puede ser que haya un poco de discriminación. Creo que se podría mejorar eso relacionándose más unos con otro (F.A.1).

Las familias autóctonas coinciden en señalar que la convivencia entre el alumnado es buena y reconocen que sus hijos tienen amigos pertenecientes a otras culturas:

Buenísima; son todas las amigas de fuera, muy buena porque todas las amigas son amigas de fuera, la mayoría (F.A.2).

5.5. Conclusiones de las entrevistas realizadas a familias extranjeras

Con relación al proceso de integración del alumnado extranjero, cabría señalar que existen diferentes matices que tienen que ver con diversidad de casuísticas. Así, pues, parece ser importante la edad con la que se incorpora el alumno/a y si la llegada se produce en edad temprana el proceso de integración es más fácil que si ya se encuentran en una etapa adulta:

Pues como nosotros somos de Guinea Ecuatorial el idioma ya no fue una dificultad, se habla español también y luego ya, aquí, la gente es muy diferente. No fue muy difícil; poco a poco nos fuimos adaptando (F.E. 1).

La convivencia del alumnado extranjero con el alumnado asturiano, no presenta, en principio, ninguna dificultad:

El chico conoce gente de otros países y aquí también es muy sociable pues entonces no le es difícil relacionarse (F.E. 1).

Sin embargo, a pesar de que no existen problemas, sí que hay aspectos del “choque cultural” que en un momento dado y debido al desconocimiento de determinadas pautas, podrían ocasionar conflictos:

Es que todo esto es muy diferente. Es que vosotros decís: “vale, no te preocupes, te llamo”, pero luego nunca ponéis nada concreto: ni qué semana, ni qué mes ni qué año y esto, en mi país, jamás puede pasar. Si quieres llamar te mueves y llamas (F.E. 3).

5.6. Conclusiones de los grupos de discusión con el alumnado

El alumnado autóctono percibe la presencia de alumnado extranjero en las aulas asturianas como un hecho natural que forma parte de la vida del centro educativo en el que estudian. La presencia de alumnado extranjero, generalmente, es percibida de forma positiva, aunque el alumnado autóctono también opina que, en ocasiones, tal presencia puede suponer un cambio en el ritmo de las clases, así como una bajada en el nivel de los contenidos:

Una persona más... ya está (AI2)
Es difícil hablar con ellos, porque hay algunos que no saben nuestro idioma (AI6).
Nivel más bajo (AI8).
Ralentizan la clase (AI70).

Hay alumnos extranjeros que hacen referencia a que los libros de texto no reflejan aspectos relativos a sus culturas o que cuando lo hacen la información aparece expuesta desde un único punto de vista:

Hay poco de Perú en el currículo y además siempre que se habla de la conquista de Perú se hace desde el punto de vista del conquistador y nunca se cuenta cómo lo han vivido sus ciudadanos... yo también tengo opinión, ¿no? (AI40). (Alumno de Perú).

También nos encontramos con alumnos principalmente de procedencia extranjera a los cuales les gustaría compartir cosas de su cultura con el alumnado autóctono y que tales conocimientos formen parte del currículo:

Hay muchas cosas de la cultura cubana que no se conocen en España; por ejemplo, aquí no se conoce a José Martí (AI37). (Alumno de Cuba).

Uno de los principales problemas que tiene el alumnado extranjero está relacionado con el aprendizaje de la lengua castellana. Dicho problema, aunque en diferente medida, también existe, incluso, para los alumnos y alumnas procedentes de Latinoamérica y de habla hispana, ya que también manifiestan grandes dificultades de comprensión y expresión oral y escrita, así como otras dificultades derivadas de los procesos de comunicación:

Aprender el idioma (AI53).
Entender las cosas (AI54).
El idioma, porque aunque hablemos cosas parecidas, no es lo mismo (AI55).

Otra de las dificultades que manifiestan tener los estudiantes extranjeros está relacionada con aspectos sociales y culturales propios de nuestra cultura y con los que este alumnado no está familiarizado:

Me sentí diferente (AI48).
Es difícil; pero hay que adaptarse (AI49).
Todo es muy diferente (AI50).

Existe un interés por parte de los estudiantes, tanto extranjeros como autóctonos, porque se produzcan procesos de intercambio cultural:

Estaría muy bien, a mí me gustaría (AI22).
Sería interesante y divertido (AI29).
Sí, a mí me gustaría; me parece que está bien (AI30).

Los estudiantes manifiestan tener poco conocimiento de las culturas presentes en las aulas y a las cuales pertenecen sus propios compañeros y, al

mismo tiempo, demuestran a través de sus comentarios que los conocimientos previos que tienen acerca de otras culturas están formulados, habitualmente, sobre la base de estereotipos:

Rumanos: roban (A12).
Colombianos y mexicanos: droga (A18).
Brasil: favelas (A17).
África: pobreza y desnutrición (A19).

6. APORTACIONES DEL ARTÍCULO E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Algunas aportaciones o implicaciones educativas del presente artículo, tienen que ver con los restos educativos que conlleva la educación en contextos multiculturales y en ese sentido, destacamos los siguientes retos:

- a. *Respeto a la identidad cultural del alumnado.* La educación en contextos multiculturales implica el respeto e interés por la identidad cultural del alumnado y, en el caso de que el alumno o alumna sea de otra cultura, implica también el conocimiento de la realidad social de su país de origen y reflexionar acerca de su acercamiento a las aulas asturianas. Igualmente, implica, interés por su cultura. Es necesario desarrollar iniciativas pedagógicas ajustadas a estos criterios, así como desarrollar contenidos curriculares centrados en el conocimiento, en profundidad, de la diversidad cultural para poder reflexionar acerca de las causas que han generado tal diversidad.
- b. *Reconocimiento de la diversidad lingüística en la escuela.* Si hay diversidad cultural en la escuela, eso significa que también hay diversidad lingüística. Sin embargo, tal diversidad lingüística, en numerosas ocasiones, lo único que supone para el alumnado extranjero, es, ante la ausencia de actuaciones pedagógicas efectivas, más dificultades añadidas. Uno de los retos pendientes de nuestro sistema educativo es el respeto a la diversidad lingüística y el establecimiento de políticas educativas favorecedoras de tal diversidad lingüística.
- c. *Planteamiento de un enfoque de educación intercultural coherente con la práctica educativa.* Es fundamental clarificar el enfoque de educación intercultural a adoptar y desarrollar el modelo de educación intercultural coherente con tales planteamientos ya que, en numerosas ocasiones, hablamos de un modelo en el que se favorezca la inclusión pero, finalmente, lo que se lleva a la práctica es un modelo asimilacionista.
- d. *Establecimiento de un currículo intercultural.* Uno de los grandes retos del sistema educativo es la de construir un currículo en el que tengan cabida la diversidad cultural existente en las escuelas que hoy en día tiene presencia en las aulas de nuestra comunidad autónoma. Es necesario, en definitiva, integrar en el currículo las culturas ausentes en el mismo, es decir diseñar un modelo de currículo que reconozca la diversidad cultural.

7. REFLEXIÓN CRÍTICA: ALGUNAS LIMITACIONES DEL ESTUDIO

A pesar de la utilidad que le atribuimos, consideramos que nuestro diseño de investigación, en cuanto a su posible adecuación para futuras investigaciones, requeriría algunas mejoras. Ofrecemos, pues, las siguientes condiciones de mejora:

- 1) Tener oportunidades para hacer observación participante dentro de las aulas del IES –principalmente en aulas ordinarias–. Parece conveniente tener más información acerca de lo que acontece dentro de las aulas y en el desarrollo de las clases ordinarias. Tales impresiones recogidas en el presente estudio son las que tienen que ver con las entrevistas realizadas a los informantes clave y a los docentes, sin embargo sería conveniente tener la oportunidad de hacer más observación participante en escenarios específicos privilegiados, como pueden ser aulas u otros espacios educativos.
- 2) Posibilidad de participación en todo el proceso de investigación de un investigador auxiliar que, de alguna manera, pueda ayudar a contrastar la información obtenida en todo el proceso de investigación. A partir, en efecto, de nuestra preocupación por recoger la información con la objetividad propia de una investigación de estas características, creemos que sería totalmente recomendable que en futuras investigaciones se contara con la participación de un segundo investigador o experto.
- 3) Conveniencia de plantear grupos de discusión con el profesorado participante dado que podría ser un interesante contrapunto a las entrevistas en profundidad realizadas y conllevaría, además, una metodología participativa que nos permitiría establecer interesantes y complementarios procesos argumentativos de comunicación grupal.
- 4) Disponer de medios audiovisuales más apropiados para realizar la recogida de datos ya que en el desarrollo de la investigación hemos contado con escasos medios y, en ocasiones, bastante limitados, lo cual ha ralentizado y dificultado notablemente la transcripción de entrevistas. Relacionado con esta cuestión, sería interesante contar con algún dispositivo de audio o vídeo para registrar los grupos de discusión con el alumnado ya que, al no contar con tales medios, tuvimos que recoger la información “*in situ*” y es probable que hayamos perdido información de interés o que no haya quedado, simplemente, registrada.
- 5) Participación, fundamentalmente en la fase de recogida de datos, de un observador no participante encargado, entre otras funciones, del registro de los mismos. Su papel supondría un apoyo fundamental y necesario. Se trataría, pues, de un colaborador que, conociendo los objetivos de nuestra investigación y la metodología empleada en el proceso de recogida de información, colaborara a este fin.

8. DISCUSIÓN

La investigación educativa (Rodríguez Izquierdo, 2009) pone de manifiesto que la escuela, en general, afronta el reto de la atención a la

diversidad cultural del alumnado desde una perspectiva asimilacionista, pretendiendo la incorporación de los grupos culturales minoritarios a una cultura mayoritaria. Así pues, se dirige la intervención a resolver dificultades de aprendizaje –que tiene que ver con aspectos lingüísticos y de competencia curricular– más que a favorecer un verdadero proceso de intercambio cultural.

A pesar de que existe una toma de conciencia por parte del profesorado (Louzao, 2011) al mismo tiempo, la educación en contextos multiculturales es interpretada por los docentes como un problema –principalmente por la cantidad de necesidades a las que hay que dar respuesta educativa–. El profesorado se encuentra sin los suficientes apoyos para ejercer con eficacia su labor docente y esto, en ocasiones, provoca sentimientos de impotencia y frustración. A pesar de ello, el profesorado asume la importancia pedagógica de una educación intercultural efectiva y al mismo tiempo reconoce que, para ello, son necesarios importantes cambios en toda la estructura del sistema educativo: contenidos a impartir, metodología de trabajo, organización de espacios y tiempos, sistemas de evaluación, etc.

Con relación al proceso de integración del alumnado extranjero, como así señalan algunos estudios (Louzao y González Riaño, 2007; Louzao, 2009), la escuela es uno de los ámbitos que más favorecen la integración socio-educativa del alumnado extranjero y esta buena integración se debe, en parte, al buen quehacer del alumnado autóctono. Esta conclusión general que tomamos como referencia, tiene su reflejo en el IES asturiano objeto de estudio donde se aprecia que el contexto educativo que nos ofrece la diversidad cultural es un contexto idóneo ya que se percibe una predisposición positiva por parte del alumnado para que exista un intercambio cultural. Esto, a su vez, es coherente con la información recogida en las entrevistas al profesorado y a las familias ya que tales informantes consideran que las relaciones de amistad que se producen en el grupo de iguales representan un apoyo muy importante para el alumnado extranjero.

Con relación a factores de carácter organizativo los docentes coinciden en señalar la existencia de ciertos criterios que favorecerían la concentración del alumnado extranjero en las aulas. El colectivo docente, ante esta situación, realiza un gran esfuerzo para atender a la diversidad. Este hecho determina que el profesorado interprete, inicialmente, el fenómeno de la diversidad cultural como un problema potencial, al no disponer de recursos específicos para atender adecuadamente a la situación de diversidad descrita. No cabe duda de que la organización escolar es un factor clave que articula todo el funcionamiento del Centro. Diversos autores (Fernández García, 2010; San Fabián, 2011) mencionan la relevancia de los aspectos organizativos. Para ello y tomando como referencia el contexto educativo estudiado, sería imprescindible la existencia de una infraestructura organizativa en el IES en la que toda la vida diaria –académica y relacional– se “interculturalice”.

Tampoco debemos olvidar la existencia de factores tan importantes como los relacionados con la tradición histórica del IES y la propia tradición docente del profesorado de secundaria ya que también juegan un papel muy importante. El estudio de caso reveló, asimismo, que la percepción del crecimiento cuantitativo del alumnado extranjero en el centro a lo largo de los últimos cursos representa una oportunidad y, al mismo tiempo, una añadida dificultad para un profesorado de secundaria proveniente de una tradición

docente muy específica y orientada a formar a un alumnado que presentaba unas características y circunstancias muy diferentes –y más en ese IES con más de 150 años de historia– de las que hoy en día tienen los muchachos que pueblan las aulas del citado centro educativo. Las circunstancias actuales sociales, culturales, políticas y educativas son otras, sin embargo, el peso de la tradición sigue dejando huella en la institución y también en su profesorado.

Debemos tener en cuenta que los orígenes del IES objeto de estudio se remontan al año 1845 y al planteamiento educativo del Plan Pidal⁵ que entendía que la enseñanza media perseguía servir a las clases medias para ocupar un puesto preponderante y preparar para la universidad. Es pues, el origen de la enseñanza secundaria y su concepción dentro del sistema educativo español lo que, quizás, entraña una de las cuestiones más relevantes y que tienen su fiel reflejo en esta institución educativa.

A partir de los años 60 y fruto de las sucesivas reformas educativas se van planteando otros modelos de enseñanza muy diferentes al de su origen (Plan Pidal, 1845), primero con la Ley General de Educación (1970) la educación pretende generalizarse a la población en general, lo que conocemos como un modelo de “*educación de masas*” que viene a sustituir al modelo tradicional-elitista. Unos años más tarde y con la llegada de la LOGSE (1990) se amplía la etapa de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años y se apuesta por un modelo de enseñanza con un carácter educativo y social.

Sin embargo, las sucesivas reformas (LOGSE, 1990; LOE, 2006; LOMCE, 2011) y el cambio en la configuración de la enseñanza secundaria, es algo que parece que todavía no ha calado en un profesorado formado en otra tradición docente. Como señala Viñao (2002) resulta clave pensar que existen determinados fenómenos que se producen a lo largo de periodos que se dilatan en el tiempo, así pues, el proceso socioeducativo iniciado –según los países– en los últimos años del siglo XIX y los primeros decenios del siglo XX es un proceso que todavía ni está resuelto ni ha concluido.

Por otra parte, es necesario tener en cuenta que durante los últimos años nuestro sistema educativo viene desarrollado medidas para atender a la diversidad del alumnado que son de índole organizativa y curricular. Sin embargo, desde la perspectiva de algunos autores (Torres Santomé, 2011; Fueyo y Hevia, 2012) tales medidas, son insuficientes mientras no se lleven a cabo otros cambios tales como la adecuación de los contenidos obligatorios de los distintos niveles del sistema educativo, las metodologías de trabajo en las aulas, la formación inicial del profesorado, una política educativa que tenga en cuenta la diversidad cultural existente en las aulas.

Por último, con relación a los contenidos del currículo, diversos autores (Torres Santomé, 2008; Besalú, 2010; López Melero, 2010; Soriano, 2012) hacen hincapié en la necesidad de revisar el currículo escolar y apuestan por un modelo de currículo abierto y flexible y con un planteamiento que tenga en

⁵ El Plan Pidal establecía que en cada capital de provincia debería existir un IES de enseñanza secundaria. En Asturias ese honor le corresponde al centro educativo de nuestro estudio, erigido en uno de los institutos que durante un tiempo fueron únicos en sus ciudades y provincias respectivas y que contribuyó a revolucionar la vida social y cultural tanto de su capital (Oviedo) como de toda la provincia, Asturias.

cuenta la diversidad cultural existente en las aulas. También se hace especial hincapié en crear un ambiente académico que favorezca la apreciación de todas las culturas presentes en la escuela (Essomba, 2006).

Además de apostar por un currículo más flexible en el que tenga cabida la diversidad cultural, también es necesario apostar por un modelo de escuela en la que tenga cabida diversos ritmos de aprendizaje y como señala Leiva (2017) desarrollar un estilo de aprendizaje intercultural y personalizado, teniendo en cuenta la diversidad de ritmos de aprendizaje, de capacidades, identidades culturales, gustos, etc. presentes en las aulas que permita a los estudiantes aprender.

Somos conscientes de que aún quedan muchas cosas por hacer, sin embargo, esta investigación cualitativa y su planteamiento nos ha permitido comprender la realidad y el contexto en el que nos encontramos, poniendo especial interés en conocer los puntos de vista de sus protagonistas. Así pues, entendemos que las conclusiones que nos brinda el centro investigado, puedan suponer un comienzo o punto de partida orientado al cambio y a la mejora.

Nos recuerda Freire (2012) que la escuela debe ser humilde y aprender de sus relaciones con el contexto: “de ahí viene la necesidad de, profesándose democrática, ser realmente humilde, para poder reconocerse aprendiendo muchas veces con quien ni siquiera se ha escolarizado” (p. 122).

9. REFERENCIAS

- Aguado, M.T., Gil, I. y Mata, P. (2010). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Contrastes: Revista cultural*, 58, 11-19.
- Arroyo, M. J. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Inclusive Education Journal*, 6 (2), 144-159.
- Banks, J.A. (2014). Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 1-11.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 10 (20), 7-36.
- Bartolomé, M. (1999). Diversidad y Multiculturalidad. *Revista de Investigación Educativa*, 17, (2), 277-319. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/121871/114551>
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Besalú, X. (2010, marzo). *La educación intercultural y el currículo escolar*. I Congreso Internacional en la red sobre interculturalidad y educación. Recuperado de: <http://www.congresointerculturalidad.net/>
- Braga, G M^a. y Hevia, I. (2009). *Una mirada hacia la infancia inmigrante en Asturias*. Oviedo: Consejería de Bienestar Social y Vivienda. Recuperado de: <https://goo.gl/QZiVZv>

- Buendía, L.; González, D.; Pozo, T. y Sánchez, C.A. (2004). Identidad y competencias interculturales. *Relieve*, 10, (2), 135-183.
- De Miguel, M. (1992). Minorías y Educación Intercultural. *Bordón*, 44 (1), 23-35.
- España: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE nº 238 de 4 de octubre).
- España: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE nº 106 de 4 de mayo).
- España: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE nº 295 de 10 de diciembre).
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó Ediciones.
- Fernández García, C.Mª. (2010). El fenómeno de la inmigración en la sociedad europea: la respuesta desde los centros escolares del Principado de Asturias. En Martínez Usarralde M. J. (Ed.). *Y para muestra... políticas educativas de inmigración y escuelas que practican la interculturalidad* (pp. 77-108). Universitat de València. Guarda Impresores.
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Título original: *Professora sim; lia ñao: cartas a quem ousa ensinar*. [Traducción: Stella Mastrangelo]. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Fueyo, Mª.A. y Hevia, I. (2012). Educando para reconstruir las representaciones de los medios de comunicación y las industrias culturales sobre las personas emigrantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado* 15 (2), 101-109.
- García Fernández, J.A. (2010). *Lo organizativo en la escuela intercultural*. Recuperado de: <http://www.escuelasinterculturales.eu/spip.php?article68>
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. [Trad. Antonio Ballesteros]. Madrid: Ediciones Morata.
- González Riaño, X.A. (1994). *Interferencia lingüística y escuela asturiana*. (Oviedo: Academia de la Llingua asturiana).
- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). 3ª Edición. Madrid: Akal.
- Grupo Eleuterio Quintanilla, CCOO Enseñanza, FETE-UGT y SUATEA (2003). *Alumnado extranjero en la escuela asturiana. Medidas urgentes para una educación de calidad*. Recuperado de: <http://www.equintanilla.com/publicaciones.html>
- Hymes, D. (1993). ¿Qué es la etnografía? En A. Díaz De Rada; HM. Velasco, H.M.; y F.J. García Castaño. (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp 175-192). Madrid: Ediciones Trotta S.A.

- Jordán, J.A. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Leiva, J.J. (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (3), 252-274.
- Leiva, J.J. (2012). La formación en interculturalidad del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 8-31. Recuperado de: <https://goo.gl/ZDfopK>
- Leiva, J.J. (2017). Estilos de aprendizaje y educación intercultural en la escuela, *Tendencias Pedagógicas*, 29, 211-228.
- López Melero, M. (2010). Discriminados ante el currículum por su hándicap. Estrategias desde el currículum para una inclusión justa y factible. En J. Gimeno. (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, (pp. 457-477). Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Louzao, M. (2009). *Diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto de educación intercultural en un centro asturiano de Educación Primaria. Una perspectiva de la investigación en la acción y el estudio de caso*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Oviedo.
- Louzao, M. (2011). Elaboración y puesta en práctica de un proyecto escolar de educación intercultural en el marco de una investigación cualitativa-etnográfica. *Educación y diversidad*, 5 (1), 87-100.
- Louzao, M. y González Riaño, X.A. (2007). La integración social y educativa del alumnado inmigrante en Asturias. Un estudio de Caso. En Ministerio de Educación y Ciencia. *Los premios Nacionales de Investigación educativa y Tesis Doctorales 2005* (pp. 11-41). Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Louzao, M. y González Riaño, X.A. (2010). La educación intercultural como factor favorecedor de la convivencia escolar. En J.J. Gázquez y M^aC. Pérez (Coord.). *Investigación en convivencia escolar: variables relacionadas*, (pp. 715-729). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Datos y Cifras: Curso Escolar 2016-2017*. Catálogo de publicaciones del Ministerio. Recuperado el 2 de junio de 2017 desde www.mecd.gob.es
- Olmos-Alcaraz, A. (2016). Diversidad lingüístico-cultural e interculturalismo en la escuela andaluza: Un análisis de políticas educativas. *Relieve*, 22 (2), art. 7. Doi: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.6832>
- Pérez Tapias. J.A. (2010). Educar desde la interculturalidad. Exigencias curriculares para el diálogo entre culturas. En J. Gimeno (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el Currículum* (pp. 149-161). Madrid: Morata S.L.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2009). La investigación sobre la educación intercultural en España, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (4), 1-29.

- San Fabián, J.L. (1992). Evaluación etnográfica de la educación. En B. Blasco., M^a.R. Cabo; P. Santiago; y J.L. San Fabián, *Perspectivas en la evaluación del sistema educativo* (pp. 13-53). Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo. KRK Ediciones.
- San Fabián, J.L. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido, *Revista de Educación*, 356, 41-60.
- Soriano, E. (2012). Planteamiento intercultural del currículum para su calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 49-62.
- Soriano, E. y Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta*, 39 (1), 117-130.
- Torres Santomé, X. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.
- Torres Santomé, X. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Paris: Ediciones UNESCO. Recuperado de: <https://goo.gl/skwd19>
- Verdeja, M. (2015). *Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural. Posibilidades de aplicación al sistema educativo en Asturias*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Oviedo.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Zabalza, M.A. (1992). Implicaciones curriculares de la Educación Multicultural. *Bordón*, 44 (1), 45-48.

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

The assessment of higher education in Brazil: brief history, challenges, and perspectives

José Camilo Dos Santos Filh 
e mail: jcamilosantos@gmail.com
Universidade do Oeste Catarinense. Brasil

RESUMO

O trabalho apresenta breve análise das experiências brasileiras de avaliação institucional da educação superior, caracteriza a política atual implantada nas universidades, aponta vinculações ou contrastes com as experiências anteriores e efetua um balanço crítico da implementação dessa política. A partir de fontes documental-bibliográficas, o estudo caracteriza os modelos de avaliação implementados nas décadas de oitenta e noventa do século passado e analisa a base teórica, legal e técnico-operacional do modelo em vigor. Finalmente, se efetua um balanço crítico do modelo atual em relação aos seus fundamentos teóricos e metodológicos, à autonomia e regulação externa, participação da comunidade acadêmica, participação discente na avaliação e ao impacto da educação superior nos ex-alunos.

PALAVRAS CHAVE: avaliação institucional; avaliação da educação superior; SINAES; histórico da avaliação institucional; balanço crítico do SINAES.

ABSTRACT

The paper presents a brief analysis of the Brazilian experiences of institutional evaluation of higher education, characterizes the current policy implemented in the universities, indicating links or contrasts with previous experiences and makes a critical assessment of the implementation of this policy. From a theoretical and documentary perspective, it characterizes the evaluation models outlined or implemented throughout the eighties and nineties of the last century and analyzes the theoretical, legal and technical-operational bases of the model in force. Finally, it analyzes the current model in relation to its theoretical and methodological foundations, autonomy and external regulation, participation of the academic community, student participation in the evaluation and impact of higher education on alumni.

KEY WORDS: institutional evaluation; evaluation of higher education; Brazilian system of higher education evaluation; critical analysis of Brazilian system of higher education evaluation.

Recibido/Received: 28/03/2017
Aprobado/Approved: 22/12/2017

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Dos Santos Filh, J. C. (2018). Evaluación e impacto de la educación superior en Brasil: historia, desafíos y perspectivas. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 253-274. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.014>

1. INTRODUÇÃO

A experiência histórica brasileira na área da avaliação institucional tem mostrado certo avanço ao tentar superar dicotomias ou contradições aparentemente insuperáveis e integrá-las num modelo de avaliação que busca incorporar as potencialidades de diferentes modelos de avaliação e superar as limitações que, isolados, possam apresentar. No entanto, cabe salientar que nem sempre essas tentativas integradoras são realizadas com sucesso e coerência efetiva, o que não deve impedir que se continue tentando e buscando (LACERDA, 2015).

Os objetivos deste trabalho, de natureza bibliográfico-documental, foram apresentar breve análise das experiências históricas de avaliação institucional da educação superior no Brasil, caracterizar a política atual de avaliação institucional implantada nas instituições de educação superior e efetuar breve balanço da implementação dessa política. Assim, esse texto está organizado em três seções: (1) Antecedentes históricos da política atual de avaliação institucional; (2) Análise das bases teórica, legal e técnico-operacional do sistema atual de avaliação institucional; e (3) Breve balanço do sistema atual de avaliação institucional da educação superior no país.

2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA POLÍTICA ATUAL

A política atual de avaliação institucional da educação superior no Brasil se constituiu a partir da análise crítica das contribuições e limitações das experiências anteriores implementadas ao longo das décadas de oitenta e noventa do século passado, bem como da incorporação, articulação e acréscimo de novas práticas a fim de melhor adequar o sistema nacional de avaliação à natureza complexa das instituições de educação superior. Nesta primeira parte do trabalho, para fins de comparação, foram destacadas em cada experiência sete dimensões comuns para realçar as semelhanças e diferenças entre elas. As dimensões selecionadas no documento-base foram: autores do documento, objetivo, função ou concepção de avaliação, justificativa, tipo de avaliação, agentes da avaliação, unidade de análise e instrumentos utilizados.

Com relação ao Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU, 1983-1985), a reforma universitária de 1968 promovida pelo Governo Militar instalado no país a partir de 1964 teve como foco básico a estrutura administrativa e organizacional da universidade e os papéis dos professores e alunos. A primeira avaliação de sua implantação nas universidades federais ocorreu em 1975 sob o patrocínio do Departamento de Assuntos Universitários (DAU) do Ministério da Educação e Cultura e o planejamento e execução pelo Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público da Universidade Federal da Bahia (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA/ISP, 1975).

O acelerado crescimento econômico do país ao longo da década de 70 levou também à criação de faculdades nas periferias das grandes cidades e nas cidades de porte médio do interior dos estados brasileiros mais desenvolvidos com a conseqüente expansão do número de estudantes dos cursos de graduação. Em 1981, o Brasil contava com a expansão e consolidação da pós-graduação em universidades públicas estaduais e

federais, com 65 universidades e 800 faculdades isoladas dedicadas exclusivamente ao ensino de graduação (ARROSA, 2002). O número crescente de matrículas nos cursos de graduação e a inspiração da experiência bem-sucedida da CAPES na avaliação dos programas de pós-graduação levaram o Governo Federal, em 1983, a promover a primeira iniciativa de avaliação institucional com a criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). Para essa tarefa, o MEC constituiu um grupo gestor formado por especialistas em análise de projetos, sendo alguns destes técnicos do próprio ministério.

O objetivo geral desse Programa foi diagnosticar e avaliar o sistema de educação superior do país tendo em vista propor e implementar uma nova reforma. Daí a necessidade dessa pesquisa avaliativa das condições reais de suas atividades-fins e atividades-meios. O grupo gestor do Programa entendeu a avaliação como pesquisa avaliativa, ou seja, como uma forma de conhecimento da realidade, como uma forma de metodologia de pesquisa que permitisse realizar uma reflexão sobre a prática, adotando uma abordagem sistêmica da avaliação que levaria em conta a avaliação dos resultados da gestão da instituição, sua avaliação externa e interna, a participação da comunidade acadêmica na autoavaliação, a abordagem qualitativa e a concepção de avaliação formativa e emancipatória (LIMA et al., 2013).

O estudo compreendeu duas etapas: A primeira consistiu num estudo básico para coletar informações fundamentais sobre as IES, e a segunda num estudo específico ou estudos de casos para aprofundar os conhecimentos sobre análises específicas ou experiências relevantes (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Como observa Dias Sobrinho (2007, p. 32), “este Programa foi muito pouco efetivo e de curta duração” porque, em função de mudança de governo e de disputas internas no próprio MEC, foi desativado um ano após iniciado, não havendo tempo hábil para apresentar seus efeitos. No entanto, num balanço de sua concepção e de suas propostas constata-se que trouxe inspiração relevante para as práticas futuras de avaliação institucional das universidades brasileiras.

Com a mudança de um governo militar para um governo civil e a posse de José Sarney em janeiro de 1985, em março do mesmo ano o novo governo instituiu por meio do Decreto nº 91.177 a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (CNRES, 1985-1986). O objetivo foi oferecer subsídios à formulação de uma nova política para a educação superior brasileira. Em novembro do mesmo ano a Comissão divulgou seu relatório final, intitulado “Uma nova política para a educação superior brasileira” (CNRES, 1985).

O documento das propostas de reforma apresentou a avaliação, pela primeira vez, como um instrumento de controle e hierarquização, ou seja, como uma contrapartida da autonomia. Sua defesa do aumento da autonomia universitária veio acompanhada por um processo externo de avaliação baseado no mérito acadêmico. O desempenho das instituições seria o requisito para o aumento da autonomia e o controle deste aumento se daria pela avaliação por mérito realizada pelos pares e em base a esse critério a educação superior seria financiada. Para a Comissão, a avaliação estimularia a

expansão do ensino superior privado e incentivaria a diversidade, a pluralidade e a autonomia dos processos relacionados ao desempenho.

O documento defendeu que a avaliação era necessária para racionalizar a distribuição dos recursos, possibilitar o autoconhecimento das universidades públicas e evidenciar a qualidade do desempenho e da eficiência das instituições privadas para os alunos e suas famílias. A utilização de indicadores de eficiência e produtividade deveria ser o critério objetivo da distribuição e gestão dos recursos públicos e da informação aos usuários do serviço.

A Comissão, em seu relatório, propôs a avaliação dos cursos por comissões de especialistas, especialmente em relação às condições de oferta, aos recursos financeiros, físicos e pedagógicos, a indicadores de eficiência, como proporção professor-aluno, a custos por aluno, tempo de conclusão do curso, taxas de evasão etc. Preconizou também a adoção de um exame nacional para medir o desempenho dos estudantes em testes padronizados. No entanto, essas recomendações, com pequenas adaptações, somente foram implantadas uma década mais tarde, ou seja, em 1996, sob a denominação de: Análise das Condições de Oferta (ACO) e Exame Nacional de Cursos (ENC).

Baseado no parecer do CNRES, de caráter consultivo, em 1986 o MEC instituiu o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), com a função executiva de efetivar uma reforma da universidade brasileira. O propósito do grupo foi analisar o relatório do CNRES, a fim de separar o que era imediatamente implementável do que precisaria de discussão mais aprofundada com a comunidade acadêmica. Em base a esse critério, o grupo priorizou a intervenção junto ao segmento federal que está mais submetido “a normas e regulamentos que tolhem a sua autonomia e potencial de desempenho” (GERES, 1986, p. 2). O setor privado ficou relegado para segundo plano porque o GERES entendeu que já estaria sendo regulado pelo mercado, ao depender do sucesso do seu produto para obter recursos para sua manutenção e expansão (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

A atuação do GERES se concentrou nas questões estruturais prioritárias, ao entender que a reforma universitária só se viabilizaria após a aprovação da nova Constituição do país, que veio a ser promulgada pela Assembleia Constituinte em 1988. Em vista disso, atribuiu à avaliação a função precípua de controle da qualidade do desempenho, especialmente no caso das instituições públicas, uma vez que as IES privadas já estavam sendo reguladas pelo mercado. No entanto, a resistência às propostas do GERES pelas universidades públicas já sinalizava os primeiros conflitos entre elas e o MEC, em relação ao papel da avaliação.

Para o desenvolvimento de um novo modelo de avaliação institucional, não poderiam ser ignoradas as contribuições relevantes da experiência internacional, nem as experiências pioneiras de avaliação institucional realizada pela UNB em 1987 e pela UNICAMP em 1992 e nem mesmo experiências de menor repercussão conduzidas por outras universidades brasileiras. Para tomar conhecimento da experiência estrangeira, especialmente a europeia, a partir de 1989, o Ministério da Educação começou a promover alguns seminários de avaliação institucional. Do seminário de avaliação institucional realizado em Brasília em 1992 participaram representantes da Missão do British Council. Neste evento já se manifestava a

simpatia do governo brasileiro pelo modelo britânico de avaliação institucional. Com tal assessoria, a expectativa do governo brasileiro era adotar um modelo que vinculasse avaliação e financiamento público, como ocorria no sistema inglês de avaliação institucional (SANTOS FILHO, 2000).

Diante da manifesta preferência do governo brasileiro pelo modelo inglês de avaliação institucional, o nível de tensão entre o estado avaliador e a universidade pública, preocupada com a preservação de sua autonomia, passou a aumentar e a tornar cada vez mais difícil o diálogo entre governo e universidades públicas. Por isso, em janeiro de 1993 o Fórum de Pró-Reitores sobre a criação do Programa de Apoio à Avaliação do Ensino de Graduação das Universidades encaminhou sua proposta ao Ministério da Educação, antes que este se antecipasse com uma decisão fechada e definitiva (SANTOS FILHO, 2000).

Em julho de 1993, o governo Itamar Franco, mediante a Portaria MEC nº 130 criou a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras (CN) com o objetivo de estabelecer diretrizes e viabilizar a implantação de um processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras. De julho a outubro, essa comissão, sob a coordenação do Reitor Hégio Trindade, elaborou uma Proposta de Avaliação Institucional (BRASIL, Comissão Nacional de Avaliação, 1993). Essa Comissão Nacional publicou o relatório de seu trabalho em novembro de 1993 com o título de “Avaliação da Universidade Brasileira: Uma Proposta Nacional” – Documento Básico. Na elaboração deste documento participaram especialistas de várias universidades, especialmente das públicas que, em conjunto com representantes do MEC, consolidaram o consenso da comunidade acadêmica sobre o tema. No mês de dezembro desse mesmo ano o MEC criou o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB, 1993-1994), tornando-se a primeira tentativa de implantação efetiva de um sistema nacional de avaliação institucional da educação superior no país (BRASIL. Secretaria de Ensino Superior, 1994; POLIDORI; MARINHO-ARAUJO; BARREYRO, 2006).

Sobre a influência da posição das universidades públicas na formatação do modelo PAIUB, é revelador o relato do coordenador da Comissão Nacional de Avaliação nesse processo de decisão:

Desse esforço conjugado em nível nacional, sob a inspiração do documento básico da ANDIFES, institucionalizou-se o Programa Nacional de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) estabelecendo as bases de um processo construtivo de avaliação. A temática de avaliação – até então polêmica e que coloca as comunidades universitárias em posição de resistência – passava a ser, então, assumida autonomamente pelos Reitores, contribuindo decisivamente para a mudança da cultura institucional das universidades (TRINDADE, 1995, p.35).

Essa iniciativa antecipadora das universidades públicas assegurou que o modelo de avaliação institucional adotado ficasse em grande medida sob a liderança das próprias universidades, recompondo-se em parte o equilíbrio de poder entre estas e a burocracia do Estado. Tal equilíbrio levou as universidades públicas a aderirem com mais segurança à política de avaliação institucional do governo, uma vez que viam no modelo adotado mais uma

expressão das propostas das bases universitárias e menos uma imposição da burocracia governamental (SANTOS FILHO, 2000). No desfecho desse embate, ficou evidente que, para superar algumas resistências das universidades públicas e facilitar a adesão delas ao programa, o MEC teve que oferecer duas garantias importantes: o caráter voluntário da adesão ao programa de avaliação e a não vinculação da avaliação ao financiamento das instituições participantes.

A concepção de avaliação do PAIUB incorporava características da avaliação formativa e da avaliação emancipatória. Como avaliação formativa focava prioritariamente a melhoria dos processos educacionais. Como avaliação emancipatória tinha como foco a autoavaliação para o aprimoramento institucional buscado por iniciativa da própria instituição e de seus atores. Como instrumento de avaliação formativa e de avaliação interna ou autoavaliação, o modelo PAIUB, teoricamente coerente, incorporou as funções de regulação e controle pleiteadas pela burocracia do Estado apenas como complemento da avaliação interna (BRASIL. Secretaria de Ensino Superior, 1994).

O PAIUB optou pelos seguintes princípios básicos: totalidade, respeito à identidade institucional, não premiação nem punição, adesão voluntária, legitimidade, comparabilidade e continuidade (MEC, 1994). Como observa Dias Sobrinho (2007, p. 33), “tratava-se de um processo de avaliação que tinha como focos centrais a integração das distintas dimensões da totalidade institucional; desenvolvido por meio de um processo pedagógico, democrático e permanente, buscando envolver todos os atores institucionais” e abranger todos os setores e dimensões da instituição, visando estabelecer uma compreensão do seu conjunto mediante a análise das partes.

O princípio de respeito à identidade institucional visava assegurar o princípio da autonomia dos projetos pedagógicos institucionais e de cursos, buscando ao mesmo tempo uma unidade básica de comparabilidade entre as instituições e um espaço de diferenciação e diversidade institucional. O processo de autoavaliação seria o instrumento adequado para a identificação e formulação de políticas institucionais de autoaprimoramento definidas internamente e não impostas a partir agências governamentais externas.

O princípio de adesão voluntária ou não obrigatória ao programa fazia com que as instituições decidissem participar dele movidas pelo espírito de responsabilidade social e pelo compromisso ético de busca de melhoria institucional. Dado esse caráter não compulsório do programa para todas as instituições, ele não tinha objetivos de regulação ou de credenciamento da instituição universitária. A dimensão ética da avaliação e o caráter institucional da participação da comunidade acadêmica no processo de avaliação asseguram legitimidade à autoavaliação.

No modelo PAIUB o controle do processo pertencia às universidades que livremente aderiram ao Programa, cabendo a supervisão ao MEC que repassava os recursos de apoio à execução dos projetos de avaliação mediante o Comitê Nacional de Avaliação. Até 1998, 160 instituições de educação superior, compreendendo universidades federais, estaduais, confessionais, comunitárias e privadas, haviam aderido ao programa, o que parecia expressar uma significativa consolidação do modelo. A essa altura,

porém, já começava a ser implantada pelo MEC uma nova política de avaliação das instituições de educação superior que na competição por apoio e recursos financeiros levou o PAIUB à extinção.

Apesar de seu avanço na concepção de avaliação, o PAIUB não se consolidou porque foi perdendo o apoio do MEC que passou a reduzir os recursos para sua implantação. Sua extinção informal se deu por falta de financiamento. No entanto, apesar da ausência de suporte financeiro governamental, muitas instituições continuaram implementando com autonomia processos de avaliação segundo a concepção e a metodologia do PAIUB para se autoconhecerem, se autorregular e se aprimorar. Pese a sua brevidade, o modelo trouxe contribuição relevante para a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos e práticas na área da avaliação institucional. Dias Sobrinho (2007, p. 34) elenca algumas dessas contribuições:

efeitos sociais, políticos e pedagógicos da busca de construção de um modelo de avaliação apropriado às IES e à comunidade acadêmica brasileiras, os esforços compartilhados de superação das dificuldades teóricas e práticas, os debates públicos e reflexões com respeito à educação superior, a superação de algumas das principais resistências à implantação de práticas avaliativas, os intercâmbios de experiências e laços de solidariedade interuniversitárias, a transparência e o compromisso de prestar contas perante a sociedade e o Estado.

Se o PAIUB recebeu elogios merecidos, também sofreu críticas válidas na perspectiva na nova política do MEC para a educação superior implementada pelo governo Fernando Henrique Cardoso a partir de 1995. Com efeito, o programa, por ser lento, era incapaz de apresentar benefícios no curto prazo, não prestava contas à sociedade sobre o desempenho das instituições, não classificava as instituições em rankings e não fornecia informações relevantes para a função de regulação do MEC e para as agências de fomento.

A partir de 1995, o MEC começou a esboçar uma nova política de avaliação da educação superior, cujos princípios, metodologias e finalidades eram distintos, se não opostos, aos do PAIUB que, legalmente, ainda continuava em vigor. Interessava ao novo governo central do país uma concepção de universidade menos autônoma e mais funcional à regulação do Estado e às exigências do mercado e, em consequência, uma sistemática de avaliação coerente com essa nova perspectiva política.

A promulgação da Lei 9131/95, instituindo o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como “Provão”, provocou um novo confronto entre o MEC e as IES que viram nela uma revogação informal do PAIUB e uma ameaça à autonomia universitária. Segundo essa lei, esse exame destinava-se a avaliar os conhecimentos e competências dos estudantes obtidos nos cursos de graduação. Cabe ressaltar que o objetivo básico desse exame era avaliar o ensino nas instituições de educação superior e não o desempenho acadêmico propriamente dito do estudante que, porém, seria penalizado pela retenção do diploma se não realizasse o exame.

Outros dispositivos legais, especialmente o Decreto 2026, de 10 de outubro de 1996, e a Portaria Ministerial 302/98 estabeleceram as novas regras

para o processo de avaliação dos cursos e das instituições. Segundo o Decreto, o processo de avaliação dos cursos e das instituições passou a compreender quatro tipos de procedimentos: a) análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior; b) avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior; c) avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos; e d) avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, por área de conhecimento. Por esse Decreto, ficaram sistematizadas todas as formas de avaliação das instituições de educação superior adotadas pelo governo, bem como definido e delineado o novo modelo geral de avaliação das instituições de educação superior do país. Nele, algumas ações ficaram diretamente sob a coordenação do MEC/SESU e outras sob a atuação relativamente autônoma da CAPES. Por esse modelo, rompeu-se o equilíbrio de poder avaliador entre as IES e o MEC assegurado pelo PAIUB, passando a prevalecer a hegemonia do Estado avaliador no novo modelo de avaliação.

Vale ressaltar ainda que, no entendimento do Decreto, a avaliação dos cursos de graduação era feita por meio de dois instrumentos complementares:

- 1) a análise das condições de oferta pelas instituições de ensino manifestas por indicadores estabelecidos pelas comissões de especialistas designadas pela SESU, em relação a quatro dimensões: organização pedagógico-didática, instalações físicas gerais e especiais, qualificação docente e bibliotecas (art. 6º); e 2) os exames nacionais de cursos (SANTOS FILHO, 2000, p. 164).

Como se vê, os exames nacionais de cursos eram apenas um dos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação. No entanto, pela sua maior visibilidade e impacto social devido ao uso de seus resultados pelos meios de comunicação para a elaboração de *rankings* das instituições, assumiram uma dimensão e importância que, pela sua natureza e forma, não mereciam.

Além desses elementos fundamentais, a avaliação dos cursos ainda devia levar em conta os indicadores quantitativos de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, fazendo ao mesmo tempo as devidas adaptações a cada instituição avaliada (Art. 5º). Essa avaliação devia também ser precedida pela análise da situação da respectiva área de atuação acadêmica ou profissional, com relação ao seu estado da arte, seja no contexto nacional, seja no internacional (Parágrafo único, do artigo 5º).

Sérias críticas foram feitas a essa nova política de avaliação da educação superior decretada pelo governo. Primeiro, por Decreto e sem a mínima consulta ou diálogo com as universidades, com a Comissão Nacional de Avaliação e seu Comitê Assessor ou com o Conselho de Reitores, estabeleceu um novo modelo de avaliação. Com essa forma de decisão, o Estado regulador/avaliador assumiu uma postura ambígua e dupla. De um lado, agiu como colonizador e burocrata que impõe seus decretos e normas, inclusive mantendo, mas alterando a natureza do PAIUB, e de outro, prometeu destinar recursos para a continuidade desse programa e restabelecer o diálogo com a ANDIFES e as demais associações de instituições de educação

superior, numa aparente busca de preservação da autonomia das universidades (SANTOS FILHO, 2000).

Segundo, em decorrência da forma autoritária e impositiva do modelo e de sua opção exclusiva pela avaliação externa em parte aparentemente realizada por pares acadêmicos, essa política representou séria restrição à autonomia universitária, no caso, justificada pelo governo para a prestação de contas à sociedade do serviço educacional delegado e para a tomada de consciência da efetiva qualidade deste serviço prestado pela instituição à comunidade, tendo em vista aprimorá-lo. No entanto, duvidou-se do potencial do exame nacional de cursos para contribuir efetivamente para o duplo objetivo de “accountability” e de aprimoramento dos cursos.

Terceiro, apesar do reconhecimento da contribuição dos exames nacionais de curso para retirar as instituições de educação superior do país do torpor acomodado em que se encontravam e mobilizá-las para melhorar a qualidade dos cursos oferecidos, vários aspectos negativos e limitantes desse novo modelo de avaliação implantado pelo governo foram apontados por Santos Filho (2000, p.166). Entre os principais, foram destacados:

- a) Tendência à homogeneização dos currículos de cada tipo de curso;
- b) Desconsideração do contexto local e institucional dos cursos;
- c) Desconsideração da multiplicidade de fatores determinantes do desempenho do estudante;
- d) Potencial pouco diagnosticador do sistema de exame;
- e) Valorização da aprendizagem superficial em prejuízo da aprendizagem profunda;
- f) Concepção tecnocrática de educação superior;
- g) Consideração fragmentada dos indicadores de desempenho;
- h) Ausência de dimensões atitudinais e práticas na forma de avaliação.

Enquanto as quatro primeiras limitações se referiam mais ao objetivo de aprimoramento do curso, as quatro restantes se relacionavam ao objetivo de prestação de contas à sociedade. Uma análise detalhada dessas limitações pode ser encontrada em artigo de Santos Filho sobre o tema (2000).

Apesar da oposição de diferentes segmentos das universidades, o Exame Nacional de Cursos, ao longo do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi o principal instrumento de avaliação da educação superior pelo Estado regulador e controlador que induziu as instituições de educação superior ao ajuste às necessidades do mercado de trabalho e às políticas de privatização, estimulando a criação e a expansão de instituições privadas de educação superior.

3. SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES, 2004)

O início do Governo Lula foi marcado pela constatação das condições precárias de alguns cursos superiores que proliferavam em todo o Brasil devido à flexibilização dos mecanismos de credenciamento, autorização e avaliação de cursos efetuada pelo governo anterior. Essa flexibilização foi considerada necessária para facilitar a abertura de novas vagas a fim de atender à expansão do acesso à educação superior como previsto no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

A educação superior é um fenômeno complexo em termos filosóficos, epistemológicos e políticos e envolve múltiplas dimensões, de natureza técnico-científica, pedagógico-formativa, ético-política, econômico-cultural e múltiplos sentidos sociais e interesses econômicos. Para dar conta dessa complexidade, a avaliação também precisa ser complexa e utilizar múltiplas abordagens teóricas (positivista, hermenêutica, crítica, emancipatória) e múltiplos métodos e instrumentos de avaliação (quantitativo, qualitativo, misto, estudo de caso, meta-avaliação etc.).

A educação superior, como instrumento importante de desenvolvimento individual e social e como bem público do interesse de todos, precisa ter a melhor qualidade desejável e possível. Por isso, sua avaliação, além de obrigação do Estado, deve ser também prerrogativa e obrigação dos diretamente envolvidos com sua missão e atuação. Donde, enquanto o Estado procede à avaliação externa das instituições por meio de especialistas para subsidiar sua função de regulação, as instituições realizam sua avaliação interna mediante a colaboração de especialistas e a intensa participação dos diferentes segmentos da comunidade acadêmica e administrativa (docentes, estudantes e gestores) para identificar seus problemas e propor medidas de autoaprimoramento. Essa participação se justifica para assegurar mais legitimidade ao processo e maior comprometimento dos atores com as propostas e ações recomendadas para aprimorar o desempenho institucional.

Outra dimensão importante do modelo SINAES de avaliação é sua perspectiva de complexidade e de totalidade ou de sistema integrado. É importante que se integrem nessa perspectiva os diferentes significados e dimensões da educação e da instituição universitária (DIAS SOBRINHO, 2007). Por isso, é relevante também que instrumentos diferentes levantem informações sobre aspectos ou dimensões diferentes, mas complementares da totalidade institucional. Refletindo essa opção teórica, o SINAES apresenta as seguintes características principais:

Ampla participação da comunidade acadêmico-científica, em processos de autoavaliação e de avaliação externa; articulação entre a avaliação e a regulação (processos internos e externos de avaliação são vinculados, de maneira que não possa haver nenhum ato de regulação que não leve em conta os resultados dos diferentes instrumentos de avaliação); articulação de vários instrumentos de avaliação numa concepção de sistema, ou seja, de integração das partes com o todo e vice-versa; inclusão de todas as IES do país, públicas e privadas, num processo coordenado por uma comissão nacional de avaliação (CONAES); utilização de um roteiro comum nacional, com adaptações e complementos de acordo com as características de cada IES; ênfase na responsabilidade social e finalidades públicas da educação superior; meta-avaliação e formação de avaliadores (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 40).

Em suma, a avaliação do SINAES é uma prática participativa, democrática, articulada e de prestação de contas à sociedade e ao Estado. Por isso, é ao mesmo tempo formativa e somativa, centrada no processo e no resultado, destinada ao controle e regulação pelo Estado e ao autoconhecimento e auto aprimoramento pelas instituições.

Como prática social e coletiva, o modelo SINAES é uma das políticas públicas de educação superior muito importante por responsabilizar tanto o Estado como as instituições de educação superior quanto à sua adequada implementação. Coube ao Estado instituir o sistema nacional de avaliação e estabelecer as diretrizes gerais que orientam a definição das políticas públicas setoriais e locais. Cabe às instituições universitárias instrumentalizar os processos globais de avaliação e adequá-los à sua identidade institucional e local.

As discussões sobre política de educação superior começaram a reaparecer tanto na comunidade universitária como no âmbito do MEC. Em vista disso, em 2003 o Ministério da Educação nomeou uma Comissão de especialistas em avaliação para propor um novo modelo de avaliação da educação superior. Após quatro meses de trabalho, essa Comissão apresentou seu relatório, compreendendo uma análise dos instrumentos de avaliação mais utilizados anteriormente e as linhas básicas de uma nova proposta de avaliação da educação superior. Por meio da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com a finalidade de possibilitar o acompanhamento da expansão da educação superior com qualidade, inclusão social, equidade e pertinência. No exercício de sua função reguladora, o Estado passou a acompanhar mais sistematicamente a atuação das instituições de educação superior e a exigir a autoavaliação institucional como subsídio de informação para o exercício da regulação.

Nesse novo modelo de avaliação, a recuperação do significado da educação como bem público, cuja responsabilidade social se expressa numa sólida formação para a cidadania e no desenvolvimento de uma sociedade democrática e justa, constitui o eixo principal das novas políticas de educação superior. Daí, após longa discussão e forte resistência por parte de alguns segmentos da sociedade, a implantação das políticas de ação afirmativa, sobretudo as de inclusão social de indivíduos e grupos historicamente excluídos (cotas para estudantes provenientes de escolas públicas e para grupos étnicos, bolsas de estudos para estudantes de baixa renda estudar em universidades ou faculdades particulares).

As bases legais do novo modelo de avaliação da educação superior estão na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) que determina que a União deve assegurar um processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas estaduais e municipais e autorizar, reconhecer, supervisionar e avaliar os cursos das instituições, bem como credenciar as instituições de seu sistema de educação. O primeiro Plano Nacional de Educação também estabeleceu que a União deve institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa das instituições públicas e privadas de educação superior e promover a melhoria da qualidade do ensino. Apoiada no sistema nacional de avaliação, a União deve estabelecer um sistema de credenciamento periódico das instituições e de reconhecimento periódico de seus cursos.

Na consideração da base técnico-operacional do SINAES, cabe destacar algumas responsabilidades e tarefas relevantes na sua gestão. Primeiro, no âmbito nacional cabe à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

(CONAES) a responsabilidade pela coordenação e supervisão das ações do sistema e ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a responsabilidade pela realização da avaliação externa. No âmbito institucional, cabe à Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição pública ou privada, a responsabilidade pela prestação de informações ao INEP e a condução da avaliação interna da instituição.

Segundo, o sistema compreende três processos avaliativos complementares: (1) avaliação interna e externa das instituições de educação, para identificar seu perfil e o significado de sua atuação, especificamente em dez dimensões relacionadas no documento; (2) avaliação dos cursos de graduação, para identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes nas dimensões do corpo docente, das instalações físicas e da organização didático-pedagógica; e (3) avaliação do desempenho dos estudantes (ENADE) no começo e no final do curso para avaliar o valor agregado pela instituição à sua formação.

A avaliação interna e externa das instituições de educação superior tem como foco estruturante as dez dimensões de análise propostas pelas diretrizes oficiais do MEC/INEP/CONAES. Segundo a proposta de Souza, Marcondes e Acosta (2008), essas dimensões podem ser classificadas em três focos que interagem entre si e se integram por meio da Missão da universidade, dimensão central, integradora e transversal às demais. Os três focos, com suas respectivas dimensões, são:

- a. Instituição e sociedade: Responsabilidade social da instituição; Comunicação com a sociedade;
- b. Políticas educacionais e de pessoal: Políticas para ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação; Políticas de pessoal e de carreiras; Políticas de atendimento ao estudante;
- c. Gestão e apoio: Organização e gestão; Infraestrutura física; Planejamento e avaliação; Sustentabilidade financeira.

A autoavaliação é seguida pela avaliação externa realizada por pares acadêmicos que formam as comissões encarregadas da elaboração do informe sobre as distintas dimensões institucionais e sobre as condições de oferta dos cursos, sendo este seu primeiro componente. Nessa avaliação essas comissões devem respeitar a diversidade e as especificidades das instituições de educação superior. O segundo componente da avaliação externa da instituição é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) que visa verificar a aquisição das competências e habilidades básicas das áreas e de conhecimentos gerais, básicos e profissionais, resultantes da realização do curso, ou seja, o “valor agregado” pela instituição à formação do estudante.

Ao longo dos anos, após sua promulgação e regulamentação, o SINAES vem passando por constantes modificações ou aperfeiçoamentos. Em 2007, foi instituído o “e-MEC”, um sistema eletrônico para o fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relacionadas ao processo de regulação da educação superior do sistema federal de educação. Em 2008, foi criado o Índice Geral de Cursos (IGC) da instituição de educação superior para consolidar as informações sobre os cursos superiores disponíveis no INEP e na CAPES. Em 2009, foram reformulados todos os instrumentos de avaliação de

cursos, passando-se a adotar três instrumentos, um para os cursos de Medicina, outro para os cursos de Direito e um terceiro para os demais cursos.

Os informes da avaliação interna e externa, os dados do censo e do cadastro de perfil institucional e os resultados do ENADE compõem um dossiê que é encaminhado à Comissão Técnica de Avaliação e Acompanhamento, do MEC, à Secretaria de Educação Superior e ao Conselho Nacional de Educação, para as providências cabíveis.

4. BREVE BALANÇO DO MODELO ATUAL DE AVALIAÇÃO

Sob diversos aspectos, pode-se fazer um balanço ou avaliação do atual modelo de avaliação das instituições brasileiras de educação superior já nos seus dez anos de implementação. Faz-se aqui breve reflexão sobre seis aspectos relacionados ao SINAES: (a) Fundamentos teóricos e metodológicos do modelo; (b) autonomia e regulação/controlar; (c) avaliação institucional para tomada de decisão (d) Participação da comunidade acadêmica na avaliação interna e na avaliação dos cursos; (e) Participação e compromisso da comunidade discente com o ENADE; e (f) Impacto da educação superior nos estudantes – dimensões esquecidas.

4.1. Fundamentos teórico-metodológicos do sistema

Lima et al. (2013) identificam no SINAES características ou traços dos modelos de avaliação de Tyler, Stufflebeam, Scriven e Stake (MADAUS; SCRIVEN, STUFFLEBEAM, 1983; STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1989; WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004). Elementos do modelo de avaliação de Tyler e do modelo CIPP de Stufflebeam podem ser observados no ENADE. Esse exame é o componente do SINAES que mais se aproxima da avaliação por objetivo de Tyler, pois pretende verificar o desempenho dos estudantes em relação aos objetivos e à atuação da instituição. Além disso, ele incorpora dois elementos do modelo de avaliação de Stufflebeam – a avaliação dos estudantes no ingresso (avaliação de insumo) e na conclusão do curso (avaliação do produto).

A presença de outros elementos do modelo CIPP de Stufflebeam pode ser observada no SINAES, mais especificamente no componente “avaliação da instituição”. Na avaliação do contexto preconizada pelo artigo 3º da Lei 10.861/04, deve-se respeitar as diferenças e especificidades das instituições avaliadas. Na avaliação do processo, ao se analisar conjuntamente a avaliação da entrada e do produto ou resultado, pode-se determinar o mérito ou “valor agregado” dos processos educativos. Um quarto elemento do modelo de avaliação de Stufflebeam é seu uso para a tomada de decisão, ou seja, ela deve ser utilizada para subsidiar a tomada de decisão fundamentada. No SINAES, o resultado da avaliação das diferentes dimensões pode ser utilizado com papel formativo ou somativo, conforme dispõem os artigos 2º e 8º da Lei 10.861/04. Enquanto a autoavaliação da instituição usa de modo prioritário os resultados da avaliação para a melhoria dos processos pedagógicos e secundariamente para prestação de contas à sociedade e ao Estado, a avaliação externa realizada pelo Estado utiliza prioritariamente esses resultados para reconhecimento, credenciamento e destinação de verbas e, de

modo secundário, para regulação e supervisão, com a previsão de imposição de sanções no caso do não atendimento dos critérios mínimos de qualidade.

Três elementos do modelo de avaliação de Scriven estão presentes no SINAES. Sua proposta de uma avaliação centrada no consumidor para proporcionar informação sobre o produto fornecido ao mercado justifica o compromisso de prestação de contas à sociedade, assumido tanto pela avaliação interna como pela externa. Com certa frequência, esta informação dos resultados tem-se prestado, de forma distorcida, para a mídia divulgar ranqueamento das instituições. O uso de listas de verificação (grandes dimensões de análise), presente no SINAES, é outro elemento do modelo de avaliação de Scriven. Diferentes listas de dimensões, categorias, indicadores e critérios compõem os instrumentos de avaliação interna e externa das instituições e os instrumentos de avaliação dos seus cursos de graduação. O terceiro elemento do pensamento de Scriven presente no SINAES é o conceito de avaliação formativa e avaliação somativa. Enquanto a autoavaliação permite priorizar mais os processos e o uso de métodos e instrumentos qualitativos, a avaliação externa tende a priorizar os resultados e o uso de métodos e instrumentos quantitativos.

Duas características do modelo de avaliação de Stake podem ser destacadas por suas afinidades como o modelo SINAES. Em função dos múltiplos interessados no resultado da avaliação, Stake propõe a negociação dos objetivos, das dimensões e dos instrumentos da avaliação. No SINAES está evidente a presença de múltiplos interessados, como o governo, as IES, os docentes, os discentes, a sociedade. No entanto, nele não parece evidente a presença de negociação com todas essas entidades, embora no passado recente esta tenha ocorrido com certa densidade no modelo PAIUB. Neste modelo prevaleceu a hegemonia da posição das universidades, naquele a do Estado. Em razão das múltiplas audiências, Stake defende múltiplos relatórios direcionados aos interesses específicos de cada uma. Na avaliação do SINAES são produzidos múltiplos relatórios pelas instituições avaliadas e pelo Estado avaliador, mas seus destinatários últimos são basicamente o próprio Estado e as instituições interessadas. À sociedade mais ampla são divulgados apenas informes sintéticos e notícias dessas avaliações nos meios de comunicação escrita e/ou televisada.

4.2. Autonomia e regulação/control

Na avaliação de Lima et al. (2013), o enfoque preponderante do modelo de avaliação do SINAES é o controle e a regulação e não a autonomia e o “empoderamento” dos atores diretamente envolvidos com a instituição, ou seja, seus gestores, docentes e estudantes. Embora a Constituição Federal de 1988 tenha garantido a autonomia acadêmica, administrativa e de gestão financeira, os modelos de avaliação implantados pelo Estado tanto na pós-graduação como na graduação têm criado inúmeros “constrangimentos” e restrições ao exercício efetivo da autonomia universitária e ao respeito à identidade institucional. Nesta perspectiva, o Estado prevalece sobre a universidade e indica os rumos para o saber, em vez de a universidade se autorregular e o saber indicar os rumos para o Estado (WEBER, 2010).

Preocupadas em atender às exigências formais ou burocráticas do Estado, as instituições têm dispendido mais tempo em preencher e, às vezes, “maquiar” relatórios nas dimensões demandadas pelo Estado do que efetivamente construir um projeto de autoavaliação para tomar conhecimento de sua realidade institucional, executá-lo e definir propostas concretas de aprimoramento de sua atuação. Para preservar a autonomia das universidades seria mais adequado que o Estado centrasse sua avaliação nos resultados, nos produtos, mais pela sua qualidade do que pela quantidade, e deixasse às universidades a autonomia para pensar que produtos consideram necessários à sociedade e como organizar-se para alcançá-los. A autoavaliação e a avaliação externa pelos pares acadêmicos efetivos sem atrelamento ao Estado asseguraria um espaço de autonomia e liberdade das instituições para poderem ser inovadoras e criativas na solução de seus problemas e na realização de sua missão institucional assegurada pela Constituição do país. Os Conselhos de Reitores ou Associações de Universidades poderiam se responsabilizar pela gestão desse processo. Ao Estado competiria fazer sua avaliação externa mediante seus órgãos de avaliação e, de modo indireto, mediante políticas de estímulo e incentivo, induzir rumos de pesquisa que considera relevantes para sua segurança e para a sociedade.

4.3. Avaliação institucional para tomada de decisão

Um dos objetivos do SINAES é fornecer informação confiável ao Estado e às instituições avaliadas para a tomada de decisão. Como resultado da avaliação institucional, o Estado, por iniciativa direta de seus agentes ou prepostos, e por colaboração dos serviços de informação das próprias instituições avaliadas internamente, passa a dispor de informações relevantes para fundamentar e justificar suas decisões para aprovar ou negar a autorização ou o reconhecimento de cursos ou o credenciamento de instituições. Além disso, com base nas informações levantadas sobre as instituições e seus cursos, o Estado pode decidir recomendar melhorias, sanções temporárias e mesmo fechamento definitivo de cursos precários. Nessa sua função supervisora e fiscalizadora, nem sempre o Estado tem decidido e agido no interesse superior da sociedade brasileira.

Como resultado da avaliação institucional pelos atores internos e pelos agentes do Estado, a instituição avaliada passa a dispor de um acervo considerável de informações relevantes sobre sua realidade, seus processos pedagógicos, seus pontos fortes e fracos e os possíveis encaminhamentos para a superação de seus problemas e o aprimoramento de sua atuação. No entanto, até o presente ainda parece ser limitado o uso, pelas instituições, desse acervo de propostas para aprimorar seu Plano de Desenvolvimento Institucional e seus projetos pedagógicos de curso. No caso das universidades públicas, o obstáculo parece ser a descontinuidade administrativa na execução de seus projetos de melhoria. No caso das instituições privadas, o óbice parece ser a meta do aumento dos lucros pela redução dos custos, ou seja, a mercantilização da educação, com o conseqüente prejuízo da qualidade do serviço delegado pelo Estado. Oferta de educação de qualidade dificilmente combina com lucro.

4.4. Participação da comunidade acadêmica na avaliação interna e na avaliação dos cursos

No atual modelo de avaliação institucional, embora esteja assegurado e seja valorizado o momento da autoavaliação, esta não tem sido assumida com seriedade pela maioria das instituições de educação superior. Se as universidades públicas e comunitárias, em função da estrutura da pós-graduação e do regime de trabalho de seu corpo docente, têm condições efetivas de realizar sua avaliação interna com a participação de docentes, discentes e gestores, o mesmo não acontece com as universidades e faculdades privadas nas quais prevalece o regime de trabalho horista e de tempo parcial. Nessas instituições o regime de trabalho docente não é muito diferente daquele de um professor de escola média pública ou particular. Por isso, nelas o pequeno grupo de gestores vinculados à cúpula do poder institucional em conjunto com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) realiza a autoavaliação e tenta implementar as medidas impositivas determinadas pelo estado avaliador, quase sempre sem o necessário respaldo ou comprometimento dos docentes que pouco ou nada se envolveram em seu processo e sem o suporte financeiro efetivo da administração superior da instituição.

Diante da situação de descompromisso com a qualidade do ensino e de busca de lucro crescente no “mercado” de educação superior, os donos das universidades e faculdades privadas com fim lucrativo procuram atender às exigências formais do estado avaliador e a levar em conta apenas aquelas minimamente necessárias para continuarem no “mercado”, sem risco de sanções. Tal postura distorce e limita o potencial de autoaprimoramento institucional esperado pelo SINAES. A consequência tem sido a baixa qualidade do ensino demonstrada nas avaliações externas do desempenho dos formandos no Exame Nacional de Cursos, ou dos formandos no Exame da OAB ou no Exame dos Conselhos Regionais de Medicina.

Do mesmo modo que na autoavaliação institucional em suas dimensões mais amplas, a participação dos docentes é muito limitada, na avaliação dos cursos ocorre a mesma dificuldade pelas mesmas razões apontadas para o primeiro caso. O não envolvimento docente na elaboração do projeto pedagógico do curso e na avaliação do curso compromete a adequada implementação do projeto pedagógico e, por consequência, a boa avaliação do curso. A melhoria da qualidade do curso depende da participação docente nesses dois momentos essenciais para seu aprimoramento – o planejamento/replanejamento e a avaliação do curso. Para tanto, torna-se necessário que a instituição remunere adequadamente essas atividades para que os docentes se sintam comprometidos a assumi-las como parte de seu contrato de trabalho. Compete também ao Estado avaliador estabelecer padrões mínimos de qualidade desses cursos e criar instrumentos eficazes de fiscalização desses padrões para proteger a sociedade de maus serviços profissionais dos formandos nas instituições de educação superior.

4.5. Participação e compromisso discente no ENADE

De modo semelhante ao ocorrido com a introdução do ENC, constatou-se em proporção um pouco menor a resistência e o boicote ao ENADE por

parte dos estudantes, especialmente das universidades públicas. Estes continuaram vendo neste tipo de exame uma referência central no mercado e um objetivo de controle baseado nos resultados, mais do que um instrumento de avaliação do processo educacional e da eficácia da instituição. Possivelmente, a falta de esclarecimento dos estudantes sobre a contribuição desse exame para avaliar o chamado “efeito instituição” ou o valor agregado de sua atuação educacional os tem levado a resistir, boicotar ou participar desse exame com certo descompromisso. Essa postura simplesmente desqualifica a contribuição do ENADE para o aprimoramento da instituição e, em última instância, para a melhoria da formação dos estudantes. Outras instituições têm proposto que o governo torne obrigatório esse exame e registre seu resultado no diploma do formado para que este o valorize.

Para enfrentar esse desafio da resistência ou do descompromisso dos estudantes na realização desse exame, uma vez que não se veem penalizados na futura carreira profissional pelo baixo desempenho nele, algumas instituições têm tentado motivá-los com incentivos materiais, como objetos de valor. Para evitar queda de imagem, desprestígio e mesmo prejuízo e sanção financeira, essas instituições vêm tomando iniciativas criativas para convencer seus estudantes a participar e se comprometer com a realização responsável desse exame.

Enquanto algumas instituições adotam uma postura pedagógica para convencer os estudantes a enfrentarem o ENADE, outras procuram a via fraudulenta e mais barata para obter boa avaliação de seus estudantes nesse exame. Para conseguir essa mágica e depois fazer marketing enganoso do desempenho de seus estudantes na mídia, essas instituições simplesmente convidam os melhores estudantes para fazer o exame e desconvidam os piores. E assim se prejudica a função do ENADE tanto para a avaliação da instituição como para a prestação de contas dos resultados de seu trabalho à sociedade.

4.6. Impacto da educação superior nos estudantes – dimensões esquecidas

A educação superior visa não apenas formar profissionais de nível superior, mas também cidadãos com sólida formação cultural, responsabilidade social e sensibilidade humana e que entendam que uma vida não examinada não vale a pena ser vivida, como dizia Sócrates. A convivência dos estudantes em maturação com seus colegas dos diferentes cursos e com os mestres da universidade naturalmente mais maduros exerce uma influência marcante em suas vidas para além das salas de aula.

Esse impacto da universidade sobre os estudantes não tem sido captado pelos instrumentos de avaliação da educação superior do país. No entanto, a influência positiva ou negativa dessa dimensão da vivência e do ambiente universitário sobre os estudantes já tem sido pesquisada, avaliada e reconhecida em alguns países desenvolvidos (PASCARELLA; TRENZINI, 1991; 2005). Políticas e ações concretas para torná-la positiva e formadora das jovens gerações de estudantes têm sido implementadas pelas universidades desses países. No caso do SINAES, essa dimensão esquecida ou talvez ignorada precisa ser acrescentada às já contempladas no seu elenco para que

possa contribuir para se criar um ambiente universitário mais enriquecedor da formação humana, cidadã e profissional dos estudantes.

Por último, cabe ressaltar que tanto o avaliador interno como o externo necessitam periodicamente realizar estudos de acompanhamento dos egressos. A manifestação dos efeitos da formação universitária será percebida mais plenamente pelos egressos ao longo de sua atividade profissional e de cidadão. Por outro lado, as qualidades e precariedades de sua formação e de sua *alma mater* serão percebidas mais claramente a partir desse distanciamento histórico de sua vida universitária. No entanto, esse importante instrumento de avaliação da instituição universitária e de seu impacto nos estudantes foi negligenciado pelo SINAES.

5. CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Sobre a experiência brasileira de avaliação institucional das universidades, algumas conclusões significativas podem ser tiradas.

Quanto à função da avaliação institucional, nessa breve experiência das universidades brasileiras, a avaliação teve uma função formativa no primeiro momento, passou a ter apenas o caráter de regulação e controle no segundo e no terceiro momentos, voltou a ser apenas formativa no quarto momento, passou a ser somativa e de regulação e controle no quinto momento para na forma atual integrar as funções formativa, somativa, reguladora e controladora, superando assim algumas dicotomias limitadoras de sua potencialidade.

Quanto ao tipo de avaliação, ela foi inicialmente apenas interna, no segundo e no terceiro momentos passou a ser externa, no quarto passou a ser interna e externa, no quinto de novo apenas externa e na sistemática atual voltou a integrar avaliação interna e externa, precisando aprimorar mais a avaliação interna com instrumentos metodológicos da abordagem qualitativa e a externa com indicadores mais pertinentes ao perfil e às peculiaridades regionais da instituição de educação superior.

Quanto aos agentes da avaliação, no primeiro modelo caberia à comunidade acadêmica a responsabilidade pela avaliação institucional, no segundo as universidades seriam avaliadas pelo Conselho Federal de Educação e as Faculdades pelas Universidades, no terceiro as instituições públicas seriam avaliadas pela Secretaria de Educação Superior e as instituições privadas pelo mercado. Já no quarto modelo que vigorou por um breve período, as instituições que aderiram se autoavaliaram à luz dos indicadores definidos consensualmente por especialistas do MEC e pelas universidades, enquanto no quinto, também efetivamente implementado, o Estado assumiu formalmente a função avaliadora e o mercado, a função informal de avaliador. Finalmente, no sistema atual o Estado e a instituição compartilham a responsabilidade pela avaliação institucional. Na proposta SINAES tem havido relativo equilíbrio de poder avaliativo entre o Estado e as instituições universitárias. No entanto, esse equilíbrio parece ser um tanto favorável ao Estado que, além de estabelecer as regras e os critérios de avaliação, nomeia unilateralmente a comissão externa de avaliação e espelha a avaliação interna nos critérios da externa.

À luz do balanço da implementação do sistema atual de avaliação institucional, algumas recomendações podem ser sugeridas para seu aperfeiçoamento. Há necessidade de:

a. O Estado avaliar de modo mais diferenciado universidades, centros universitários e faculdades para melhor se adequar à relativa complexidade e especificidade de cada tipo de instituição.

b. Experimentar-se modelo de avaliação externa das universidades pelos pares efetivos sob a coordenação de associações de universidades e não do próprio Estado, deixando a coordenação direta do Estado apenas para os centros universitários, institutos federais de educação tecnológica e faculdades, a fim de se cumprir efetivamente o princípio constitucional de autonomia das universidades e estas se autorregularem.

c. Incluir, no modelo de avaliação, a dimensão de acompanhamento dos formados nos últimos cinco anos mediante pesquisas de *follow-up*.

d. Usar-se mais instrumentos de avaliação qualitativa na avaliação interna.

e. Criar condições efetivas para a participação da comunidade universitária, em seus três segmentos, na avaliação interna.

f. Criar nas instituições universitárias agências internas de pesquisa institucional para, junto com os resultados das avaliações externa e interna, subsidiar a elaboração e reformulação do plano de desenvolvimento institucional, do projeto pedagógico institucional e dos projetos pedagógicos dos cursos e levantar com mais profundidade os efeitos ou resultados das avaliações no aprimoramento institucional e, em consequência, na qualidade do ensino de graduação e da formação dos estudantes.

6. REFERÊNCIAS

- ARROSA, M. S. et al. (2002). *A educação superior no Brasil*. Brasília, DF: Capes.
- BARREYRO, G. B. & ROTHEN, J. C. (2008). Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: Análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. *Avaliação* (Campinas), vol. 13, n. 1, p. 131-152. Disponível em: http://www.scielo.br.php?pid=S141408&script=sci_abstract&tlng=pt, Acesso em: 15/02/15. <https://doi.org/10.1590/S1414-0772008000100008>
- BRASIL. (1985). Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985. *Institui a CNRES*. Brasília, 1985.
- BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988.
- BRASIL/MEC. (1993). Portaria MEC 130, de 14 de julho de 1993. *Criação da Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras* (CN).
- BRASIL. (1993). Comissão Nacional de Avaliação. *Avaliação das universidades brasileiras: uma proposta nacional*. Documento Básico. Brasília.

- BRASIL. (1994). Secretaria de Ensino Superior. *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras/MED/SESu*. Brasília: SESu.
- BRASIL. (1995). Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995. *Criação do Exame Nacional de Cursos*.
- BRASIL. (1996). Decreto n. 2026, de 10 de outubro de 1996. *Normatização do Exame Nacional de Cursos*, Brasília, D.F. 1996.
- BRASIL. (1996). Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília.
- BRASIL. (2001). Lei 10.172. Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acesso em: 15/02/15.
- BRASIL. (2004). Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. *Institui o SINAES*. Brasília.
- COMISSÃO NACIONAL PARA REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (CNRES/MEC/Brasil,1985). *Uma nova política para a educação superior brasileira. Relatório Final*. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/comissao_index.htm.
- DIAS SOBRINHO, J. (2007). Evaluación de la Educación Superior en Brasil: políticas y prácticas. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 18, Núm. 2, p. 29-44.
- FETTERMAN, D. M. (2001). *Foundations of Empowerment Evaluation*. California/USA: Sage Publications.
- GRUPO EXECUTIVO PARA A REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (GERES). (1986). *Relatório*. Brasília: Ministério da Educação, 37p. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/geres.pdf>> Acesso em: 15/02/15.
- LACERDA, L. L. V. (2015). SINAES, teoria e prática: pressupostos epistemológicos em oposição. *Avaliação* (Campinas; Sorocaba, SP), v. 20, n. 1, p. 87-104.
- LIMA, M. A. M. et al. (2013). História da avaliação institucional do ensino superior brasileiro: um recorte entre os anos 1970 a 2010. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 63/1.
- MADAUS, G. F.; SCRIVEN, M. & STUFFLEBEAM, D. L. (1983). *Evaluation models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- PASCARELLA, E.T. & TERENCEZINI, P. T. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PASCARELLA, E. T. & TERENCEZINI, P. T. (2005). *How College Affects Students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- POLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAUJO, C. M. & BARREYRO, G. B. (2006). SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. *Ensaio*, v. 14, n.53, p. 425-436. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000400002>

- SANTOS FILHO, J. C. dos. (2000). Análise teórico-política do Exame Nacional de Cursos. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). *Universidade desconstruída: Avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular.
- SAUL, A. M. (2001). *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação de currículos*. São Paulo: Cortez.
- SOUZA, C. P.; MARCONDES, A. P. & ACOSTA, S. F. (2008). Auto-Avaliação Institucional: uma discussão em processo. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 39, jan./abr., p. 29-47. <https://doi.org/10.18222/eaee193920082468>
- STUFFLEBEAM, D. L. & SHINKFIELD, A. J. (1989). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- TRINDADE, H. (1995). O novo contexto da avaliação das Universidades Federais. *Pro-Posições* (Campinas). v. 6, n. 16.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA/ISP. (1975). *Avaliação da implantação da reforma universitária*. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia.
- WEBER, S. (2010). Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses. *Educação & Sociedade* (Campinas), v. 31, n. 113, p. 1247-1269, out./dez. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400011>
- WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R. & FRIZPATRICK, J. L. (2004). *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Editora Gente, 2004.

LA INCORPORACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES: EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS

Inclusion of information and communication technologies in universities: experiences and practices

Marisol Rodríguez Correa 
e-mail: marisol.rodriguez@unir.net
Universidad Internacional de la Rioja. España

RESUMEN

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación repercute sin duda alguna sobre las estructuras organizativas de las instituciones, el conocimiento que los diferentes sujetos tengan de la organización, el nivel de participación, las relaciones de poder, la horizontalidad, jerarquías de poder o verticalidad de la información. El objetivo de esta investigación fue describir los procesos de incorporación de las TIC en el contexto de la Universidade da Coruña (UDC). Los participantes del estudio fueron los directivos de todos los Centros de la UDC. Se presenta una investigación cualitativa, cuyos resultados indican que las TIC se encuentran integradas en su totalidad en la UDC, existiendo algunas dificultades que están vinculadas principalmente, a una mayor dotación de equipos, formación para los docentes ante el uso de las TIC y la presencia de un personal de apoyo para encargarse de los aspectos técnicos de los equipos, entre otras funciones.

PALABRAS CLAVE: integración; TIC; universidad; educación; organización.

ABSTRACT

The incorporation of Information and Communication Technologies undoubtedly has repercussions on the organizational structures of institutions, the knowledge that the different subjects have of the organization, the level of participation, power relations, horizontality, hierarchies of power or verticality of information. The objective of this research was to describe the processes of incorporation of ICT in the context of the University of Coruña. The study participants were the managers of all the Centers of the UDC. A qualitative research is presented, the results of which indicate that ICTs are fully integrated in the UDC. There are some difficulties that are mainly related to a greater number of equipment, training for teachers in the use of ICT and presence Of a support staff to take care of the technical aspects of the equipment, among other functions.

KEY WORDS: integration; ICT; university; education; organization.

Recibido/Received: 26/08/2017
Aprobado/Approved: 22/12/2017

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Rodríguez Correa, M. (2018). La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en las universidades: experiencias y prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 275-288. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.015>

1. LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LA UNIVERSIDAD

La sociedad de la información está planteando indudablemente nuevas formas de comunicación, de convivencia y de construcción del conocimiento. Por lo tanto, nuestras Universidades no pueden ubicarse en las afueras de la revolución de la información y, para ello, nuestras sociedades deben hacer disponible sistemas de información de alta calidad que puedan ser implementados en las Instituciones de Educación Superior, invirtiendo adecuadamente en las TIC para sentirse al frente de dicha revolución y, obteniendo de esta forma sus beneficios.

La Educación Superior a lo largo de los siglos ha dado pruebas acerca de su capacidad para transformarse y propiciar estos cambios y progresos de la sociedad, la cual tiende cada vez más a fundarse en el conocimiento. Las Universidades del siglo XXI por lo tanto, deberán adaptar su oferta a la demanda de lo que supone que son los conocimientos necesarios para innovar, lograr empleo y contribuir al desarrollo de la sociedad del conocimiento (Ballesteros, Franco y Carañana, 2012).

Para que las Universidades se transformen en organizaciones de aprendizaje, tienen que determinar cuáles cambios son necesarios y, para que esto ocurra, estas instituciones deberán evaluarse ellas mismas, tomando en cuenta las características más comunes de las organizaciones de aprendizaje y, después, decidir cómo estas características podrían ser atendidas para su transformación. De esta forma, en el ámbito educativo, “escuchamos hablar sobre la emergencia de que las universidades se adapten a las necesidades de la sociedad actual, haciendo hincapié en que las instituciones de educación superior deben flexibilizarse y desarrollar vías de integración de las TIC en los procesos de formación” (Estrada y Roda, 2013, p. 4).

En los últimos años se han realizado estudios acerca de la integración de las TIC en el sistema escolar español (Sigalés, Josep, Mominó, Meneses y Badía, 2008; Marcolla, 2006; Meneses Fábregues, Jacovkis y Rodríguez-Gómez, 2014), sin embargo, a pesar de ello hasta el momento no podemos afirmar con certeza el impacto de las tecnologías en las escuelas, ya que los resultados de estos estudios, aunque no son contradictorios, se caracterizan por inferencias poco convincentes e inconsistentes que dificultan la generalización de conclusiones y reducen significativamente su impacto (Mama & Hennesey, 2013, p. 380).

Según un estudio realizado por European Commission (2013), el uso de las TIC entre los años 2006 y 2013 en las Instituciones Educativas no ha aumentado tal y como se esperaba, sino que se ha mantenido estable.

Sin duda alguna, los aspectos organizativos y administrativos son claves para la incorporación de las TIC en los Centros Educativos, independientemente del tipo de tecnología y el nivel educativo en el que se inserte.

Por lo tanto, al hablar de la integración de las TIC en los Centros de Formación, es necesario entender el proceso de cambio que suponen las mismas. Por una parte, cabe señalar las modificaciones que se producen a nivel de infraestructuras tecnológicas, y por otro lado, los cambios que se generan a nivel del profesorado y de los alumnos (Vera, Torres y Martínez,

2014). La organización de los recursos en los Centros educativos no será independiente del modelo de organización de los mismos, repercutiendo ello no sólo en la información y los valores transmitidos, sino también en cómo los materiales se integran en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A), las funciones que se le atribuyen, los espacios que les concede, quién los utiliza y diseña, a quiénes se les pone a su disposición, entre otros aspectos (Cabero, 2002).

Por todo ello, la organización de las TIC en los Centros Educativos tiene más importancia que la que pudiera parecer, ya que estas herramientas transformarán indudablemente los espacios, las formas, los modos, los tiempos y las modalidades de interacción de los diferentes protagonistas de la acción educativa, requiriéndose tal como señala Cabero (2004) respuestas organizativas completamente diferentes a las que demandaban tecnologías pasadas.

Sin duda alguna, tal y como señalan Cabero y Marín (2014), para la incorporación de las TIC en los Centros Educativos, no es suficiente con un determinismo tecnológico, ni con uno pedagógico, podríamos necesitar uno de carácter sistémico, que asuma la complejidad del fenómeno educativo, y la diversidad de variables que deben ser contempladas en dicho proceso.

La Universidad de A Coruña al igual que otras muchas instituciones de Educación Superior, ha incorporado desde hace muchos años las TIC, e igualmente ha desarrollado sistemas de teleformación, alcanzándose un alto grado de expansión e importancia de los mismos.

De este modo, se ha pretendido realizar un estudio de carácter descriptivo para obtener información relevante acerca de los aspectos relacionados con la incorporación y uso de las TIC en esta institución.

2. DISEÑO DEL ESTUDIO

2.1. Objetivo

El objetivo de este estudio fue conocer y analizar los procesos de incorporación de las TIC en la Universidade da Coruña.

2.2. Participantes

Los participantes de esta investigación fueron los directivos de todos los Centros de la UDC, haciendo un total de veinticinco profesores y profesoras, contándose con la opinión de todos los Centros de la Universidad.

2.3. Método

El estudio se sitúa en un enfoque interpretativo, cuyo propósito principal es la comprensión de los hechos y de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad (Simons, 2011; Stake, 1995; Guba y Lincoln, 1982). Se siguió una metodología cualitativa, la cual según diversos autores (Taylor y Bogdan, 2009; Stake, 1995; Flick, 2004), es inductiva (desarrollo de conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos), holística (las personas, los grupos no son reducidos a variables sino se consideran como un todo), naturalista (se interactúa con los participantes de un modo natural y no

intrusivo), y subjetiva (trabaja con datos de la propia experiencia y recoge la forma en la que los sujetos conceptualizan la visión que tienen de sí mismos y del mundo que los rodea).

2.4. Instrumentos

La recogida de la información en la investigación completa se realizó a través de diferentes instrumentos, prevaleciendo las entrevistas y el análisis de documentación.

La entrevista realizada a los directivos de los veinticinco centros de la UDC, fue de carácter estructurado abierto (Patton, 1987) sometiendo el guión de entrevista inicial a un doble proceso de validación por parte de dos expertos en metodología de investigación y dos expertos en integración de las TIC, para finalmente configurar el guión de entrevista final. Según Hernández et al. (2007) una fuente muy valiosa de datos cualitativos, son los documentos y materiales diversos, los cuales nos pueden ayudar a entender el fenómeno central del estudio. En el estudio se recurrió a la revisión y análisis de documentos y materiales organizacionales, planificaciones y materiales audiovisuales de los Centros de la UDC.

2.5. Técnicas de análisis

El modelo de análisis que se siguió en este estudio se ajusta al propuesto por Miles y Huberman (1984), el cual se compone de cuatro elementos básicos: la recogida de datos, la reducción de datos, la representación de datos y la elaboración de conclusiones y verificación. Este proceso da cabida a la realización de múltiples estrategias de análisis, inspirándonos para esta investigación en el análisis de contenido. Una vez realizada la lectura del material recopilado a través de las entrevistas y de los documentos consultados, se procedió a identificar las temáticas que iban emergiendo, revisándolas y contrastándolas para posteriormente etiquetarlas. Los datos recogidos se establecieron a partir de categorías y códigos, obteniéndose en el estudio un total de ocho categorías y veintinueve códigos, desarrollando en este artículo los datos recogidos en las categorías uno y sus respectivos códigos. Concretamente, en esta categoría se ha agrupado la información relativa a la integración de las TIC en la UDC. Es importante destacar que para asegurar una correcta recogida, análisis e interpretación de la información, se partió de varios tipos de triangulación: de tiempo, espacio y metodológica.

3. RESULTADOS.

A continuación se presenta el análisis de los datos de la categoría uno “Integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación al Centro” y sus respectivos códigos.

Integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación al Centro: 1. Dotación:

Podríamos afirmar que, independientemente del ámbito de disciplina en el que se desenvuelvan, todos los Centros de la UDC se encuentran dotados de herramientas tecnológicas.

“En este Centro las TIC están totalmente integradas y de hecho, forman parte de la materia esencial que damos como contenido curricular” (Centro 1).

Es importante destacar que la dotación puede variar de un Centro a otro, dependiendo en gran parte de los diferentes ámbitos de disciplinas que tiene la Universidad, de esta forma las TIC han sido incorporadas en algunos Centros desde sus inicios.

“Este es un Centro que entra dentro de lo que es el ámbito tecnológico, dentro de los ámbitos de disciplinas que tiene la UDC, este sería un ámbito tecnológico-técnico, entonces tiene una relación más o menos especial con la tecnología, pero no desde el aspecto de Nueva Tecnología, sino que la tecnología aquí se ha empleado desde siempre...” (Centro 17).

La integración de las TIC en los Centros de la UDC se ha realizado de forma progresiva a través de los años.

“En este Centro la tecnología se ha ido incorporando de forma progresiva a través de los años” (Centro 6).

Los veinticinco Centros de la UDC incorporan las TIC en sus aulas destinadas a la docencia, despachos de profesores, laboratorios, es decir, en casi todos los espacios de los mismos. Las aulas net fueron creadas para uso del alumnado, donde los mismos pueden conectarse a Internet, hacer trabajos e impresiones. La mayoría de los Centros cuentan con aulas de informática y las aulas destinadas a la docencia por su parte, se encuentran dotadas con cañones de vídeo y ordenadores que pueden ser fijos o portátiles, igualmente los despachos de los profesores cuentan con ordenadores fijos e impresoras y las conserjerías tienen sus propios ordenadores para el PAS.

“Existe un laboratorio de Informática, con dos salas para docencia de 28 equipos cada una y una sala de trabajo para los alumnos con 26 equipos, más 7 equipos para impresoras, plóters, scáners. Todas las aulas teóricas están dotadas de un ordenador con conexión a internet, un cañón de proyección, proyector de transparencias y proyector de diapositivas...” (Centro 25).

Por otra parte la mayoría de los Centros de la UDC han adquirido ordenadores portátiles para los docentes en calidad de préstamo, igualmente la Universidad cuenta con una red wifi que permite que el alumno pueda conectarse con su portátil desde cualquier sitio.

“Cada uno de los Centros tiene un aula net que cuenta con veintiséis puestos, a mayores tenemos dos salas de informática con cuarenta y dos puestos cada una de ellas y tres aulas de informáticas con diecisiete puestos. De la misma forma, todas las aulas están equipadas con instalación fija y cañón de proyección, incluidas las aulas de informática, todos los profesores tienen ordenadores y algunos portátiles...” (Centro 5).

De la misma forma todas las bibliotecas de la UDC cuentan con ordenadores, que disponen de una base de datos para consulta y búsqueda de información. Existen otras tecnologías que solo se emplean en algunos Centros por su naturaleza como los simuladores, o el uso de programas informáticos específicos.

“Se están utilizando programas informáticos para el registro de historias de enfermería de los usuarios, por lo tanto el aprendizaje de los alumnos consta de una formación práctica que se imparte en un aula que dispone de red y es más fácil...” (Centro 9).

2. Nivel de uso de profesores:

Los directivos entrevistados coinciden en señalar que los docentes de la UDC emplean en su mayoría las TIC, tanto en su docencia como en su investigación, siendo las tecnologías más utilizadas por los mismos el Internet, el power point, los vídeos, el autocad, entre otros.

“Se estima conveniente la comunicación directa profesor-alumno por lo que el uso de las TIC se emplea siempre por parte del profesorado” (Centro 8).

Según lo expresado por el personal directivo de los Centros, el correo electrónico es utilizado por la mayoría de los profesores, al igual que las presentaciones en power point y el uso de vídeos en las clases que también son muy frecuentes.

“Los profesores utilizamos el cañón frecuentemente, toda la comunicación es por correo electrónico” (Centro 12).

Según los directivos consultados de este Centro, los profesores más jóvenes utilizan las TIC con mayor frecuencia que el profesorado de mayor edad, quienes muestran una resistencia notable ante esta modalidad de enseñanza. Consideramos que esta actitud pueda responder a que los profesores más jóvenes suelen ser aquellos que poseen mayores destrezas tecnológicas.

“Hay algunos profesores que lo máximo que llegan a usar es un proyector de transparencias como en el área de arte, mientras que la gente más joven en su docencia emplea siempre las TIC, utilizan herramientas como el power point, bancos de imágenes...El catedrático clásico utiliza aún el carro de diapositivas, tenemos de todo tipo, desde gente que no las usa hasta gente que las usa de una manera estándar, sin duda alguna el profesorado más joven las emplea más y el profesorado de mayor edad suele tener más resistencia...” (Centro 24).

La mayoría de los directivos entrevistados señalaron que el nivel de uso de las TIC por parte de los alumnos es alto.

“Cada vez se va implantando más su uso entre el alumnado” (Centro 23).

De la misma forma los profesores expresaron, que las presentaciones de los trabajos de los alumnos son realizadas en power point generalmente, y el Internet es muy utilizado para la búsqueda de información.

“Nosotros utilizamos mucho la clase expositiva por parte de los alumnos y siempre utilizan todo lo que son materiales informáticos, para exposiciones y búsqueda” (Centro 15).

Igualmente los profesores entrevistados señalaron que cada vez es mayor el uso de portátiles por parte de los alumnos, siendo aprovechada la red wifi de la UDC para conectarse con los mismos.

“La mayoría de los alumnos tienen su propio portátil, y en las zonas del Centro justo delante de los ascensores que es donde hay más cobertura wifi siempre los alumnos están en los banquitos, sobre todo los están en los dos últimos años de la carrera...” (Centro 13).

Las aulas net son muy frecuentadas por los alumnos en la mayoría de los Centros según los profesores entrevistados, igualmente las mesas que se han colocado para que los alumnos coloquen sus portátiles.

“Los alumnos utilizan bastante las aulas net, hay cada vez un mayor uso por los trabajos y hay un mayor uso del Internet” (Centro 5).4. Nivel de uso del Personal de Administración y Servicios:

En la UDC todos los procesos de gestión se hacen a través de sistemas computarizados, por lo tanto el PAS emplea las TIC en su trabajo con frecuencia, tanto las secretarias como los conserjes y demás personal administrativo.

“Es muy alto el uso, de hecho tenemos varias redes una académica, otra administrativa y luego la normal que utilizamos prácticamente todos...además todo está centralizado y no se puede hacer de otra manera” (Centro 13).

5. Proceso para incorporar las TIC:

La mayoría de los Centros han ido incorporando las TIC desde sus inicios y tomando en cuenta las necesidades y demandas de profesores y alumnos.

“En el transcurso del tiempo hemos tomado en cuenta las necesidades y demandas del profesorado y alumnado, y hemos integrado las TIC en nuestro Centro de forma progresiva, justificando su adquisición a partir de estas demandas” (Centro 2).

Por otra parte en algunos Centros se evalúan las características, beneficios y aportes de las TIC, justificando de esta forma su adquisición.

“La política del Centro es de dotar con recursos propios de forma progresiva, con equipamientos de laboratorio, de las aulas en general y ordenadores a disposición del alumnado...y, por supuesto, el equipamiento del profesorado y del PAS. Por tanto, la política que lleva el Centro es valorar las necesidades, evaluar las características de las TIC que surgen y sobre todo correlacionar la utilidad funcional de esa tecnología con lo que poseemos en ese momento...” (Centro 10).

Algunos Centros como mencionamos anteriormente, por pertenecer al ámbito tecnológico han integrado las TIC desde sus inicios.

“Como es un Centro de nueva creación la verdad es que desde su

inicio ya estaban implicadas las nuevas tecnologías, el diseño del propio Centro y de los propios contenidos académicos se hizo basándose ya en las nuevas tecnologías” (Centro 1).

6. Necesidades para su optimización:

Según los directivos entrevistados, una de las necesidades más destacadas para la optimización de las TIC es la formación docente, tanto para los aspectos técnicos (instalación de programas, antivirus, etc) como para los didácticos.

“Necesitamos una política de formación seria y continua de la comunidad universitaria” (Centro 23).

Según los profesores entrevistados igualmente, la mayoría de los Centros presenta la necesidad de contar con un personal de recursos humanos, para servir de apoyo para la solución de problemas de tipo técnico y otros.

“Necesitamos tener más apoyo en el sentido de lo que son recursos humanos, que yo entiendo que es complicado pero es lo que falla, porque seguramente se podrían estar haciendo más cosas, pero que nosotros técnicamente no podemos resolver fallos técnicos, actualización de programas, etc” (Centro 18).

La motivación y la concientización para la implementación de las TIC en el aula, son otros dos aspectos que mencionaron los profesores entrevistados necesarios tanto para los docentes como los alumnos.

“Necesitamos mentalizarnos todos y motivarnos que creo que estamos en buen camino...” (Centro 16).

Igualmente los profesores entrevistados expresaron que los recursos económicos, son escasos en ocasiones para la adquisición de nuevos medios.

“Yo creo que es necesario mantener el esfuerzo en cuanto a la renovación de equipos, contar con los recursos económicos en ese sentido” (Centro 10).

Finalmente la mejora de la infraestructura y la red institucional también fueron señaladas por algunos profesores como una necesidad.

“Se debe tratar de mejorar la red institucional, no solo en la cantidad sino en la cualidad en cuanto debería de mejorarse esa homogeneidad, esa institucionalización de la red, las formas de acceso, de manejo, de mantenimiento, de secreto y de seguridad...” (Centro 10).

7. Recursos humanos:

De los veinticinco directivos entrevistados, catorce expresaron la necesidad urgente de contar con un personal de recursos humanos experto en informática, para la solución de problemas técnicos que se presentan diariamente como: actualización y mantenimiento de equipos y páginas web, problemas informáticos que se presentan en la red, entre otros.

“Necesitamos o una persona de informática si fuera posible a jornada partida sino no tendría sentido, o tener dos, alguien que

solucionara los problemas informáticos que se presentan a diario, es una opinión personal...por lo que se necesitaría una cierta reorganización del servicio de apoyo informático de la Universidad...” (Centro 5).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las TIC se encuentran integradas en su totalidad en la Universidade da Coruña, aunque esta incorporación y uso no se contemple de forma explícita en su Plan Estratégico. Los directivos entrevistados coinciden en señalar que los docentes de la Universidade da Coruña emplean en su mayoría las TIC, tanto en su docencia como en su investigación. Esta situación coincide con los resultados obtenidos en el informe realizado por la Comisión Sectorial de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (CRUE) (2013), donde se señala que las Universidades Españolas implantan las tecnologías de la información y de la comunicación para la docencia de forma extensiva, existiendo igualmente una buena dotación de medios técnicos destinados a la investigación de los profesores.

Podríamos afirmar que, independientemente del ámbito de disciplina en el que se desenvuelvan, todos los Centros de la Universidade da Coruña se encuentran dotados de herramientas tecnológicas. Tal y como lo señala la UNESCO (2013), la UDC atiende las necesidades educativas de sus estudiantes haciendo uso del potencial que ofrecen las tecnologías de la información y de la comunicación.

Es importante destacar que la dotación en los Centros de la UDC se ha realizado de forma progresiva a través de los años, tomando en cuenta las necesidades y demandas de profesores y alumnos, y evaluándose las características, beneficios y aportes de las TIC para justificar de esta forma su adquisición. Marqués (2004) señala la importancia de que los directivos de los Centros evalúen periódicamente el funcionamiento de los equipos, y consideren dentro de su presupuesto, los gastos necesarios para el mantenimiento de los mismos y la compra del material que se requiera o se necesite sustituir.

Con relación al uso de las TIC por parte del profesorado, los docentes de la UDC emplean en su mayoría las TIC. Sin embargo en la UDC, los profesores más jóvenes utilizan con mayor frecuencia estas herramientas que el profesorado de mayor edad, estos resultados coinciden con el estudio realizado por Área, Hernández y Sosa (2016), los cuales arrojaron que la edad del docente es una variable que se correlaciona con el modelo o patrón de uso de las TIC en el aula.

En la UDC todos los procesos de gestión se hacen a través de sistemas computarizados, por lo tanto el Personal de Administración y Servicios emplea las TIC en su trabajo con frecuencia, tal y como lo señala la CRUE (2013), al afirmar que en la actualidad las Universidades Españolas disponen de aplicaciones informáticas de alto nivel para los procesos de gestión universitaria.

Por otra parte, la valoración realizada por los directivos consultados con relación al empleo de estas herramientas para los procesos administrativos es muy positiva, destacando los mismos que sería imposible hoy en día llevar las

gestiones administrativas en los Centros sin la presencia de las TIC, ya que las mismas permiten mayor rapidez en los procedimientos administrativos generales (notas, actas, matrículas, etc), mejoras en la comunicación y alcance de la misma, facilidad para acceder a datos e información de alumnos y para hacer solicitudes, reducción de los tiempos de presencia de los usuarios en las dependencias, mayor flexibilidad y control a la hora de desempeñar la gestión, reducción de papeles para archivar y acceso de información a través de las páginas web de los Centros. Esto coincide con el informe realizado por la CRUE (2013) el cual señala que “las universidades españolas han conseguido informatizar ya 8 de cada 10 procesos de gestión universitaria y el mismo porcentaje de servicios personalizados para universitarios están publicados en la Web institucional” (p. 12)

Finalmente es importante destacar que la mayoría de directivos de los Centros de la UDC, parecen asumir una serie de necesidades institucionales, para lograr la optimización de las TIC en sus Centros como son:

1) *Formación docente tanto para los aspectos técnicos (instalación de programas, antivirus, etc) como para los didácticos.* Consideramos tal y como lo plantean Olcott y Wright (1995), que las Universidades presentan por lo general una necesidad urgente de alfabetización tecnológica, y de formación sobre las metodologías educativas aplicadas a la tecnología y nuevos modelos de evaluación. Según lo expresado por los directivos consultados, la Universidade da Coruña no se aleja de esta realidad, por lo que debe continuar formando a su profesorado para el uso de las TIC. Esta formación continua sin duda alguna, conllevará a generar cambios en la forma de pensar y actuar del profesorado, lo que les permitirá adquirir un desarrollo profesional para que el manejo de las TIC óptimo obteniendo el máximo provecho de ellas y de las posibilidades que ofrecen (Morales, Trujillo y Raso, 2015).

2) *Personal de recursos humanos que sirva de apoyo para la solución de problemas de tipo técnico, actualización y mantenimiento de equipos y otros.* Según el Informe presentado por la CRUE (2013) sobre la situación de las TIC en el Sistema Universitario Español, la distribución de recursos humanos al igual que la dotación de recursos en los diferentes Centros, continua siendo hoy en día el ámbito donde la planificación estratégica de las Universidades presenta mayores carencias, “en ese sentido 2 de cada 3 universidades carecen de un plan de dotación y distribución de recursos humanos relacionados con las TIC” (p. 13). Esta situación según los directivos consultados constituye una problemática igualmente en la Universidade da Coruña, ya que la cantidad de personal técnico con el que cuentan actualmente los Centros, no cubre las necesidades de los usuarios de estas herramientas (directivos, profesores, PAS y alumnos) y de los propios Centros.

3) *Mayor motivación y concientización por parte de los docentes y alumnos en cuanto a la utilización de las TIC.* Consideramos tal y como señala Amar (2006), que para que estas tecnologías sean un elemento motivador en los procesos de E-A, deben ir acompañadas por el trabajo previo de las personas implicadas en dicho procesos. Uno de los aspectos claves para lograr este trabajo y una mayor motivación ante el uso de las TIC, es que tanto docentes como alumnos deberán estar formados para lograr utilizar estas herramientas con sentido crítico. Por lo tanto, la Universidade da Coruña, debe continuar formando tanto a sus docentes como alumnos, tal como lo solicitan

los directivos consultados, e incentivar a los mismos para el uso de estas herramientas para lograr mayores niveles de motivación.

4) *Mejora de la infraestructura y la red institucional de la Universidad.* Según Bates (2001), una infraestructura tecnológica es un requisito fundamental para la enseñanza basada en la tecnología, la cual atenderá necesidades tanto de tipo administrativas como académicas. Por ello las autoridades de la Universidade da Coruña, deberán continuar desarrollando planes que garanticen que se atiendan estas necesidades de ampliación de infraestructura y de mejoras en su red.

Consideramos tal y como indican Vera, Torres y Martínez (2014) que la organización de los medios en los Centros de Educación Superior va a ser un claro reflejo del modelo organizativo general que se respire en los mismos. Por lo tanto, los procesos de innovación respecto a la utilización de las TIC en la docencia universitaria, partirán en gran medida de las disponibilidades y soluciones tecnológicas existentes en la infraestructura de la Universidad.

Por lo tanto, los Centros Educativos que quieran potenciar la utilización de las TIC y de la formación virtual, deberán procurar además de la adquisición y renovación de los recursos una buena organización de los mismos (Amar, 2010), la formación continua del profesorado, alumnado y PAS que generará mayores niveles de motivación en los mismos para el uso de la tecnología y un mayor apoyo en los Centros por parte de personal técnico.

Sin duda alguna consideramos que son muchas las responsabilidades que deberán de asumir los órganos y autoridades de la Universidade da Coruña para continuar generando estrategias de desarrollo organizativo apropiadas al espíritu de cambio de su institución, lo que conllevará a que las TIC se continúen integrando más fácilmente.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amar, V. (2006). *Nuevas tecnologías y medios de comunicación en la educación.* Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Amar, V. (2010). La educación en medios digitales de comunicación. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 115-124.
- Área, M., Hernández, V., y Sosa, J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar*, 47, 79-87. Disponible en [file:///C:/Users/Marisol/Downloads/10.3916-C47-2016-08%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Marisol/Downloads/10.3916-C47-2016-08%20(3).pdf)
- Ballesteros, B., Franco, D., Y Carañana, J. (2012). El papel de las TIC en el EEES como motor para la transformación social. Recuperado de [http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=kdTjBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA33&dq=Ballesteros,+B.,+Franco,+D.+%26+Cara%20%20ana,+J.P.+\(2012\).+&ots=bk4_XsNEjk&sig=RIF-HxzDEi4mwuG5yls7ES32azc#v=onepage&q&f=false](http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=kdTjBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA33&dq=Ballesteros,+B.,+Franco,+D.+%26+Cara%20%20ana,+J.P.+(2012).+&ots=bk4_XsNEjk&sig=RIF-HxzDEi4mwuG5yls7ES32azc#v=onepage&q&f=false)
- Bates, T. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios.* Recuperado de <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/bates1101/bates1101.html>
- Cabero, J. (2002). *Las TICS en la universidad.* Sevilla: Madrid.

- Cabero, J. (2004). Cambios organizativos y administrativos para la incorporación de las TICS a la formación. Medidas a adoptar. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 18. Recuperado de <http://www.uib.es/depart/gte/edutece/revelec18/cabero-18.htm>
- Cabero, J., Y Marín, V. (2014). Miradas sobre la formación del profesorado en tecnologías de información y comunicación (TIC). *Revista Venezolana de Información de Tecnología y Conocimiento*, 2, 11-24.
- CRUE TIC Comisión Sectorial de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (2013).
- UNIVERSITIC 2013: Situación actual de las TIC en las Universidades Españolas. Recuperado de http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Publicaciones/Universitic/Universitic_2013.pdf
- Estrada, R., Y Roda, R. (2013). Medios y recursos tecnológicos aplicados en actividades académicas por estudiantes de nuevo ingreso al nivel superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10, 1-18.
- European Commission (2013). Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools. Final Report. Recuperado de <https://goo.gl/EMswNE>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Guba, E; y Lilconl, Y. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communications and Technology Journal*, 31, 232-252.
- Hernández, R., Fernández, C. Y Baptista, P. (2007). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Mama, M., & Hennesey, S. (2013). Developing a Typology of Teachers Beliefs and Practices Concerning Classroom Use of ICT. *Computers and Education*, 68, 380-387. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.05.022>
- Marcolla, V. (2006). Las tecnologías de comunicación (TIC) en los ambientes de formación docente [Educative and Communicative Technologies in Teacher's Training Programs]. *Comunicar*, 27, 163-169. (<http://goo.gl/p9pvBf>) (2015-05-25).
- Marqués, P. (2004). La organización de los recursos tecnológicos de un centro. Las aulas de recursos. Disponible en <http://dewey.uab.es/PMARQUES/orgrecursos.htm>
- Meneses, J., Fàbregues, S., Jacovkis, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2014). La introducción de las TIC en el sistema educativo español (2000-2010): Un análisis comparado de las políticas autonómicas desde una perspectiva multinivel. *Estudios sobre Educación*, 27, 63-90. doi: <http://dx.doi.org/10.15581/004.27.63-90>

- Miles, M. y Huberman, M. (1984). *Qualitative data análisis*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Morales, M., Trujillo, J.M. y Raso, F. (2015). Percepciones acerca de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Universidad. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (40). doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.07>
- Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- UNESCO. Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe. (2013) Disponible en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>
- Patton, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Berverly Hills: Sage.
- Sigalés, C., Josep, M., Mominó, J., Meneses, J., & Badia, A. (2008). La integración de Internet en la educación escolar española: Situación actual y perspectivas de futuro. Fundación Telefónica/ IN3- UOC. Disponible en <http://goo.gl/6eAX6o>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vera, J., Torres, L., Y Martínez, E. (2014). Evaluación de competencias básicas en TIC en docentes de educación superior en México. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, 143-155. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.10>

RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: LA PERSPECTIVA DE LOS COLABORADORES EN UNA UNIVERSIDAD COMUNITARIA BRASILEÑA

University social responsibility: collaborators's perspective in a Brazilian community university

Ricardo Antonio de Marco 

e-mail: ricardo.antonio.demarco@gmail.com

Dirleia Fanfa Sarmiento 

e-mail: dirleia.sarmiento@unilasalle.edu.br

Unilasalle Canoas. Brasil

María de Lourdes Pinto de Almeida 

e-mail: malu04@gmail.com

Universidade do Oeste de Santa Catarina. Brasil

RESUMEN

El artículo analiza la percepción de las universidades comunitarias en la implementación de la Responsabilidad Social y visualiza el nivel de compromiso social de las actividades en la visión de dirigentes, coordinadores, profesores y técnicos. Se ha realizado investigación exploratoria y descriptiva, de carácter cuantitativo y cualitativo, bajo los criterios inclusión social, desarrollo económico y social, defensa del medio ambiente, del patrimonio y memoria cultural, de la producción artística y deportiva, y salud y organización administrativa. Los resultados señalan que la Responsabilidad Social Universitaria implica organización, misión institucional y documentos como guía de acciones, proyectos y prácticas de formación ciudadana.

PALABRAS CLAVE: responsabilidad social universitaria; colaboradores universitarios; universidades comunitarias brasileñas; organización administrativa de la universidad; misión institucional.

ABSTRACT

The article analyzes the perception of community universities in the implementation of Social Responsibility, aiming at visualizing the level of social commitment of the activities from the perspective of managers, coordinators, teachers and administrative technicians. We carried out exploratory and descriptive research, of quantitative and qualitative character, under the criteria of social inclusion, economic and social development, environmental protection, patrimony and cultural memory, artistic and sportive production, and health and administrative organization. The results show that the University Social Responsibility goes through organization, mission and official documents as guide the actions, projects and activities for citizen training practices.

KEY WORDS: university social responsibility; university collaborators; Brazilian community universities; university administrative organization; institutional mission.

Recibido/Received: 05/05/2017

Aprobado/Approved: 22/12/2017

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Antonio de Marco, R., Fanfa Sarmiento, D., & Pinto de Almeida, M. de L. (2018). Responsabilidad social universitaria: la perspectiva de los colaboradores en una universidad comunitaria brasileña. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 289-308. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.016>

1. INTRODUCCIÓN

Las expectativas sociales alrededor de los resultados advenidos de las Universidades en relación con su papel social y contribución al desarrollo de la sociedad, requieren estructura institucional que permita observar la relevancia de sus objetivos de enseñanza, investigación y extensión. Según Nascimento (2014), dichas acciones deben ser desarrolladas de forma relevante internamente y fuera de ella, aportando reconocimiento por su alcance y contribución, además de demostrar eficacia formativa en la construcción de conocimientos esparcidos por sus egresados en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

El autor asimismo subraya que cabe a las Instituciones de Enseñanza Superior (IES), particularmente las Universidades, la responsabilidad de conciliar la formación académica con objetivos económicos, sociales y ambientales. Así, debe incorporar en sus actividades de enseñanza, investigación y extensión, acciones propositivas e innovadoras que viabilicen el desarrollo de las habilidades y competencias técnicas de los futuros profesionales basadas en los principios éticos y valores morales, acercándose del ideario de la Responsabilidad Social en pro del Desarrollo Social.

Para Vallaey (2006), la universidad tiene un papel central en sentido de orientar la formación general y especializada del estudiante, visando la promoción del desarrollo sostenible y su capacidad para construir una visión de mundo con base en la ética y en la capacidad de convivo democrático y participativo. Se espera, por tanto, que la comprensión de ese papel se exprese en las acciones de proveer el acceso al conocimiento de forma amplia, aportando a las personas la capacidad de comprender el mundo y buscar armonía en el convivo humano.

Se manifiesta en ese contexto la Responsabilidad Social Universitaria que, según Nascimento (2014), consiste en un comprometimiento universitario distinto con la formación de sus discentes en relación con la construcción de la ciudadanía, volviéndolos sensibles a los problemas sociales. Se trata, por tanto, de una construcción colectiva, que implica gestión, profesores y técnicos administrativos con ideario de compromiso social en sus actividades. Dichos elementos deben estar expresados en la concepción de misión de la universidad, poniendo a la IES en el compromiso social, estimulando los valores necesarios para la formación de ciudadanía por medio de acciones, nuevas prácticas, procesos, sistemas y actividades, implicando en el estímulo de una cultura propia que sostiene los preceptos de la Responsabilidad Social.

Los aspectos relacionados con la consecución de la Responsabilidad Social Universitaria ganaron relieve y valoración de parte de la comunidad académica desde la delimitación del instrumento de evaluación previsto por el *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)* que estableció en su Eje 2: Desarrollo Institucional, desplegándose en las Dimensiones 1: Misión y Plan de Desarrollo Institucional y Dimensión; 3: Responsabilidad Social de la Institución, INEP (2004), que de forma definitiva señala la necesidad de adecuación de las IES al establecimiento de acciones y actividades que se vinculen a esa exigencia legal.

Se presenta a partir de esa constatación la problemática de que trata este texto, que es comprender cómo perciben los colaboradores - dirección,

coordinadores, profesores y técnicos administrativos de las Universidades de carácter comunitario⁶ - la implementación de acciones y actividades que demuestren con efectividad la Responsabilidad Social Universitaria.

Consonante al problema, el objetivo general de este texto es analizar cómo las IES de carácter comunitario perciben la implementación de la Responsabilidad Social en sus acciones, proyectos y preceptos institucionales. Específicamente, esa verificación ha pretendido ver en qué nivel de compromiso social se encuentran las actividades realizadas por la IES en la perspectiva de sus colaboradores directos, como dirigentes, coordinadores, profesores y técnicos administrativos.

Para atender a este ideario, fue realizada una investigación exploratoria y descriptiva, con carácter cuantitativo y cualitativo (Vergara, 2013; Gil, 2010). Fue aplicado un cuestionario que contempla ocho criterios para verificar si se hace efectiva la Responsabilidad Social Universitaria: inclusión social, desarrollo económico, desarrollo social, defensa del medio ambiente, defensa del patrimonio y memoria cultural, defensa de la producción artística y defensa de la producción deportiva y salud, y organización administrativa.

Este estudio presenta alta relevancia para las universidades comunitarias en especial, pues tendrán a su disposición un análisis criterioso sobre la percepción de los principales actores en el proceso de Desarrollo Social, ampliando la visión académica sobre sus prácticas universitarias resultantes de enseñanza, investigación y extensión. Así, el trabajo se organiza en seis secciones: la Introducción, que presenta la caracterización del estudio, la problemática, los objetivos propuestos y resultados esperados. En la segunda sección se presenta la fundamentación teórica que contempla la responsabilidad social universitaria y en el apartado tres se presentan los procedimientos metodológicos empleados en el estudio. El cuarto apartado se destina al análisis de los datos de la investigación aplicada y documental. En la quinta sección se delinean las consideraciones finales con las respectivas correlaciones teóricas y, por fin, el último apartado presenta las referencias bibliográficas utilizadas para el estudio.

2. RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA (RSU)

El tema Responsabilidad Social se halla emergente en el ámbito de las políticas educacionales. Sin embargo, hay poca claridad sobre el asunto, particularmente en la sociedad en general. En ese contexto, se destaca la ampliación del concepto y preocupación social de las acciones de la gestión de una Institución de Enseñanza, particularmente, de Enseñanza Superior, en lo que atañe al impacto social de las decisiones emanadas e irradiadas por las instituciones, sean ellas públicas o privadas.

El deseo de consolidar un sentido de responsabilidad social en la educación, especialmente en la enseñanza superior, se acerca a los preceptos iniciales sobre el tema. Según Alessio (2008) el marco de responsabilidad

⁶ En Brasil hay universidades públicas, particulares y comunitarias. Entre las instituciones públicas están las federales, estatales y municipales; las privadas, las hay con fines de lucro o mercantiles y las comunitarias y confesionales, que cumplen un importante papel social, están comprometidas con sus comunidades locales y regionales y no anhelan el lucro.

social en las empresas ocurrió en los EEUU, en los años de 60 del siglo pasado, época en la que otros países todavía no tenían problemas de orden social. En esa perspectiva, Pernalet & Ortega (2010) señalan que la responsabilidad social empresarial es el principal antecedente de la responsabilidad social comúnmente diseminada en los distintos tipos de organizaciones e instituciones.

La estructura evaluadora del Sistema contempla tres componentes: el de las IES (la autoevaluación, la evaluación externa), la evaluación de los cursos de grado (Organización Didáctico-Pedagógica, el Perfil del Claustro Docente y las Instalaciones físicas) y la de los estudiantes (la calificación en el *Exame Nacional de Desempenho de Estudantes* - ENADE). Asimismo, complementan el SINAES los siguientes instrumentos de información: Censo de la Educación Superior y Registro de Cursos e Instituciones (INEP, 2004). El conjunto de dimensiones evaluadoras del SINAES se organiza en cinco ejes y sus respectivas dimensiones de evaluación.

En el eje 2, Desarrollo Institucional, enfoque del estudio propuesto, son evaluadas las Dimensiones 1 y 3: Misión y Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y la Responsabilidad Social de la Institución, respectivamente, contemplando los siguientes aspectos: misión institucional, metas y objetivos del PDI; coherencia entre el PDI y las actividades de enseñanza de grado y de posgrado; coherencia entre el PDI y las prácticas de extensión; coherencia entre el PDI y las actividades de investigación/iniciación científica, tecnológica, artística y cultural; coherencia entre el PDI y las acciones institucionales en lo que se refiere a la diversidad, al medio ambiente, a la memoria cultural, a la producción artística y al patrimonio cultural; coherencia entre el PDI y las acciones institucionales orientadas al desarrollo económico y social; coherencia entre el PDI y acciones de responsabilidad social: inclusión social; coherencia entre el PDI y acciones afirmativas de defensa y promoción de los derechos humanos e igualdad étnico-racial; internacionalización: coherencia entre el PDI y las acciones institucionales.

El SINAES tuvo como propósito, desde su promulgación en 2004, abrir las puertas de oportunidades a la Responsabilidad Social en la gestión universitaria. De esa forma, la Responsabilidad Social constituye una exigencia a cualquier IES, sea pública o privada (Ashley, Ferreira, Reis, 2006). Así, para Vallaes (2006, p. 39):

A Responsabilidade Social Universitária exige, a partir de uma visão holística, a articulação dos diversos setores da instituição, em um projeto de promoção social de princípios éticos e de desenvolvimento social equitativo e sustentável, com vistas à produção e transmissão de saberes responsável e à formação de profissionais cidadãos igualmente responsáveis⁷.

En esa perspectiva, Carrizo (2006) argumenta que las Universidades se deben transformar en instrumento del proceso de transformación social,

⁷ En español: "La Responsabilidad Social Universitaria exige, a partir de una visión holística, la articulación de los distintos sectores de la institución, en un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sustentable, con vistas a la producción y transmisión de saberes responsable y a la formación de profesionales ciudadanos igualmente responsables" (Traducción nuestra).

atribuyéndoles la misión de dictar el ritmo de la historia, visión compartida por Florestan Fernandes (1975). Asimismo, Calderón (2006, p.8) señala:

Se por um lado, o entendimento da Responsabilidade Social Universitária que se tinha há mais de quatro décadas ainda mantém vigência, podemos afirmar que ele tem adquirido novos matizes em decorrência das rápidas mudanças ocorridas no mundo, em termos políticos, econômicos, culturais, informacionais decorrentes da crise do Estado de Bem-Estar, da hegemonia do neoliberalismo, da aceleração do processo de globalização econômica, do surgimento da sociedade global de informação e do conhecimento e, principalmente, do fim da guerra fria⁸.

La RSU debe considerar los augurios de un mundo complejo, de diferencias sociales y desigualdades de oportunidades. Por estas argumentaciones, gana relieve la visión de Responsabilidad Social asociada directamente con el desarrollo humano, condición compartida por Wagenberg (2006), Kliksberg (2006), Vallaey (2006), Carrizo (2006), y Morin (2002). Específicamente, Morin (2002) añade que el desarrollo en la perspectiva únicamente económica hace prevalecer la pobreza material y del alma en los socialmente excluidos, señalando la necesidad de diálogo permanente entre los procesos técnicos y económicos, aliados con preceptos éticos de solidaridad y responsabilidad.

En esta perspectiva, Santos (1995) subraya que los supuestos de la responsabilidad social deben atender a criterios hacia más allá de la perspectiva económica, estimulando el punto de vista de la orientación social y política ante problemas sociales. El autor señala que el reto consiste en poner en la misma línea la sustentabilidad institucional desde la perspectiva económica y los indicios de que la RSU valora el bienestar social y la vida humana como finalidad absoluta.

A su vez, Vallaey (2006) defiende una nueva dinámica universitaria, que trasciende tres factores: la garantía de la responsabilidad social de la ciencia, la promoción de la formación ciudadana democrática y la formación cimentada en los fundamentos de la formación transversal de agentes para el desarrollo. Este sesgo formativo lo deben diseminar la enseñanza, la investigación y la extensión, elementos tradicionales y basales de las Universidades que, según Vallaey (2006, p. 45), permiten la “construção das pontes entre a universidade e a sociedade, a concretização do compromisso social da universidade e a reflexão ética sobre a dimensão social do ensino e da pesquisa e têm sido uma atribuição da chamada extensão universitária”⁹.

Considerando esa perspectiva, Calderón (2006) y Vallaey (2006)

⁸ En español: “Si por una parte, el entendimiento de la Responsabilidad Social Universitaria que se tenía desde hace cuatro décadas todavía mantiene vigencia, podemos afirmar que él ha adquirido nuevos matices a causa de los rápidos cambios ocurridos en el mundo, en términos políticos, económicos, culturales, informacionales provenientes de la crisis del Estado de Bienestar, de la hegemonía del neoliberalismo, de la aceleración del proceso de globalización económica, del surgimiento de la sociedad global de información y del conocimiento y, principalmente, del fin de la guerra fría” (Traducción nuestra).

⁹ En español: “construcción de puentes entre la universidad y la sociedad, la concretización del compromiso social de la universidad y la reflexión ética sobre la dimensión social de la enseñanza y de la investigación y ha sido una atribución de la denominada extensión universitaria” (Traducción nuestra).

comparten la comprensión de que la RSU carece de una visión más bien abarcadora y sistémica, considerando las distintas partes de la institución en un proyecto de promoción social con principios éticos, sustentables, justos y de desarrollo social, sosteniendo al proceso de enseñanza y de aprendizaje para la transmisión de saberes con vistas a la formación de ciudadanos asimismo responsables socialmente. En esa perspectiva, La Jara (2006, p. 15) subraya que la RSU es la:

[...] capacidade que possui a universidade de difundir e colocar em prática um conjunto de princípios e valores, gerais e específicos, por meio de quatro processos considerados chaves: gestão, docência, pesquisa e extensão universitária, respondendo socialmente desta forma perante a própria comunidade universitária e o país onde está inserida¹⁰.

Esa visión de La Jara (2006) está en armonía con las perspectivas anteriores - Calderón (2000, 2003, 2004, 2005, 2006); Wagenberg (2006), Kliksberg (2006), Vallaey (2006); Carrizo (2006) - y añade un componente fundamental a la ejecución de la Responsabilidad Social: la gestión, contribución que se debe consolidar a partir de la definición de mecanismos administrativos que viabilicen la Responsabilidad Social en las Universidades. Se verifica, por tanto, que necesariamente pasa por la postura y modelo de Gobernanza de las Universidades, el deseo ejecutivo de orientar las actividades institucionales – Enseñanza, Investigación y Extensión aliadas a la postura de gestión, para atender al supuesto transversal de la Responsabilidad Social en las acciones y procesos de interacción con la sociedad.

La RSU, desde el punto de vista de la gestión, gana horizontes que, según Herrera (2009), incluyen un conjunto de acciones y procesos, cuyo objetivo es atender a las demandas de su ambiente de manera adecuada, formando un eslabón entre el conocimiento generado dentro de la Universidad y las necesidades locales, concibiendo una nueva postura de gestión bajo este prisma. Macedo (2004) pregona que la gestión asume una nueva dinámica que va más allá de la tradicional administración de patrimonio y de actividades académicas, suscitando un perfil democrático que fortalece la gestión social.

Calderón (2006) aclara que existe una estrecha relación entre las prácticas académicas Enseñanza, Investigación y Extensión, y las prácticas gerenciales - conjunto de procesos y estructuras gerenciales que permitan a las Universidades cumplir su misión institucional -, las cuales deberían estimular los principios y valores verificados en la base de la Responsabilidad Social Universitaria. Esos elementos, para Pernalet & Ortega (2010) indican cómo la posibilidad de creación de una simbiosis entre universidad/sociedad, permitiría una relación que valorase todos los actores involucrados en ese proceso, desde la Universidad hasta la Sociedad.

Considerando este escenario, la comprensión de RSU bajo la mirada teórica permite refinar la reflexión sobre la Universidad en lo que atañe a su estructura funcional, orientación de las actividades académicas, y su forma de

¹⁰ En español: “[...] capacidad que posee la universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores, generales y específicos, por medio de cuatro procesos considerados clave: gestión, docencia, investigación y extensión universitaria, respondiendo socialmente de esta forma ante la propia comunidad universitaria y el país donde está insertada” (Traducción nuestra).

Gobernanza. Cabe subrayar que la preocupación con la Responsabilidad Social es un elemento presente en otras tipologías organizacionales, tales como las empresas. De acuerdo con Drucker (2009, p. 84):

Cada um é responsável pelo impacto que causa. [...] cedo ou tarde a sociedade vai considerar qualquer impacto causado um ataque à sua própria integridade e vai cobrar um alto preço daqueles que não tomaram para si a responsabilidade de trabalhar para eliminar o impacto ou para descobrir uma solução para o problema¹¹.

El autor llama la atención para el hecho de que las organizaciones necesitan atender y juntarse “às preocupações fundamentais da comunidade com os aspectos qualitativos da vida, isto é, bens e serviços econômicos, preocupação com a qualidade de vida, ou seja, com o ambiente físico, humano e social do homem moderno e da comunidade moderna¹²” (Idem).

Sin embargo, Vallaeys (2006, p.36) señala que la:

[...] Responsabilidade Social Empresarial é um conjunto de práticas da organização que integra sua estratégia corporativa e que tem como finalidade evitar danos e/ou gerar benefícios para todas as partes envolvidas na atividade da empresa (clientes, empregados, acionistas, comunidade, periferia etc.), com finalidades racionais, que devem redundar em benefício tanto da organização como da sociedade¹³.

Concerniente a los beneficios de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) hay que subrayar que ella es la contribución de las empresas para el desarrollo sostenible, en un trabajo que involucra a los empleados, a sus familias y a la sociedad en general, de modo que se mejore la calidad de vida tanto para las empresas, como para el desarrollo (Banco Mundial, 2002).

Ya Friedman (1970), caracteriza de forma pragmática a la RSE, como un concepto en el que las empresas, por medio de sus prácticas, colaboran voluntariamente para la mejora de la sociedad, valorando el desarrollo económico y la preservación del medio ambiente para la mejora de la calidad de vida de la sociedad. En ese sentido, Paoli (2002) señala que la RSE debe abarcar al cumplimiento de las normas laborales, el desarrollo económico con transparencia en sus cuentas, respeto al medioambiente e inversiones reales en mejora de la calidad de vida de la sociedad que interacciona con la organización.

En este contexto, la RSU carece de estrategias claras para su ejecución, según aborda Vallaeys (2006), sugiriendo cuatro líneas de acciones

¹¹ En español: “Cada uno es responsable del impacto que causa. [...] Tarde o temprano la sociedad va a considerar cualquier impacto como un ataque a su propia integridad y va a cobrar un alto precio de aquellos que no se encargaron de la responsabilidad de trabajar para eliminar el impacto o para descubrir una solución para el problema” (Traducción nuestra).

¹² En español: “a las preocupaciones fundamentales de la comunidad con los aspectos cualitativos de la vida, es decir, bienes y servicios económicos, preocupación con la calidad de vida, mejor dicho, con el ambiente físico, humano y social del hombre moderno y de la comunidad moderna” (Traducción nuestra).

¹³ En español: “[...] Responsabilidade Social Empresarial es un conjunto de prácticas de la organización que integra su estrategia corporativa y que tiene como finalidad evitar daños y/o generar beneficios para todas las partes involucradas en la actividad de la empresa (clientes, empleados, accionistas, comunidad, periferia etc.), con finalidades racionales, que deben redundar en beneficio, tanto para la organización, como para la sociedad” (Traducción nuestra).

institucionales para su efectucción: 1) Gestión interna: transformar a la Universidad en una comunidad ética, socialmente ejemplar, democrática y transparente económicamente y políticamente, con énfasis en el desarrollo sostenible; 2) Docencia: orientar el aprendizaje basado en proyectos sociales, como enfoque multi e interdisciplinario, debido a su orientación en el aprendizaje articulado con la investigación, enseñanza y extensión; 3) Investigación: fomento a proyectos con fines de desarrollo social, utilizando estrategias integradas con la comunidad, preocupadas con la resolución de problemas locales; 4) Proyectos sociales: proceder una interfaz entre cursos, departamentos e investigadores y estudiantes, comprometidos en proyectos que se vuelvan fuente de investigación aplicada y de recursos didácticos para la comunidad universitaria.

3. PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Para este ideario, fue realizada una investigación exploratoria y descriptiva, por tanto, de carácter cuantitativo y cualitativo (Vergara, 2013). La característica de la investigación, para Gil (2010), se presenta como una posibilidad segura de descripción de las características de determinada población, fenómeno o establecimiento de relación entre las variables.

Los datos se han colectado por medio de un cuestionario aplicado a 991 profesores, 22 dirigentes, 117 coordinadores y 732 técnicos administrativos utilizando el *google docs*. La investigación fue realizada entre los días 21 de marzo de 2017 a 10 de abril del mismo año.

El referido cuestionario fue adaptado de Nascimento (2014), considerando las características de las IES comunitarias en su compromiso con lo social, característica particular de su concepción y desarrollo. La obtención de los respectivos criterios tiene soporte en el artículo 3, Inciso III de la Ley n. 10.861/2004 que instituye el *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES*, y en los abordajes teóricos desarrollados por La Jara et al. (2006), Calderón (2006), Wagenberg (2006), Kliksberg (2006) y Vallaeys (2006). En ese sentido, están contemplados en ese abordaje los siguientes criterios y subcriterios:

1. Inclusión social: la infraestructura de accesibilidad en la universidad para docentes, discentes, técnicos administrativos y la comunidad en general con necesidades especiales; la ergonomía adecuada de los muebles y equipamientos para los portadores de necesidades especiales; la existencia de profesionales especializados en *Língua Brasileira de Sinais* (Libras) para la atención a los portadores de necesidades especiales; las acciones para integración de la universidad con el sector público, sector productivo y el mercado laboral; la ocupación de las plazas ofrecidas por la universidad por estudiantes de la región; acciones de comprometimiento con los valores éticos y morales.
2. Desarrollo económico: los proyectos de investigación en aparcería con el sector productivo; las innovaciones tecnológicas provenientes de las investigaciones ejecutadas; los impactos financieros en el municipio; El uso de metodologías para el estímulo al desarrollo de las habilidades emprendedoras.

3. Desarrollo social: la ejecución de programas de inclusión social y acciones afirmativas; la política de incentivo a la educación continua para la comunidad universitaria y para egresados de los cursos.
4. Defensa del medioambiente: los proyectos pedagógicos de los cursos PPC con abordajes en la preservación del medioambiente; la política institucional de colecta selectiva de basura y los cuidados necesarios con el destino final de los residuos sólidos producidos por la institución; la existencia de proyectos de extensión para promover y diseminar las buenas prácticas de gestión ambiental.
5. Defensa del patrimonio y memoria cultural: la realización de cooperación técnica, eventos culturales y proyecto de extensión para valoración, rescate y mantenimiento del acervo histórico, de la cultura regional, del estímulo a la lectura y de la comprensión, la preservación del acervo histórico y del patrimonio cultural; los recursos presupuestarios para el mantenimiento de las acciones de defensa de la memoria cultural y patrimonial.
6. Defensa de la producción artística: política institucional de apoyo a la producción artística y cultural, realización de eventos y proyectos de extensión de estímulo al arte; disponibilidad de recursos presupuestarios para el mantenimiento de las acciones de las producciones artísticas.
7. Defensa de la producción deportiva y salud: la existencia de infraestructura para prácticas deportivas y ejercicios físicos de los docentes, discentes y técnicos administrativos; la existencia de profesionales especializados para la atención en las prácticas deportivas, en los ejercicios físicos y en el uso de los equipamientos; la disponibilidad de recursos presupuestarios para la realización de eventos deportivos, participación en torneos, campeonatos, como también la promoción a la salud.
8. Organización administrativa: Misión y Plan de Desarrollo Institucional.

Dichas dimensiones son ampliamente discutidas y difundidas como elementos esenciales para la verificación de la efectividad de la Responsabilidad Social Universitaria, permitiendo que el análisis correlacionado entre los criterios determine verificación más esmerada de esa temática para las Universidades comunitarias. Los datos han sido analizados desde la tabulación de los hallazgos de la investigación, utilizándose el Excel, generando gráficos y textos estimados por medio de la estadística descriptiva, recorriendo así el camino cuantitativo y cualitativo del análisis.

El campo de investigación fue una Universidad Comunitaria brasileña, institución reconocidamente de utilidad pública que trabaja en pro de la colectividad puesto que es entidad filantrópica. Permite conceder beneficios, como becas y modalidades de asistencia social, siendo considerada una institución de referencia en el estado de Santa Catarina, Brasil, en formar a personas, producir conocimiento y ofrecer extensión y servicios, promoviendo el desarrollo institucional y regional.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

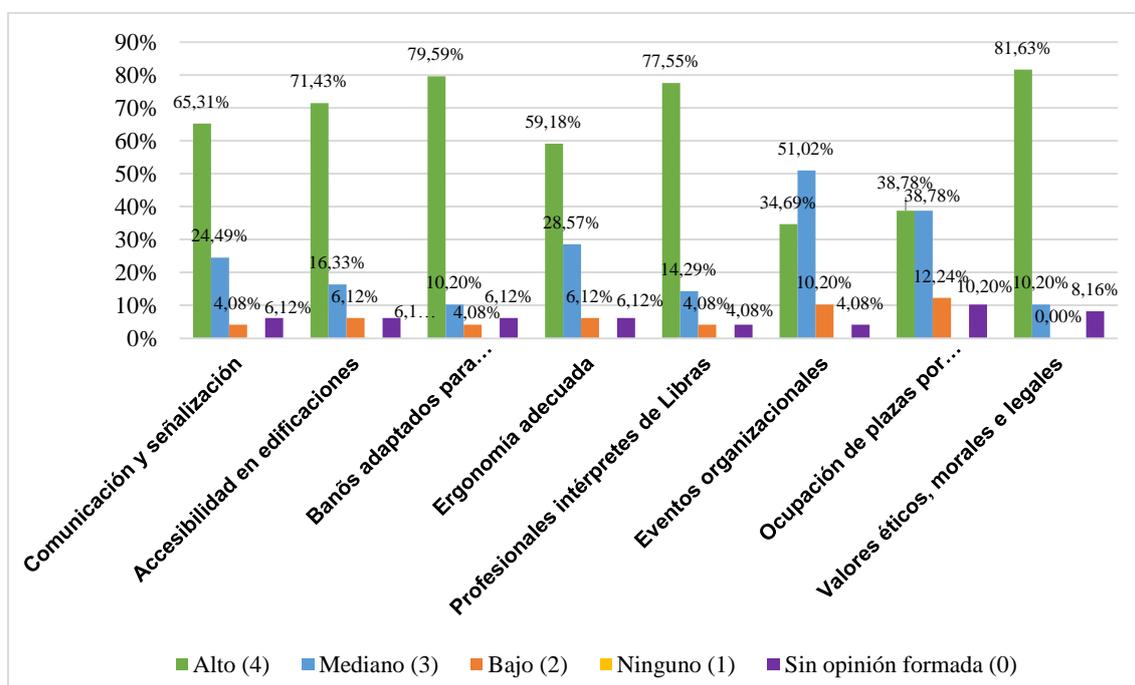
Los datos analizados se han originado en el universo de aproximadamente 991 profesores, 22 dirigentes, 117 coordinadores de curso y 732 técnicos administrativos. Al cuestionario contestaron el 6,1% de los

profesores, el 51% de los dirigentes, el 37% de los coordinadores de cursos y el 10,2% de los técnicos administrativos.

A continuación se presenta la percepción de los encuestados en relación con las siete dimensiones que comprende conjuntamente a los factores que dimensionan la efectividad de la Responsabilidad Social Universitaria en la IES comunitaria investigada: 1) inclusión social, 2) desarrollo económico, 3) desarrollo social, 4) defensa del medioambiente, 5) defensa del patrimonio y memoria cultural, 6) defensa de la producción artística, 7) defensa de la producción deportiva y salud, y 8) organización administrativa.

El gráfico 1 presenta el criterio 1) Inclusión Social, refiriendo a la inserción de personas con algún tipo de discapacidad en la educación superior.

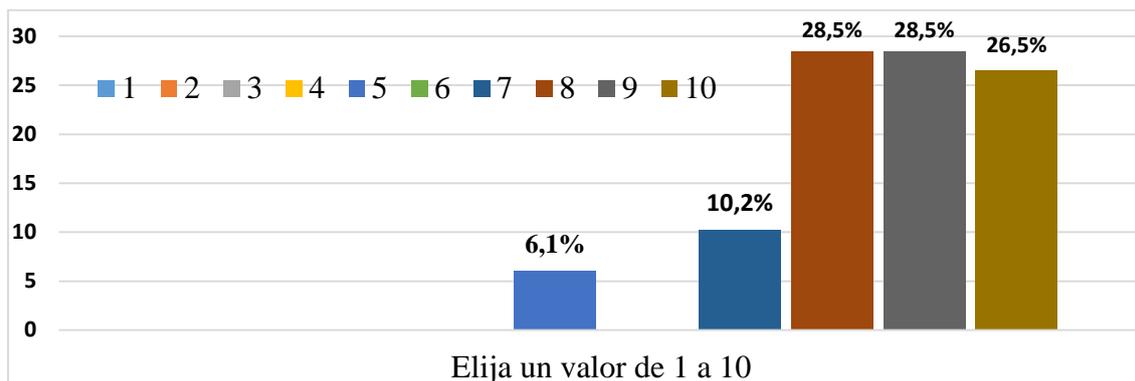
Gráfico 1: Inclusión Social



Fuente: Datos de la encuesta, 2017.

En la escala de 1 Ninguno, 2 Bajo, 3 Mediano, 4 Alto y Sin opinión, se ha extraído la siguiente conmensuración de los encuestados en relación con los subcriterios: fueron muy bien evaluados, con calificación cerca del máximo (4): comunicación y señalización; accesibilidad en edificaciones; baños accesibles para discapacitados; ergonomía adecuada; profesionales intérpretes de Libras y valores éticos, morales y legales. En relación con eventos organizacionales, la evaluación fue Mediana (3); sobre la ocupación de plazas por estudiantes de la microrregión, la evaluación resultó entre Mediano (3) y Alto (4). Además, se cuestionó sobre el peso de este criterio para el proceso de evaluación de la universidad en la dimensión de la Responsabilidad Social.

Gráfico 2: Criterio en el proceso de evaluación de la universidad

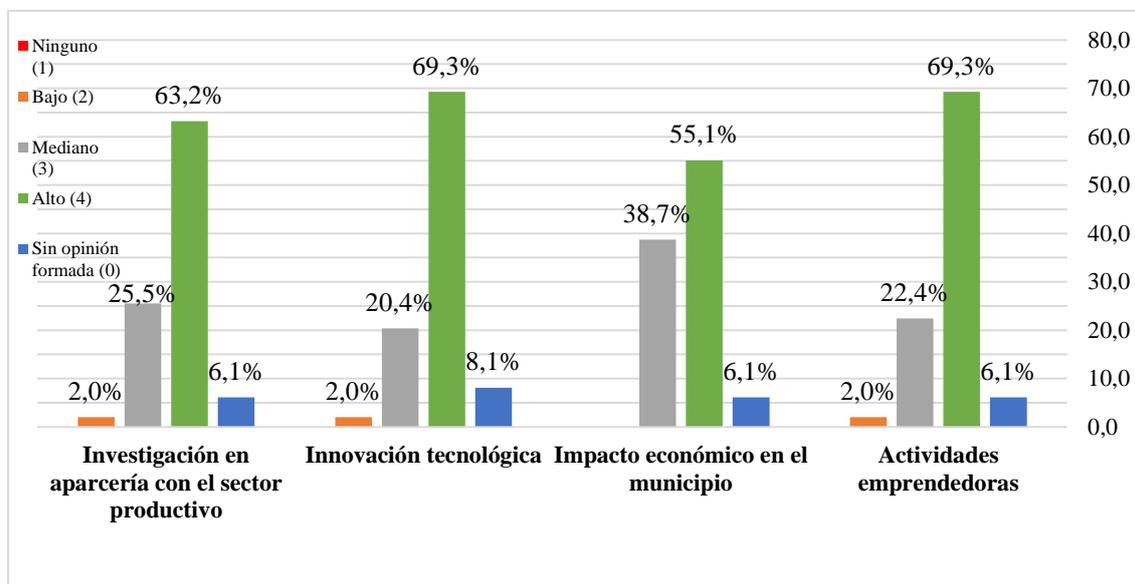


Fuente: Datos de la encuesta, 2017.

Se evidencia que hay una fuerte preocupación y percepción de la importancia de este criterio para la evaluación de la Universidad, puesto que la concentración de las respuestas está en su mayoría orbitando en la escala entre 8, 9 y 10, donde están señaladas las calificaciones más altas de ese análisis.

El criterio 2) Desarrollo económico, se caracteriza por el desempeño macroeconómico, financiero y por los impactos en el consumo de recursos materiales y uso de energía. Está relacionado con los objetivos de eficiencia de los procesos productivos y con las alteraciones de consumo, orientado a una reproducción económica sostenible a largo plazo y será evaluado con los subcriterios a continuación.

Gráfico 3 - Desarrollo Económico

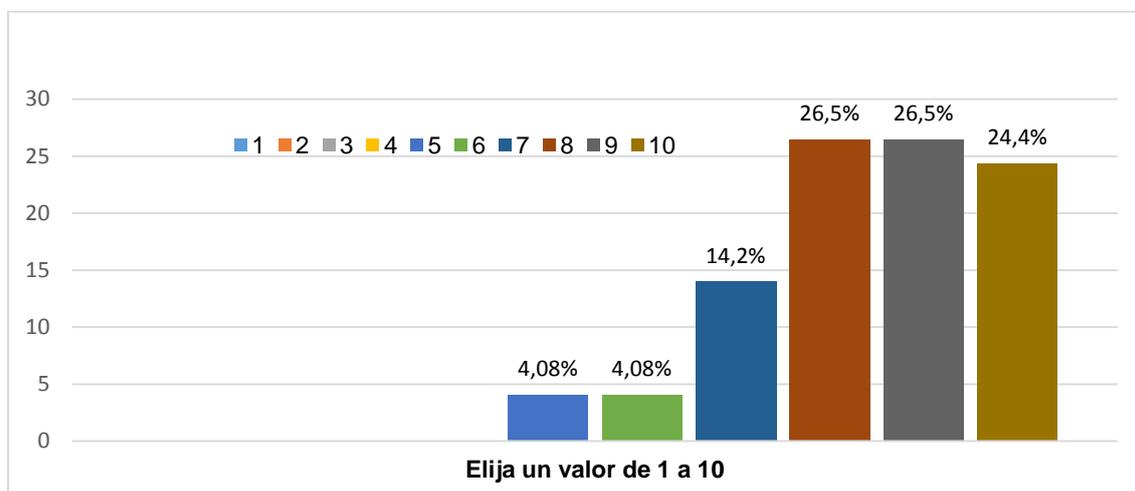


Fuente: Datos de la encuesta, 2017.

En ese aspecto, los datos demuestran la fuerte inclinación de la comunidad académica respondiente en reconocer con Alto (4) grado de importancia los subcriterios: investigación en aparcería con el sector productivo; innovación tecnológica; impacto económico en el municipio; y actividades emprendedoras.

Además del criterio 2) Desarrollo Económico, se ha preguntado sobre el valor de este criterio para el proceso de evaluación de la universidad en la dimensión de la Responsabilidad Social, representado en el gráfico 4 a continuación.

Gráfico 4: Criterio desarrollo y el proceso de evaluación de la universidad

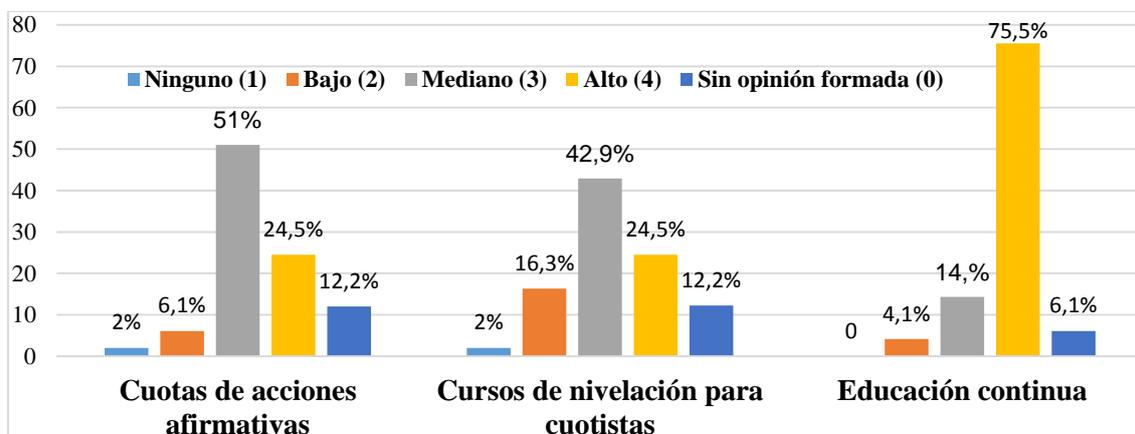


Fuente: Datos de la encuesta, 2017.

Se evidencia que hay una fuerte preocupación y percepción de la importancia de este criterio para la evaluación de la Universidad, puesto la mayoría de los encuestados se ubicó entre las escalas 8, 9 y 10, señalando los valores más altos de ese análisis.

El criterio 3) Desarrollo Social, atañe a la satisfacción de las necesidades humanas, mejora de la calidad de vida y justicia social en la perspectiva de la población sobre vivienda, trabajo y sueldo y será evaluado con los subcriterios a continuación.

Gráfico 5: Desarrollo Social

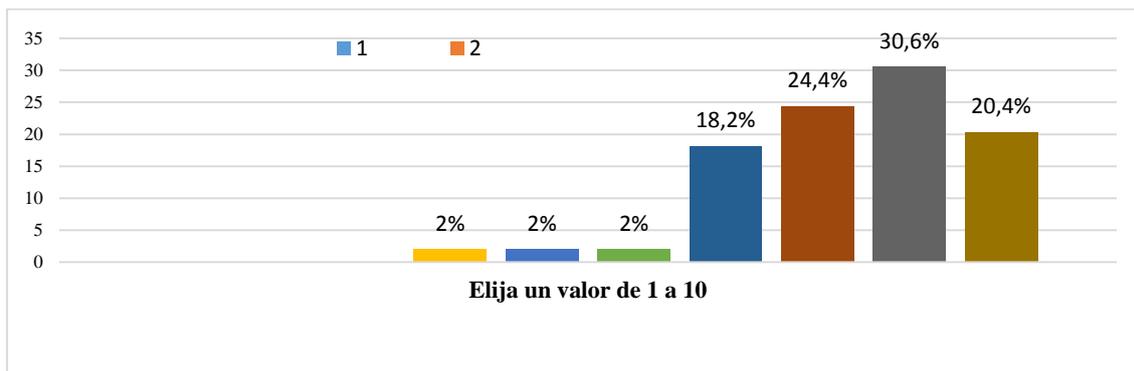


Fuente: Datos de la encuesta, 2017.

En ese criterio los encuestados atribuyeron evaluación Mediana (3) a las cuotas de acciones afirmativas y cursos de nivelación para personas con limitaciones; y con Alta evaluación (4) la educación continua.

En la escala de 1 (uno) a 10 (diez) el peso del criterio desarrollo social para el proceso de evaluación de la universidad en la dimensión de la Responsabilidad Social, se ha observado concentración entre los ítems 7, 8, 9 y 10, atribuyendo alta relevancia a este criterio.

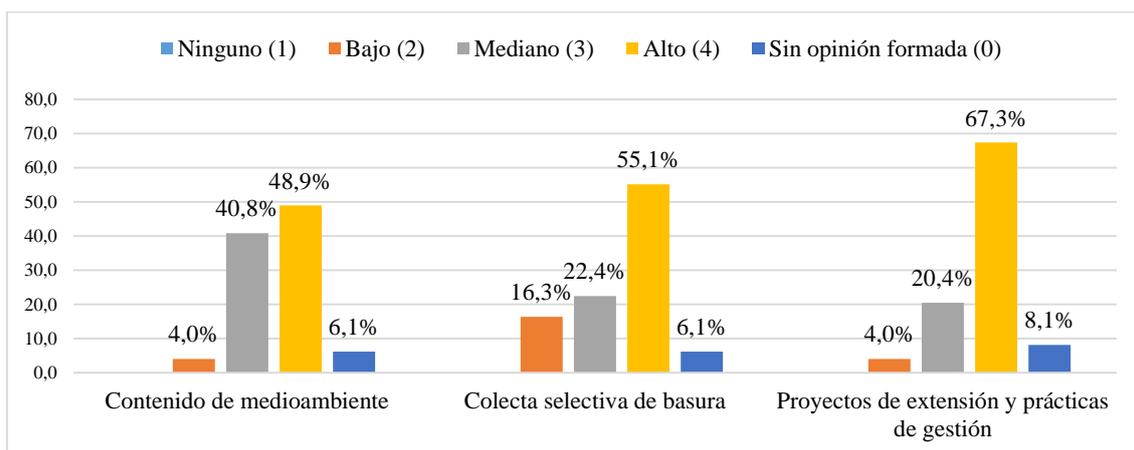
Gráfico 6: Criterio desarrollo social en el proceso de evaluación de la universidad



Fuente: Datos de la encuesta, 2017.

El criterio 4) Defensa del Medioambiente, relacionado con preservación y sustentabilidad del medioambiente urbano y rural; capacitación y calificación de los recursos humanos y de gestores de políticas públicas de medioambiente, presentó el siguiente comportamiento, explícito en el gráfico 7.

Gráfico 7: Defensa del Medioambiente

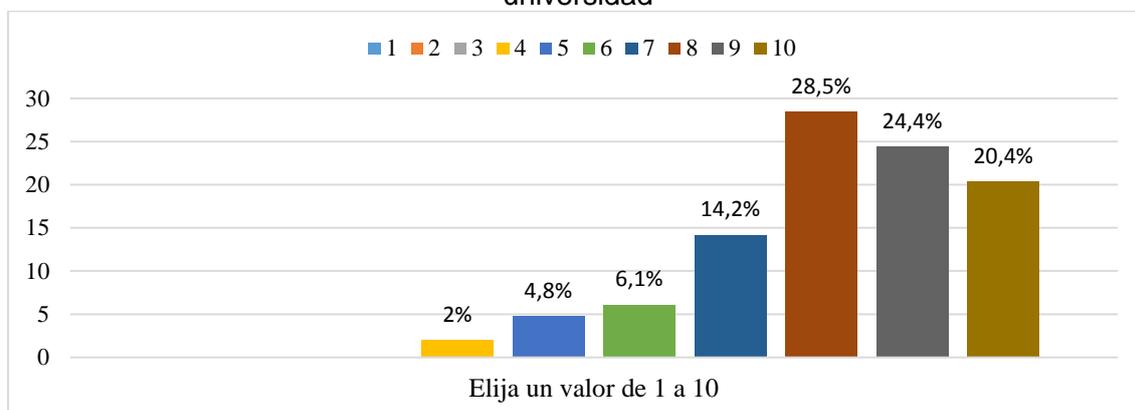


Fuente: Datos de la encuesta, 2017.

Con Alta intensidad (4) se ha identificado que las prácticas de colecta selectiva de basura y proyectos de extensión de prácticas de gestión tienen alta relevancia para el proceso de Responsabilidad Social Universitaria; el subcriterio contenido de medioambiente tuvo una percepción entre Mediano (3) y Alto (4).

La percepción general de los respondientes también atribuye Alta relevancia a este criterio, hecho que concentró las respuestas entre 8, 9 y 10, demostrando que el criterio 4) defensa del medioambiente tiene alta importancia para el proceso de evaluación de la universidad en la dimensión de la Responsabilidad Social.

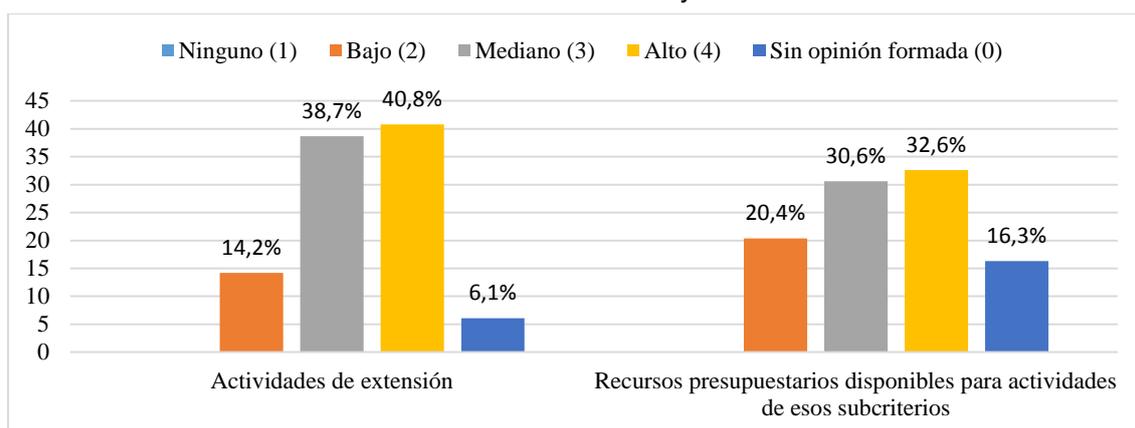
Gráfico 8: Criterio de defensa del medioambiente en el proceso de evaluación de la universidad



Fuente: Datos de la encuesta, 2017.

El criterio 5) Defensa del Patrimonio y Memoria Cultural contempla la preservación, recuperación y difusión de patrimonio artístico, cultural e histórico, mediante la formación, organización, mantenimiento, ampliación de equipamientos de museos, bibliotecas, centros culturales, colección y acervos; restauración de bienes muebles e inmuebles de reconocido valor cultural; protección al folclore, artesanía y tradiciones culturales.

Gráfico 9: Defensa del Patrimonio y Memoria Cultural



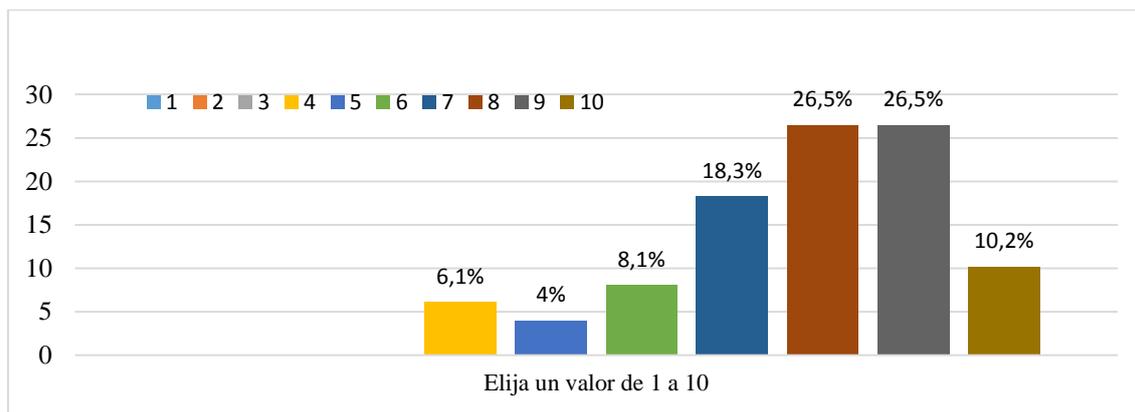
Fuente: Datos de la encuesta, 2017.

Las distribuciones de las respuestas para este criterio demuestran que actividades de extensión que promueven la defensa del patrimonio y memoria cultural tienen evaluación entre Mediano (3) y Alto (4); en relación con los recursos presupuestarios disponibles para actividades de este criterio se

obtuvo concentración de respuestas entre Bajo (2) y Mediano (3), superando Alto (4).

Sobre la importancia de ese criterio a la evaluación de la universidad en la dimensión de la Responsabilidad Social, hay concentración de las respuestas entre 7, 8 y 9, demostrando fuerza relativa para el proceso evaluativo.

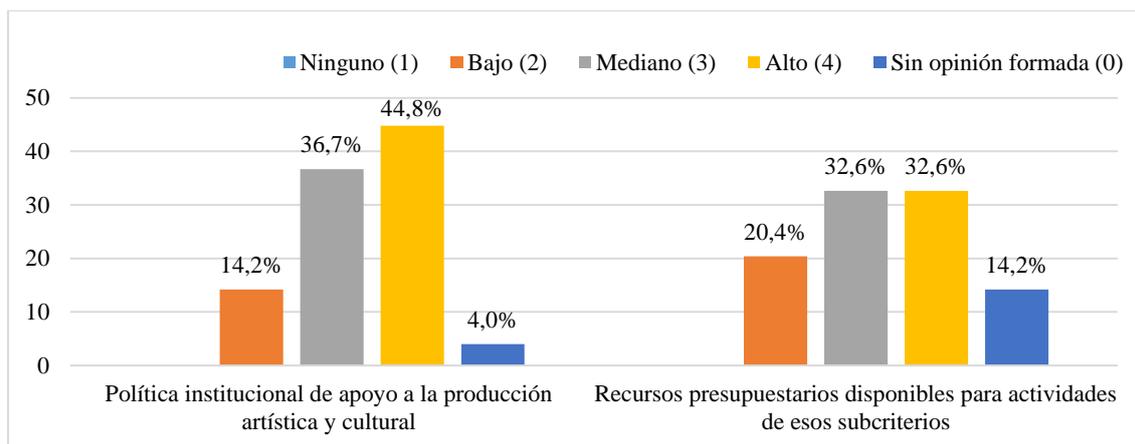
Gráfico 10: Criterio defensa del patrimonio y memoria cultural en la evaluación de la universidad



Fuente: Datos de la encuesta, 2017.

El criterio 6) Defensa de la Producción Artística se refiere a la producción y difusión cultural y artística de obras relacionadas con las ciencias humanas, letras y artes plásticas, fotografía, cine y vídeo. Se incluye, asimismo, teatro, música y danza, con el siguiente comportamiento entre los encuestados.

Gráfico 11: Defensa de la Producción Artística

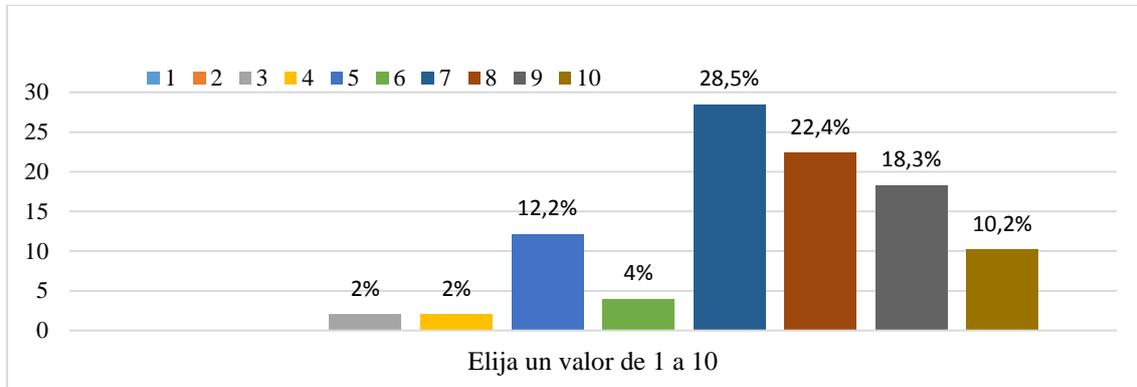


Fuente: Datos de la encuesta, 2017.

La política institucional de apoyo a la producción artística y cultural presenta evaluaciones Mediano (3) y Alto (4). Sin embargo, los recursos presupuestarios disponibles para actividades de esos subcriterios demuestran distribución entre Bajo (2), Mediano (3) y Alto (4). Este criterio no presenta un

comportamiento lineal en relación con la importancia para el proceso de evaluación de la universidad en la dimensión de la Responsabilidad Social. Se evidencian respuestas con peso 5 y concentración en la calificación 7, con distribución decreciente en 8, 9 y 10.

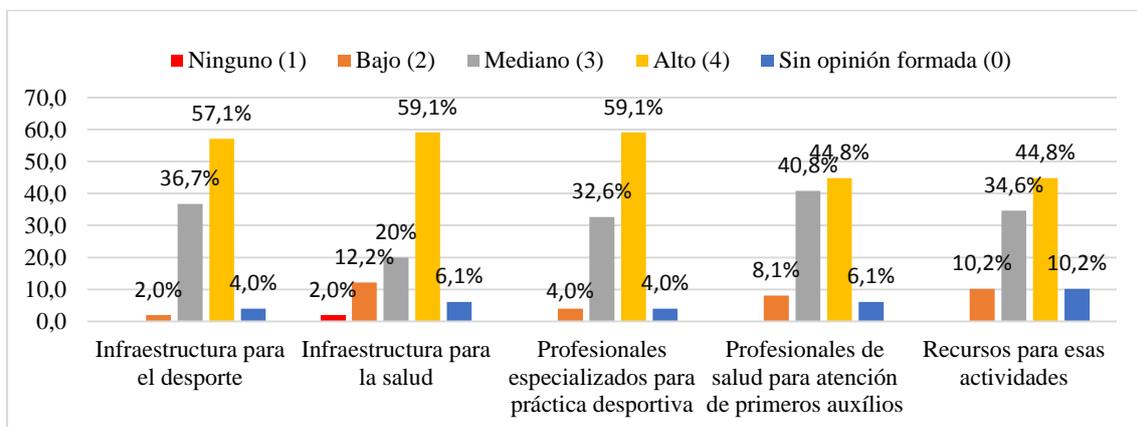
Gráfico 12: Criterio defensa de la producción artística para el proceso de evaluación de la universidad



Fuente: Datos de la encuesta, 2017.

En relación con el criterio 7) Defensa de la Producción Deportiva y Salud, orientado al desarrollo de programas de salud, procesos asistenciales para dependientes de drogas, alcoholismo, tabaquismo, las repuestas demuestran el comportamiento según el gráfico 13.

Gráfico 13 - Defensa de la Producción Deportiva y Salud

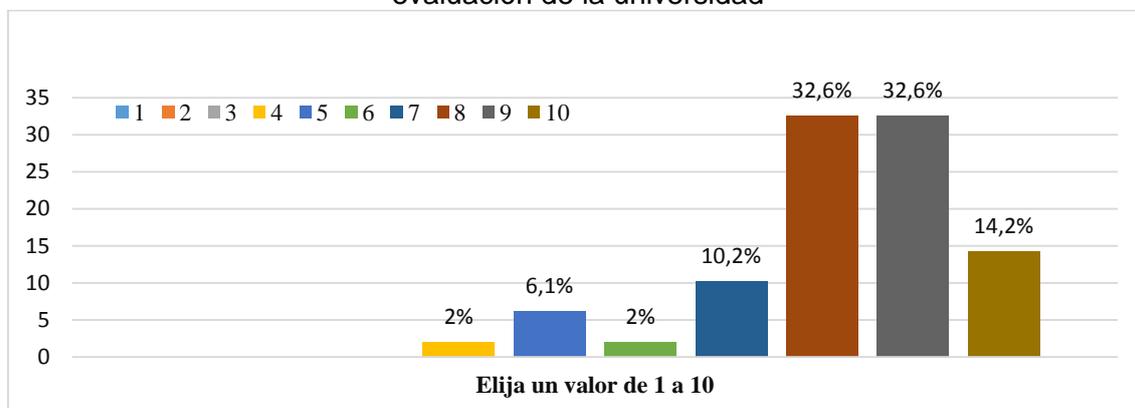


Fuente: Datos de la encuesta, 2017.

En ese aspecto, se percibe evaluación positiva a la infraestructura para prácticas deportivas y ejercicios físicos de los docentes, discentes y técnicos administrativos; la existencia de profesionales especializados para la atención en las prácticas deportivas, ejercicios físicos y utilización de los equipamientos; la disponibilidad de recursos presupuestarios para la realización de eventos deportivos, participación en torneos, campeonatos, como también la promoción a la salud como de alta prioridad, visto que la mayoría de las respuestas se concentra entre Mediano (3) y Alto (4).

La percepción de los encuestados es que este criterio 7) defensa de la producción deportiva y salud tiene Alta relevancia al proceso de evaluación de la universidad en la dimensión de la Responsabilidad Social, visto que las respuestas se concentran en 8, 9 y 10.

Gráfico 14: Criterio defensa de la producción deportiva y salud en el proceso de evaluación de la universidad



Fuente: Datos de la encuesta, 2017.

Sobre el criterio 8) Organización administrativa: Misión y Plan de Desarrollo Institucional, el análisis de los documentos oficiales de la institución demuestra que la misión expresa la finalidad mayor a que responde una institución universitaria. De esa manera, ella trasciende la realidad contingente y transitoria, posee carácter de utopía, en sentido de que es posible pensar y proyectar la Institución en el presente y en el futuro. La misión para la cual la Universidad Comunitaria está constituida tiene que ver con su historia, con su identidad y con sus fines.

Considerada una de las mayores instituciones propulsoras del desarrollo, de la investigación, y de las perspectivas socioculturales y educacionales en las regiones de alcance, la Universidad Comunitaria prevé en su visión ser una universidad reconocida por la excelencia académica y tener actuación como agente de desarrollo regional. El desarrollo de la Institución trasciende las construcciones que han edificado a lo largo de los años, él se manifiesta, igualmente, en la transformación de la cultura, del conocimiento, de las condiciones de formación de las personas que han tenido acceso a la enseñanza superior y de las condiciones de mejora de la calidad de vida personal y profesional de las personas. La visión expresa las expectativas, los deseos de la comunidad académica y de la sociedad en relación con un futuro deseable y posible para la institución. Para ello, ella necesita ser abarcadora, desafiadora, inspiradora e innovadora.

Valores son principios de conducta construidos y seguidos por los colaboradores de la institución, dando identidad y credibilidad a la institución. Deben ser significativos, compartidos y duraderos, por tanto, la Universidad Comunitaria abordada en esta investigación nació y creció anclada a valores basados en la ética, en el humanismo, en la cooperación, en el comprometimiento, en la responsabilidad social, en la innovación y en la

solidez. La identidad comunitaria se refleja en sus acciones desarrolladas en las áreas de la educación, salud, asistencia social, tecnológica, ambiental, cultural y de ocio, con objetivo de difundir el conocimiento y llevar calidad de vida a las personas, preservando sus valores.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados de esa investigación, que tomó en cuenta ocho criterios para evaluar la efectividad de la Responsabilidad Social Universitaria en una Universidad Comunitaria - Inclusión social; Desarrollo económico; Desarrollo social; Defensa del medioambiente; Defensa del patrimonio y memoria cultural; Defensa de la producción artística; Defensa de la producción deportiva y salud y Organización administrativa -, demuestra la preocupación de la IES investigada con el Desarrollo Social, particularmente, la implementación de los preceptos que sostienen la Responsabilidad Social Universitaria, visto que no se han verificado desvíos significativos de respuestas en la atribución de importancia y de relevancia para cada criterio analizado.

Consolida, por tanto, la visión de que la Responsabilidad Social Universitaria debe pasar por organización administrativa adecuada, debidamente orientada, en que atribuye la misión institucional y sus documentos oficiales constitutivos, en este caso, el Plan de Desarrollo Institucional, la previsión del Desarrollo Social, reconocidamente como aliado y guía de las acciones, proyectos y actividades que consolidan las prácticas de formación ciudadana. Concomitante, resultó evidente que el Desarrollo económico se pone como criterio preponderante para que se concrete la Responsabilidad Social Universitaria, visto que, desde su consolidación, se reúnen condiciones de estimular la inclusión social, la defensa del medioambiente, del patrimonio y memoria cultural, defensa de la producción artística y de la producción deportiva y salud.

En esa perspectiva, se percibe que la emergencia social de soluciones a problemas de las personas induce a que las IES comunitarias asuman su responsabilidad en ese proceso, influenciando su práctica de gestión, comprometiéndose, por medio de su visión, misión y documentos institucionales como el PDI, con los reflejos perversos de una sociedad de grandes desigualdades, siendo capaz de soportar, en alguna medida, los excluidos por la pobreza, por el hambre, la falta de seguridad, las enfermedades y por la falta de garantías de sus derechos sociales. Para ello, se presenta necesaria la incorporación de preceptos éticos y de ciudadanía ajustados a la realidad social, sosteniendo la enseñanza, la investigación y la extensión universitaria, enraizando culturalmente esas praxis (Calderón, 2006; Kliksberg, 2006; Vallaes, 2006).

A partir de este ideario, fue posible percibir que la IES investigada, en sus principios constitutivos y documentos oficiales, fomenta la calidad de la enseñanza por medio de la valoración de la formación ciudadana orientada a la inserción social. Se ha constado que la consolidación de la RSU en IES comunitarias pasa necesariamente por la mirada atenta de la gestión a sus preceptos constitutivos. Asimismo, al principio de la insociabilidad entre la enseñanza, investigación y extensión, elementos constitutivos y fines de las universidades, que cuando no ejecutados adecuadamente, contrarían e hieren

el precepto legal; que proyectos de Enseñanza, Investigación y Extensión, de cuño inter y transdisciplinario, presentan fuerte contribución a la consolidación de la calidad de la Enseñanza y de la RSU.

Así, se cumple el objetivo general de este trabajo, en el que se ha verificado el alto grado de comprometimiento de esa Universidad Comunitaria con la causa social, con su desarrollo, con su inserción en prácticas, proyectos, acciones, actividades y en el enlace entre enseñanza, investigación y extensión, además de la preocupación de su dirección con la formación ciudadana.

Resultó evidente asimismo la armonía entre la organización administrativa y la vida institucional; formación docente y académica; investigación y producción de conocimiento; proyección social y voluntariado; acercándose al ideario de consolidación de la RSU para las IES comunitarias, considerando como elementales los criterios de inclusión social, defensa del medioambiente, del patrimonio y memoria cultural, defensa de la producción artística y producción deportiva y salud.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alessio, R. (2008). *Responsabilidade Social das Empresas no Brasil: reprodução de postura ou novos rumos*. Porto Alegre, EDIPUCRS.
- Ashley, P. A., Ferreira, R. & Reis, H. L. (2006). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: Oportunidades para a responsabilidade social na gestão estratégica de instituições de ensino superior. *Revistas Gerenciais*, São Paulo, v. 5, p. 23-35.
- Banco Mundial. (2002). *Public sector roles in strengthening corporate social responsibility: a baselinestudy*. Washington.
- Calderón, A. I. (2000). Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100007>
- Calderón, A. I. (2003). A Universidade mercantil e o caso da universidade pública: reflexões a partir da experiência chilena. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 5, n. 1. <https://doi.org/10.5585/eccos.v5i1.337>
- Calderón, A. I. (2004). Repensando o papel da universidade. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 44, n. 2, abr./jun. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902004000200009>
- Calderón, A. I. (2005). Responsabilidade social: desafios à gestão universitária. *Estudos*, Brasília, DF, ano 23, n. 34, p. 13-39, abr.
- Calderón, A. I. (2006). Responsabilidade social universitária: contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil. *Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior*. Associação Brasileira de Mantenedora de Ensino superior. – Brasília, Ano 24, n. 36 (Jun. 2006).
- Carrizo, L. (2006). Conhecimento e responsabilidade social: ameaças e desafios para a universidade transdisciplinar. *Estudos*, Brasília-DF, ano 24, n. 36, p. 76-89, mar. 2006.

- Drucker, P. F. (2009). *O melhor de Peter Drucker. A administração*. São Paulo: Nobel.
- Fernandes, F. (1975). *Universidade brasileira: reforma ou revolução*. São Paulo: Alfa-Omega.
- Friedman, M. (1970). The social responsibility of business is to increase its profits. *New York Times Magazine*, september.
- Gil, C. A. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Herrera, A. (2009). Responsabilidade social das universidades. In: GUNI. *Educação superior em tempos de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 41-42.
- INEP. (2004). *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 15 abr. 2004.
- Kliksberg, B. (2006). A ética e a responsabilidade social da universidade. Estudos. *Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior*. Brasília-DF, Ano 24, n. 36, mar. p. 23-25.
- La Jara, M. J. et al. (2006) Responsabilidade universitária: uma experiência inovadora na América Latina. *Estudos*, Brasília-DF, ano 24, n. 36, p. 57-73.
- Macedo, A. R. (2004). O papel social da universidade. *Estudos*. Brasília-DF, Ano 23, n. 34, abril, p. 7-12.
- Morin, E. (2002). ¿Estamos en un Titanic? In: KLIKSBURG, Bernardo. *Ética y desarrollo: la relación marginada*. Buenos Aires: El Ateneo, 2002, p. 143-148.
- Nascimento, J. M. L. (2014) *Índice de Responsabilidade Social da Universidade: uma Metodologia de Avaliação Institucional*. 217 páginas. Tese (Programa de Pós-graduação em Recursos Naturais), Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande/PB.
- Paoli, M. C. (2002). Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil. In: SANTOS, B. S. (Org.) *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Pernaletto, M. T. & Ortega, M. T. (2010). *Responsabilidad Social de la Universidad: retos y perspectivas*. Buenos Aires: Paidós.
- Santos, B. de S. (1995). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Vallaes, F. (2006). Que significa responsabilidade social universitária? *Estudos*. Brasília-DF, ano 24. nº 36. Junho, pp.35-56.
- Vergara, S. C. (2013). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.
- Wagenberg, A. (2006). A urgência da responsabilidade social universitária. *Estudos*, Brasília, DF, ano 24, n. 36, p. 27-34. mar.

LAS EVALUACIONES EXTERNAS Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS COMO INSTRUMENTO DE MEJORA EDUCATIVA

Students' external assessments and academic performance as an instrument for educational improvement

Eduardo López Bertomeo 
e mail: edu_lopez_bertomeo@hotmail.com
Ángel Luis González Olivares 
e-mail: aluisgonzalez@ucjc.edu
Universidad Camilo José Cela. España

RESUMEN

El presente artículo refleja la importancia que han adquirido las evaluaciones externas como instrumento de control, por parte de las Administraciones, del estado general de los sistemas educativos. Aunque es un tema de actualidad, la utilización de pruebas externas estandarizadas es tan antigua como los propios sistemas educativos, girando ya desde el inicio en torno al rendimiento académico de los alumnos. En la actualidad esas pruebas sirven de guía para la elaboración de leyes educativas que sin duda, están consiguiendo una auténtica renovación pedagógica en la que las instituciones educativas tratan de obtener los mejores resultados en el rendimiento de sus alumnos, suponiendo todo ello, la mejora general de los sistemas educativos.

PALABRAS CLAVE: política educacional; sistema educativo; evaluación de la educación; control de rendimiento escolar; calidad de la educación.

ABSTRACT

This article shows the importance of the external evaluation employed by the Administration as a tool to supervise the overall status of the educational system. Being a current issue, the use of a standardised external test is, however, as old as educational systems themselves which since their origin have always been related to students' academic performance. Currently, these tests serve as a guidance to elaborate educational laws that are undoubtedly acquiring an authentic pedagogical renewal through which educational institutions attempt to obtain the best results of their students' performance and, consequently, the general improvement of the educational system.

KEY WORDS: educational policy; educational systems; educational evaluation; achievement tests; educational quality.

Recibido/Received: 20/06/2017
Aprobado/Approved: 22/12/2017

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

López Bertomeo, E. & González Olivares, Á. L. (2018). Las evaluaciones externas y el rendimiento académico de los alumnos como instrumento de mejora educativa. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 309-328. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.017>

1. CONSIDERACIONES PREVIAS.

España ha sido tradicionalmente un país con altos índices de fracaso escolar. Tanto es así que según los últimos datos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa y Subdirección General de Estadística y Estudios del MECD (2016), la tasa de fracaso escolar y abandono temprano de la educación en el año 2015 se situaba en el 20%, estando muy lejos del 11% de la Unión Europea, siendo esto un claro indicador de que nuestro sistema educativo presenta evidentes posibilidades de mejora.

A partir de indicadores educativos como el citado, parece claro que podemos establecer una clara relación entre sociedad y sistema educativo, relación en la que encontramos como nexo de unión a las instituciones educativas, las cuales, en el cumplimiento del currículo oficial pretenden la formación integral de los alumnos, contribuyendo de esta forma al progreso de las sociedades en las que se contextualizan. En este sentido, parece lógico que esas sociedades reclamen cada vez mayor control e información sobre los contenidos que se transmiten y cómo se transmiten.

A este respecto, no ya solamente la Constitución Española reconoce que la educación es un derecho, sino que dentro de nuestra legislación educativa, la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE), recoge en su artículo 4.1, que padres o tutores, en relación a la educación de sus hijos o pupilos, tendrán entre otros, el derecho: “a) A que reciban una educación, con la máxima garantía de calidad, conforme con los fines establecidos en la Constitución, en el correspondiente Estatuto de Autonomía y en las leyes educativas”.¹⁴

Sobre esta base normativa, queda claro que las Administraciones educativas no solamente deben asegurar la educación de la sociedad, sino que también deben ofrecer un sistema educativo de calidad que dé respuesta a las exigencias de quienes representan, es decir, la sociedad en general y más concretamente los agentes educativos, en especial, alumnos y familias.

Así, considerando el carácter competitivo de la sociedad en la que nos encontramos, las demandas de familias y alumnos respecto a las instituciones educativas se concentran cada vez más en torno a un denominador común, la calidad educativa. De esta forma, son esas mismas familias y alumnos los que en la constante búsqueda de la *excelencia educativa*, reclaman con mayor énfasis cada vez, la consecución de mejores resultados académicos que les permita una mejor integración social y laboral, siendo las evaluaciones externas unos excelentes instrumentos de control y mejora del rendimiento académico de los alumnos, del funcionamiento y gestión de las instituciones educativas y en consecuencia, de la mejora constante de los sistemas educativos.

Así pues, desde una posición objetiva e independiente y lejos de controversias ideológicas, la aplicación de esas evaluaciones externas por parte de organismos de distinta naturaleza o de las Administraciones educativas, queda plenamente justificada siempre y cuando a través de ellas se pretenda rendir cuentas a la sociedad al tiempo que se genera debate social. Un debate que permita encontrar, tanto a los responsables de la política

¹⁴ Texto consolidado a 30 de diciembre de 2013.

educativa como a los principales agentes educativos, puntos de confluencia que favorezcan la consecución de un sistema educativo de calidad.

2. SOCIEDAD Y EDUCACIÓN. POLÍTICA EDUCATIVA Y EVALUACIÓN.

Las sociedades cambian y por ello, respecto a décadas pasadas, nos encontramos en una nueva dimensión política, económica, cultural, ética, moral, así como en un nuevo concepto de estilo de vida y relaciones interpersonales.

Ante tal cantidad de cambios sociales, destaca Tedesco (2009) que los desafíos que la educación debe afrontar son muy diferentes a los de épocas anteriores, entre otras razones porque en una sociedad de marcado carácter competitivo, el rol y el espacio que ocupa la educación, han cambiado. Consecuencia de ello, señala el propio autor, existe una permanente sensación de insatisfacción con lo que la educación puede ofrecer y por tanto, desde diversos grupos sociales se reclaman cambios más o menos profundos, ya sea en su estructura o en sus contenidos.

Ese grado generalizado de insatisfacción respecto a los sistemas educativos, nos ha dirigido a una situación en la que según autores como Longás *et al.* (2008, p.139), citando a Petrus (1998), existe en nuestra sociedad “una progresiva pérdida de confianza en la institución escolar, en parte porque la escuela no ha sido capaz de integrar los rápidos cambios producidos en la moderna sociedad, y también porque asistimos a un cambio de concepto de educación”. Esto, continúan esos mismos autores, ha llevado a que en la actualidad las instituciones educativas sean víctimas de cierto rechazo e incompreensión hacia lo que en ellas acontece, provocando al mismo tiempo, que las propias escuelas muestren enormes reticencias a una efectiva relación con agentes educativos externos.

Obviamente nuestro país no es ajeno a esta situación descrita. Una situación que ha llevado a los responsables de nuestra política educativa a apostar por constantes cambios normativos, tratando con ello, de dar respuesta a una sociedad multicultural, intercultural, plenamente globalizada y por tanto, con fácil acceso a grandes cantidades de conocimientos. Así, como resultado del enorme y rápido desarrollo científico y tecnológico que estamos viviendo, las instituciones educativas, como bien señalan Longás *et al.* (2008, p. 139), han visto como a los ya tradicionales aprendizajes se han ido incorporando otros muchos, aspecto este que claramente “desborda las capacidades o los límites de intervención educativa de la escuela”.

En este sentido, ya a finales del siglo pasado el expresidente de la Comisión Europea Jacques Delors (1996), señalaba que el siglo XXI ofrecería nuevas dimensiones de circulación y almacenamiento de informaciones y comunicaciones lo que conllevaría sin duda, en el ámbito educativo, la necesidad de alcanzar una nueva dimensión en la manera de transmitir una cantidad cada vez mayor de conocimientos que evolucionan rápidamente, por lo que como el propio Delors (1996) destacaba, la educación básica únicamente tendrá éxito si es capaz de establecer la estructura necesaria como para facilitar la adquisición de competencias en sus educandos. Competencias

que les permita desarrollar la autonomía suficiente como para hacer efectivo el aprendizaje a lo largo de la vida.

En cualquier caso, en la escuela actual, alcanzar esa situación descrita no es tarea sencilla, ya que si bien es cierto que los sistemas educativos de los países desarrollados han evolucionado enormemente en las últimas décadas, también es verdad que el carácter innovador y globalizado de nuestra sociedad hace que sea “menor la capacidad de cambio del sistema educativo respecto al sistema social” (Esteve, 2009, p. 2).

Dentro de ese proceso de adaptación de los sistemas educativos, los grandes organismos internacionales y supranacionales que surgieron, la mayoría de ellos, a partir de la finalización de la Segunda Guerra Mundial, tienen un protagonismo cada vez mayor en el desarrollo de acciones y propuestas de carácter educativo, provocando “una sutil pero perceptible armonización en las formas de entender las grandes cuestiones que afectan a la política educativa” (Valle, 2012, p.112). De hecho, en el caso de nuestro país, estamos de acuerdo en afirmar que “hoy se puede decir que más de la mitad de las políticas educativas que tradicionalmente han tenido un carácter doméstico o nacional se deciden en Bruselas” (De Puelles, 2010, p. 56)

Así, aunque resulta evidente que esos organismos no tienen competencias en materia de ordenación u organización de los sistemas educativos nacionales, sí que influyen, tal y como afirma Valle (2012), sobre las políticas educativas nacionales en cuanto a propuestas, recomendaciones, planes de acción, trabajo o cooperación, siendo aquí, en este contexto de influencia transnacional donde, desde nuestro punto de vista, la dimensión política de la evaluación cobra especial relevancia a través de las evaluaciones externas.¹⁵ Unas evaluaciones que se orientan principalmente al análisis del rendimiento académico de los alumnos como una de las dimensiones que mejor definen el estado o funcionamiento de los sistemas educativos. Tal es así que, como bien señalan Calero y Choi (2012), en las últimas décadas el interés por analizar el grado de adquisición de conocimientos y destrezas por parte del alumnado a través de evaluaciones externas, ha pasado a desempeñar un papel protagonista entre los instrumentos utilizados en política educativa.

3. DIMENSIÓN POLÍTICA DE LAS EVALUACIONES EXTERNAS.

3.1. Las evaluaciones externas en el siglo XIX.

En términos generales podríamos decir que, previo a la configuración de los primeros sistemas educativos, históricamente no existió nunca demasiado interés por parte de los Estados en la formación básica de las clases más desfavorecidas, dejándose esa labor en manos de la Iglesia o de instituciones locales. Esta situación era totalmente contraria en el contexto de las enseñanzas universitarias, ya que como indica De Puelles (2010, p. 212),

¹⁵ Gran parte de las propuestas y recomendaciones de los grandes organismos internacionales y supranacionales, en materia educativa, se estructuran a partir de pruebas de evaluación externa. Ejemplo de ello son PISA, PIAAC o TALIS de la OCDE; las pruebas EECL de la Unión Europea o las pruebas PIRLS y TIMMS de la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Aprovechamiento Escolar). Más información sobre pruebas externas de carácter internacional en <http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/estudios-internacionales.html>

esas enseñanzas tenían gran “incidencia en la formación de los cuadros dirigentes, y por tanto, en el reclutamiento de la burocracia estatal”.

Sin embargo, el punto de inflexión a partir del cual los diferentes Gobiernos van a empezar a preocuparse por la formación básica o elemental de los ciudadanos, señala el mismo De Puelles (2010, p. 232) estuvo en el firme interés por parte de los Estados en desempeñar un papel protagonista en el nacimiento de los primeros sistemas educativos del siglo XIX, sistemas que “se convirtieron de este modo en instituciones que formaron parte del aparato estatal, cumpliendo funciones diversas de acuerdo con las variables necesidades nacionales”.¹⁶

Sin ser nuestro país una excepción, en ese contexto de implicación de los Gobiernos en la formación y desarrollo de los sistemas educativos, parece lógico pensar que ya desde el inicio, las Administraciones educativas requiriesen de instrumentos o mecanismos de evaluación que las permitiera adaptar o mejorar esos sistemas a través del seguimiento y control de los principales elementos que lo componen: currículos, rendimiento académico del alumnado, eficacia de los centros educativos o la propia actividad docente.

En este sentido, estamos de acuerdo con De la Orden (2009) en señalar que la evaluación, realizada con rigor sistemático, ofrece como principal objetivo dar un determinado valor a todos los campos sociales que se consideran importantes, siendo sin duda uno de ellos, la educación. Así pues, desde la perspectiva educativa, el propio De la Orden (1997b), define la evaluación como:

El proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información relevante y fiable para describir cualquier faceta de la educación y formular un juicio de valor sobre su adecuación a un criterio, que represente un valor aceptado, como base para la toma de las oportunas decisiones optimizantes de dicha faceta.

(De la Orden, 2009, p. 23).

De esta forma, considerando que en el ámbito educativo cualquier variable puede ser objeto de evaluación, ya desde el mismo momento en el que los primeros Estados modernos comenzaron a canalizar sus políticas educativas a través de una compleja base legislativa, la evaluación del rendimiento académico de los alumnos mediante pruebas externas como instrumento para la mejora de los sistemas educativos, fue un tema incipiente que poco a poco ha permitido, como bien indica Rodríguez (2010), la consolidación de profundas raíces políticas.

Así, si tenemos en cuenta los principales textos educativos de carácter legislativo, en el caso de nuestro país, hubo que esperar hasta 1821 para que se aprobase la primera ley general de educación. Fue el *Reglamento General de Instrucción Pública*, a través del cual, se reguló “la enseñanza estatal, pública, uniforme y gratuita, sentando las bases de los sucesivos sistemas educativos” (Santamaría, 2007, p. 167).

¹⁶ Entre ellos y principalmente, la idea de nación.

En el citado Reglamento, que por las convulsas circunstancias políticas no llegó a aplicarse,¹⁷ aparecen ya los primeros indicios de una evaluación externa entendida como instrumento de mejora de algunos de los principales componentes del sistema educativo de la época, en este caso, la labor de maestros y el aprendizaje de los alumnos. Así, en el artículo 31 del citado Reglamento se recoge que: “Además de los exámenes particulares que sufran los discípulos en su respectiva clase, se celebrarán todos los años exámenes públicos, con asistencia de las Autoridades provinciales, para promover por este medio la aplicación de los maestros y discípulos”. Asimismo, como aparece en el artículo 101 y entre otras cosas, para velar por la efectiva mejora de los métodos de enseñanza, se crea lo que será el germen de los actuales servicios de Inspección educativa, la Dirección General de Estudios.

Posteriormente, ya en la Década Absolutista (1823-1833), se aprueba en 1825 el *Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras*. En este Plan se establecía que los alumnos fueran evaluados en exámenes públicos “según sus clases en todos los ramos que comprende la primera educación, haciéndoles las preguntas con claridad y sencillez” (art. 76), otorgándose premios a los más avanzados (art. 84). Asimismo, la antigua Dirección General de Estudios se transformó, según nos explica Real (2012), en la Junta Superior de Inspección, la cual, se articulaba en las Juntas de Capital y Juntas de Pueblo, contando entre sus funciones, no solamente la de asistir a esos exámenes públicos (art. 75), sino también proponer los medios necesarios para la mejora de los procesos de enseñanza (art. 133 y 145).

Dentro del mismo orden político y orientado más a lo que podría ser la enseñanza secundaria, en 1826 se aprueba el *Reglamento General de las Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades*, en la que además de incidir en la cuestión de las evaluaciones generales y públicas a los alumnos (art. 34), la Junta Superior de Inspección es sustituida por la Inspección General de Instrucción Pública (art.104).

Este nuevo órgano de control educativo, iba a tener una gran importancia en el inicio y consolidación del uso estadístico de datos e informes de evaluación como instrumento de mejora del sistema educativo, ya que, como destaca López del Castillo (2013), siguiendo el precedente de la Junta Superior de Inspección, la nueva Inspección General se ocupó de la recogida de información estadística, publicándose en un primer momento la relativa a la enseñanza secundaria y superior y no siendo hasta 1830, cuando se valoró la necesidad de organizar de manera sistematizada la recogida de datos en todas las etapas educativas, añadiéndose en algunos casos, notas de los alumnos relativas a su capacidad, esfuerzo y comportamiento.¹⁸ Este hecho facilitó el análisis y mejora de nuestro sistema educativo, ya que permitió mayor fiabilidad a la Inspección General en el cumplimiento de algunos de sus cometidos, entre

¹⁷ El *Reglamento General de Instrucción Pública* se elabora en el llamado Trienio Liberal (1820-1823) e inmediatamente después, sin tiempo para su aplicación, entramos en la Década Absolutista (1823-1833).

¹⁸ Según López del Castillo (2013, p. 86), todos esos datos estadísticos fueron publicados en la Gaceta de 23 de febrero de 1833, lo que supuso en nuestro país, al contener datos relativos a los diversos niveles de enseñanza, “la primera estadística general relativa a la Instrucción pública”.

ellos, según la propia López del Castillo (2013), informar del estado de las escuelas y de sus progresos en los procesos de enseñanza.

Como puede observarse, en esa relación que se establece ya desde el principio entre evaluaciones externas y mejora del sistema educativo en sus diferentes vertientes,¹⁹ la recogida de datos estadísticos empieza a cobrar especial relevancia. Esta dinámica tuvo su continuidad finalizado el periodo absolutista antes reseñado. España entraba en una etapa política de marcado carácter liberal, no exenta de tensiones políticas, con altas tasas de analfabetismo entre su población. Por ello, como nos viene a señalar Santamaría (2007), gran parte de los esfuerzos realizados en la política educativa de la época, partieron de la consideración de la educación como instrumento ideal para la alfabetización de la ciudadanía y por tanto, como un eficaz mecanismo para el progreso económico y social de nuestro país. Este hecho, conllevó la aprobación de diversos textos educativos de carácter legislativo, en cuanto a Leyes y Reglamentos, en los que, además de regular el proceso de instrucción y evaluación del alumnado y considerar también la adecuada preparación de los maestros, se incidía en la recogida de datos como instrumento de mejora educativa en los diversos niveles de enseñanza.

Tal es el caso, en 1836, del *Plan General de Instrucción Pública* o Plan Duque de Rivas, que con poco más de una semana de vigencia, estableció en su articulado una Comisión de Instrucción Pública encargada entre otras de “proporcionar al Gobierno todos los datos que le pida sobre la enseñanza, y formar la estadística anual, así del número de alumnos que asistan a las escuelas primarias, Institutos o Universidades, como de los fondos de estos establecimientos” (art.116, apdo.10).

Posteriormente, en el contexto de la nueva Constitución de 1837, el 26 de noviembre de 1838 es aprobado el *Reglamento Provisional de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental*, más conocido como Reglamento Montesino. En el contexto de las evaluaciones, además de los exámenes habituales en las aulas, se establecían evaluaciones generales en los que los alumnos eran “examinados por secciones en las diferentes clases o ramos de enseñanza, haciéndoles preguntas claras, pero no determinadas o estudiadas precisamente para el acto” (art. 87). Especialmente interesante resulta el artículo 88 del Reglamento, por ser la primera gran referencia a la evaluación de los alumnos como factor para determinar el nivel educativo de las escuelas: “La Comisión local comunicará á la provincial el juicio que hubiere formado, á consecuencia del examen, de los progresos de la Escuela”.

Por otro lado, después de un intenso periodo de constantes cambios legislativos en materia educativa llegamos a 1857, año de aprobación de la *Ley de Instrucción Pública* de 9 septiembre de 1857, conocida como Ley Moyano. Dentro de un contexto político liberal, esta Ley, consagraba una tipología de evaluación general y pública ya presente en Leyes precedentes a lo que se añadió, en materia de control y mejora educativa, la creación del Real Consejo de Instrucción Pública, el cual tenía competencias “en la revisión de los programas de enseñanza, y en las modificaciones que en ellos se hicieren” (art.

¹⁹ En nuestra opinión, además del rendimiento escolar de los alumnos, otra de esas vertientes se refiere al nivel de las instituciones escolares y profesores, la cual está directamente relacionada con la primera.

256, apartado quinto). Asimismo, a nivel local, la Ley Moyano establece las Juntas de Instrucción Pública, entre cuyas competencias encontramos la de “promover las mejoras y adelantos de los Establecimientos de primera y segunda enseñanza” (art. 286, apartado segundo), así como elaborar un registro de maestros en los que se incluyan, entre otros datos, los resultados obtenidos en el proceso de enseñanza (disposición provisional 9ª).

Por último, no sin la aparición de movimientos que apostaban por corrientes pedagógicas más innovadoras que las propuestas por la Ley Moyano, la *Institución Libre de Enseñanza* entre ellas (Rodríguez, 2010), destaca Real (2012) que será esta Ley la que proporcione estabilidad y continuidad a nuestro sistema educativo de forma duradera, siendo la principal razón el hecho de encajar “con las características económicas, sociales y políticas de la sociedad española” (De Puelles, 2008, p. 10). De esta forma, no será hasta la Ley General de Educación de 1970 cuando se pueda hablar de otra de las grandes Reformas del sistema educativo en nuestro país. Reforma que supondría un punto de inflexión en nuestro sistema educativo, introduciendo, entre otros aspectos, una nueva terminología en materia de evaluación.

3.2. Las evaluaciones externas en el siglo XX.

3.2.1. Transición educativa.

La Ley Moyano gobernó el contexto educativo de nuestro país durante más de un siglo. A lo largo de esos años se van a producir múltiples reformas pero, como indica De Puelles (2008), la estructura del sistema educativo español permanecería inalterada hasta 1970, año de aprobación de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE).

En 1970 nuestro país mostraba altos índices de desarrollo social, índices que daban muestra del paso de una sociedad rural a una sociedad industrial agrupada en grandes núcleos urbanos, índices, en definitiva, que permitieron a nivel internacional poder hablar del *milagro económico español*. Esta situación favoreció que dentro del Régimen dictatorial que vivía nuestro país, al menos a nivel educativo, se impusieran, según nos explica Cabrera (2007), los sectores gubernamentales menos reaccionarios, logrando por tanto mayor aceptación por parte de la comunidad internacional. En este contexto social y económico, la LGE o Ley Villar Palasí indica el propio Cabrera (2007), fue en cierto modo contradictoria, ya que fue una Ley cuya elaboración y en parte aplicación se situaron en un periodo dictatorial, confluyendo en ella al mismo tiempo, la mayoría de las tendencias pedagógicas más innovadoras de la época. Esto supuso que con el devenir educativo de nuestro país, la LGE se constituyera en la base a partir de la cual se sustentaron todas las novedades legislativas posteriores.

En cualquier caso, en el ámbito de evaluación, la nueva LGE introduce por primera vez en una gran Ley que trata de estructurar y regular todo el sistema educativo de nuestro país, nueva terminología. Terminología que hacía mención explícita al *rendimiento escolar o educativo* y que supuso los primeros pasos para que en materia de evaluación se fueran imponiendo las políticas

educativas de los países de nuestro entorno. De hecho, la LGE de 1970 es “acreditada por expertos internacionales, pertenecientes a organismos que tienen como principal función orientar políticas internacionales a favor de la normalización económica, social y política del capitalismo (OCDE, UNESCO)” (Cabrera, 2007, p. 162).

De esta forma, en sintonía con esas tendencias internacionales, en la LGE se establecía una relación directa entre el rendimiento académico de los alumnos y la eficacia de los centros a través de la acción docente. En este sentido, es el artículo 11.1 el que establece que: “La valoración del rendimiento educativo se referirá tanto al aprovechamiento del alumno como a la acción de los Centros” (p. 12528). Profundizando en este aspecto, en el punto 5 del citado artículo 11 se hace referencia a que el rendimiento de los Centros educativos se valorará atendiendo, entre otras cosas, al rendimiento de los alumnos tanto en su vida académica como profesional o a la aplicación de métodos innovadores de enseñanza. En esta línea de actuación, para asegurar el cumplimiento legislativo y en sintonía con otros textos legislativos anteriores, en la LGE de 1970 se crea un Servicio de Inspección Técnica de Educación que se ocupará, según lo establecido en el artículo 142.1.d de “evaluar el rendimiento educativo de los Centros docentes y Profesores” (p. 12542).

Posteriormente, pasados exactamente veinte años de aquella LGE y ya con cierta madurez democrática, en nuestro país se hacía necesaria una nueva Ley educativa que rompiese definitivamente con el periodo previo a la Carta Magna de 1978. En ese contexto nace en 1990 una Ley que fue más allá de lo educativo y que tuvo por tanto, auténtico calado social. Nos referimos a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, la LOGSE.²⁰

Es cierto que hasta la aprobación de esta Ley se formularon y aprobaron muchas otras leyes que trataban de ajustar el sistema educativo heredado de la LGE de 1970 al nuevo orden constitucional surgido en 1978. Sin embargo, en nuestra opinión, fue la LOGSE la que puso fin a un periodo de Transición educativa, ya que como destaca Cabrera (2007, p.166), fue “percibida como el punto de llegada de un largo proceso hacia la renovación de la educación en España”. Además, la LOGSE supuso la necesidad de ajustarse a los grandes cambios culturales, políticos, económicos y sociales que se estaban produciendo en nuestro país, de hecho, como bien señala De Puelles (2008, p. 12) en los albores de los años 90 nos encontrábamos con una sociedad que “se encaminaba ya por la vía de la información y el conocimiento”.

En el ámbito de la evaluación, la LOGSE “diluye la importancia del rendimiento académico frente a la relevancia creciente de las habilidades, las actitudes, el progreso del alumno, etc.” (Cabrera, 2007, p. 180). No obstante, desde la perspectiva de la evaluación como instrumento de mejora educativa, uno de los ejes más renovadores de la LOGSE fue el de la calidad de la enseñanza, la cual, como indica De Puelles (2012), sería incluida por primera vez en la historia educativa de nuestro país como un título específico. Así, en el

²⁰ La LOGSE fue elaborada y aprobada bajo la amplia mayoría parlamentaria del PSOE y entendiéndose, según Cabrera (2007) por una buena parte de la izquierda ideológica como una ruptura respecto al pasado educativo.

artículo 62.1 de la propia Ley, se establece que la evaluación del sistema educativo “se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia Administración” (p. 28936). Además, tal y como recuerda Cabrera (2007), la LOGSE introdujo una importante novedad en cuanto a institucionalizar la evaluación a través de la creación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, cuyas funciones quedaron recogidas en el artículo 62.4, siendo:

- a) Elaborar sistemas de evaluación para las diferentes enseñanzas reguladas en la presente ley y sus correspondientes centros.
- b) Realizar investigaciones, estudios y evaluaciones del sistema educativo y, en general, proponer a las Administraciones educativas cuantas iniciativas y sugerencias puedan contribuir a favorecer la calidad y mejora de la enseñanza (p. 28937).

Por otro lado, si bien la LOGSE no prestó demasiada atención al ámbito de las evaluaciones externas como instrumento de medida del rendimiento académico de los alumnos, es destacable que tratando de corregir algunas de sus deficiencias se aprobó, con la mayoritaria oposición del profesorado, la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG).

La LOPEG estuvo vigente hasta el año 2006 y como novedad respecto a la LOGSE, encontramos ya, en su artículo 29.2, el término *evaluación externa*. Estas evaluaciones se referían a los centros docentes y en virtud del artículo 29.4, no solamente a cuestiones organizativas o de funcionamiento y gestión, sino también a la totalidad de las actividades que conforman los procesos de enseñanza y aprendizaje que en ellos se desempeñan. Además, en ese mismo artículo se recogía que la Administración informaría a la comunidad educativa de los resultados obtenidos, instando a los propios centros a resolver las carencias detectadas.

3.2.2. Una nueva etapa en las evaluaciones externas.

En el año 2002 y no sin dificultades, el partido en el Gobierno saca adelante la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).²¹ Como dijimos con anterioridad, la LOGSE presentaba algunos errores, principalmente en lo relacionado con la promoción de curso, siendo ahí donde la LOCE trató de poner mayor énfasis. De esta forma, bajo la justificación de altas tasas de abandono escolar y bajos niveles en el rendimiento académico de los alumnos (especialmente en Secundaria) detectados por evaluaciones nacionales e internacionales, así como a las necesidades derivadas de la plena integración de España en el entorno europeo, la Ley se configuró, tal y como se recoge en su Exposición de Motivos, en torno a varios ejes, entre ellos, la orientación del sistema educativo hacia la obtención de resultados mediante evaluaciones a alumnos, profesores y centros educativos, otorgando a estos últimos, altos niveles de responsabilidad en la consecución de adecuados niveles de rendimiento entre el alumnado.

²¹ La LOCE se elabora y aprueba en la segunda legislatura del Gobierno liderado por el Partido Popular (2000-2004).

El poco consenso social y profesional con el que contó esta ley hizo que con la llegada de un nuevo Gobierno de diferente ideología, en el año 2004 se paralizase el calendario de aplicación de la LOCE y se aprobase en el año 2006 la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), la cual, según se recoge ya en su Preámbulo es presidida por tres principios fundamentales: proporcionar una educación de calidad, la implicación de todos los componentes de la comunidad educativa para alcanzar ese objetivo de calidad y la convergencia con los objetivos propuestos por la Unión Europea.

De esta forma, destaca Fernández (2008) que con la elaboración y aprobación de la LOE se trató de no radicalizar ninguna de la dualidad educativa que había caracterizado históricamente a nuestro país, aspecto que también se refleja en lo que concierne al análisis del rendimiento académico de los alumnos como instrumento de mejora del sistema educativo. De hecho, siendo la LOE una Ley de corte progresista recoge aspectos de la derogada LOCE, entre ellos, las *evaluaciones de diagnóstico*. Este hecho, favoreció que nuestro sistema educativo entrase en una nueva dimensión respecto al análisis del rendimiento académico de los alumnos mediante evaluaciones externas. Para ello, haciéndose nuevamente eco de la LOCE, la nueva Ley introdujo un nuevo concepto curricular, las *competencias básicas*,²² las cuales se constituirían en el eje vertebrador de las ya citadas evaluaciones de diagnóstico. Estas evaluaciones, según se recogía en el Preámbulo de la propia Ley, tendrían un valor formativo y orientador para los centros docentes e informativo para la comunidad educativa sobre la situación de alumnos y centros, así como del funcionamiento del propio sistema educativo. Además, esas evaluaciones externas permitirían analizar el nivel de adquisición de las competencias básicas de los alumnos y se realizarían por todos los centros a los alumnos de 4º de Primaria (art. 21) y 2º de Educación Secundaria Obligatoria (art. 29).

En cualquier caso, con el cambio de Gobierno en el año 2011 y nuevamente bajo el paraguas de los profundos cambios sociales a los que nuestra sociedad debe enfrentarse, en el año 2013 de aprueba la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), una Ley que no deroga la anterior, sino que la modifica. Además, tal y como aparece en su Preámbulo, en las razones que justifican la elaboración de la LOMCE cobran gran importancia, como ya sucedía en la LOCE, las evaluaciones externas de carácter internacional, principalmente el Informe PISA del año 2009 y los datos de EUROSTAT, los cuales presentaban datos educativos que mostraban como nuestro país se encontraba por debajo de las medias internacionales, lo cual, dificultaba la convergencia con los grandes objetivos sobre calidad educativa marcados por la Unión Europea. Todo esto llevó a la Administración a determinar que nuestro sistema educativo tenía un gran margen de mejora y que para ello, debía apostar decididamente por unas evaluaciones externas que, con efecto formativo, diagnóstico y académico en algunos casos, valorasen el rendimiento académico de los alumnos al final de

²² En la normativa que desarrollaba la LOE, como por ejemplo el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecían las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, en su Preámbulo, las competencias básicas eran definidas como aprendizajes imprescindibles para la posterior aplicación de saberes adquiridos.

cada etapa educativa²³ permitiendo, según se recoge en la propia Ley y en función de los resultados obtenidos, establecer las medidas necesarias como para mejorar el nivel de los aprendizajes de los alumnos, las medidas de gestión de los centros o las políticas educativas de las Administraciones y en definitiva, la calidad del sistema educativo.

3.2.3. Dimensión autonómica de las evaluaciones externas.

Como hemos visto, en las políticas educativas imperantes a nivel internacional, orientadas en gran medida a la mejora de la calidad educativa por medio de evaluaciones externas individualizadas del rendimiento académico de los alumnos, nuestro país no es en absoluto ajeno. No es ajeno ni desde el punto de vista de la Administración central ni desde el punto de vista autonómico.

De esta forma, en el contexto de un país descentralizado a nivel educativo como el nuestro, las Comunidades Autónomas presentan un nivel competencial suficiente como para establecer pruebas de evaluación externa entre sus alumnos. En este sentido, es destacable por innovador el caso de la Comunidad de Madrid, la cual a partir de diversos informes internos que mostraban las carencias de los alumnos en las áreas curriculares de Lengua y Matemáticas en su paso de Primaria a Secundaria, decidió ya en el año 2005 la realización de las denominadas *pruebas CDI* (Conocimientos y Destrezas Indispensables) entre los alumnos de 6º de Primaria. Los resultados nada positivos de estas pruebas llevaron a la Administración autonómica a la tramitación de un Plan General de Mejora de las Destrezas Indispensables.²⁴ Un Plan, que en función de la normativa que lo regulaba, orientaba la política educativa de la región hacia la mejora de los resultados académicos de sus alumnos mediante medidas tales como la realización anual de las pruebas externas²⁵ o la publicación de estándares de aprendizaje en Lengua y Matemáticas que se debían alcanzar en los diferentes ciclos en los que se estructuraba la etapa de Primaria. Además, según la normativa que regulaba las pruebas CDI tanto en Primaria como en Secundaria, se hacía alusión a que una vez analizados los resultados obtenidos por los centros, se debía elaborar un Plan de Mejora a través del cual se reforzarían o corregirían diversos aspectos de carácter organizativo o didáctico para la mejora de los resultados en años sucesivos. De hecho, para que ese plan tuviese efecto anual, se debía incluir en la Programación General Anual.

4. EL VALOR ACTUAL DE LAS EVALUACIONES EXTERNAS.

²³ El artículo 20.3 de la LOE, a partir de la reforma operada por la LOMCE, establece también una evaluación individualizada y externa a los alumnos de 3º de Primaria.

²⁴ Regulado en la Orden 5420-01/2005, de 18 de octubre, del Consejero de Educación, por el que se aprueba el Plan General de Mejora de las Destrezas Indispensables. Allí, también se daba cuenta de que aproximadamente el 30% de los alumnos de Primaria no tenían los conocimientos mínimos en Lengua y Matemáticas como para cursar exitosamente la etapa de Secundaria.

²⁵ En el año 2008 las pruebas de evaluación externa CDI se ampliaron a 3º de ESO y 1º de Diversificación Curricular.

En la actualidad nos encontramos con una sociedad que cambia, que evoluciona a velocidad vertiginosa y en consecuencia, en las últimas décadas, en el ámbito de la educación como parte integrante de esa sociedad, parece que nos hemos situado en una auténtica *revolución educativa*. Una revolución en la que la evaluación y más concretamente una de sus dimensiones, las evaluaciones externas, desempeñan un papel protagonista como motor de cambio y progreso.

La presencia de evaluaciones externas como factor de mejora educativa, han sido prácticamente una constante en los diversos textos legislativos que se han ido sucediendo a lo largo del tiempo. No obstante, hoy día las evaluaciones externas están plenamente de actualidad y parte de su éxito, señalan Calero y Choi (2012, p. 30), “ha estado basado en el impacto mediático de los programas internacionales de evaluación de competencias y, más en concreto, del programa PISA de la OCDE”. Además, en gran medida, esa relevancia se debe también a un cambio de mentalidad en la comunidad educativa, especialmente en los centros escolares, respecto a lo que supone la evaluación. En este sentido, señala Moreno (2011, p. 117), que el valor que ha adquirido la evaluación en las dos últimas décadas, guarda “una estrecha relación con los conceptos de *calidad* de la educación y *accountability* o rendición de cuentas”.

Un buen ejemplo de ello es el Preámbulo de la LOMCE. Allí, además de exponerse que las evaluaciones externas constituyen medidas destinadas a la mejora directa de la calidad del sistema educativo, se afirma que, siguiendo las recomendaciones de la OCDE, una mayor autonomía y transparencia en la rendición de cuentas se considera necesaria para la mejora de los resultados de los centros. De hecho, Anghel, Cabrales, Sainz y Sanz (2013), en una reciente investigación muestran como en el caso de la Comunidad de Madrid, respecto al resto de Comunidades Autónomas, la publicación de los resultados de las pruebas CDI para 6º de Primaria que comenzaron a aplicarse en el curso 2004/2005, tuvieron, respecto a las competencias en lectura, un efecto positivo que oscilaba entre los 14 a 17 puntos PISA.

Siguiendo esta misma línea argumentativa, Marchesi (2006) nos viene a decir que dentro de la evaluación educativa nos podemos encontrar con una doble vertiente, siendo una de ellas, la rendición de cuentas y el control administrativo y la otra, la mejora del rendimiento de las escuelas. Aunque con matices, todas ellas, en nuestra opinión, confluyen en un punto, la utilización de las evaluaciones externas como factor de mejora educativa.

Esos matices a los que nos referimos, coinciden en valorar el rendimiento académico de los alumnos como un indicador fundamental de calidad educativa y se diferencian, en el objetivo último que se pretenda con el proceso evaluador. En este sentido, tomando como referente al ya citado Marchesi (2006), si se persigue la rendición de cuentas, las evaluaciones externas se vinculan a las necesidades de información por parte de la sociedad en general y de los agentes educativos en particular sobre el funcionamiento de las escuelas. Si se pretende el control administrativo, las evaluaciones externas se justifican en el necesario cumplimiento de los objetivos educativos por parte de las instituciones educativas. Por último, si el fin es la mejora de las escuelas, las evaluaciones externas se orientan a la posterior elaboración y puesta en marcha de planes internos de mejora en función de los resultados obtenidos.

Bajo estas circunstancias, en un sistema educativo en el que hasta hace unos años la única información que recibía la comunidad educativa sobre el funcionamiento de los centros escolares, las enseñanzas que allí se impartían o el efecto que esto tenía sobre el rendimiento del alumnado, era por medio de las propias evaluaciones internas que llevaban a cabo los centros a través de los equipos de profesores, estamos de acuerdo con Gisbert (2015) en señalar que la evaluaciones externas nos son actualmente de una gran utilidad, ya que aportan un tipo de información de la que hasta hace unos años hemos carecido. Una información, por tanto, que al ser realizadas por personas u organismos ajenos al funcionamiento interno de las escuelas, adquiere un gran valor al ofrecer mayor grado de objetividad, aspecto que permitirá por añadidura y según Marchesi (2006, p. 47), “la posibilidad de que los datos se interpreten a la luz de los datos obtenidos por escuelas de características similares”.

En cualquier caso, lo que parece evidente es que en las últimas décadas ha habido un cambio en la cultura, en los hábitos y en la sistemática de la evaluación en los centros docentes, entre otras razones porque ya no se rinden cuentas a través de una evaluación interna. Como indica Gisbert (2015), la utilización de las evaluaciones externas modifica esa situación, ya que lleva consigo un mecanismo de control que deriva necesariamente hacia un sentimiento de responsabilidad compartida, una idea de grupo y en definitiva, a la configuración de un verdadero equipo docente, y por tanto, a nuestro parecer, hacia el desarrollo de un sentimiento de pertenencia entre el profesorado respecto a la escuela en la que desempeña su labor profesional. Por ello, consideramos que la elaboración, aplicación y posterior análisis de los resultados de las evaluaciones externas referidas al rendimiento académico de los alumnos, conllevan un compromiso conjunto de mejora de la calidad educativa a través de la revisión de planes y programas, revisión metodológica o en el mejor aprovechamiento de recursos humanos y materiales por parte de los diferentes componentes de la comunidad educativa. Todo ello, en busca de un único objetivo común, la mejora en los procesos formativos del alumnado y por tanto, de su rendimiento presente y futuro ya sea a nivel académico o profesional.

Obviamente, los cambios provocados por la institucionalización de las evaluaciones externas en los centros educativos, han traído consigo una serie de consecuencias, tanto positivas como negativas. En este sentido, señala Moreno (2011, p. 117), que entre los aspectos positivos de las evaluaciones externas “podemos mencionar una mayor aceptación de la evaluación por parte de los actores involucrados (docentes, directores, estudiantes, familias), como una tarea que forma parte de la vida de las escuelas”. Asimismo, Popham (1999) destaca que en los últimos tiempos:

Ha habido importantes avances en la capacidad de la evaluación para crear nuevas pruebas estandarizadas que ofrezcan información precisa acerca del logro del alumno, lo que permite hacer inferencias válidas sobre los conocimientos y/o las habilidades que posee un alumno en un área particular de conocimiento, de modo que estos logros puedan ser comparados con una muestra nacional de alumnos de la misma edad o grado escolar.

(Moreno, 2011, p. 117).

Por todo ello, consideramos que las evaluaciones externas, respecto al rendimiento del alumno, resultan positivas y necesarias ya que, como indica Juste (2007), generalmente pretenden conocer en qué magnitud el sistema está funcionando y si los objetivos educativos establecidos son alcanzados por más o menos alumnos, aportando por tanto, como destaca Ortiz (2012), información de diversa naturaleza que puede servir para implementar cambios en las acciones pedagógicas que se desarrollan en las aulas.

Por otro lado, son muchas las voces que se pronuncian críticas hacia las pruebas estandarizadas que se aplican en nuestro sistema educativo. A este respecto, estamos plenamente de acuerdo con Marchesi (2006) en señalar que una de las mayores dificultades que encuentran las evaluaciones externas, es el desconocimiento de las características propias de las escuelas, ya sea a nivel interno o externo respecto al contexto sociocultural en el que se ubican, así como la desconfianza que suscitan entre algunos sectores del profesorado. Este último aspecto a nuestro parecer, puede ser una de las claves para que en determinadas circunstancias, en nuestras escuelas, se desarrollen situaciones poco deseables.

A este respecto, si unimos por un lado la desconfianza o presión del profesorado al sentirse evaluado con las pruebas que analizan el rendimiento de sus alumnos y por otro, el hecho de que nos encontramos en un espacio educativo en el que cada vez más las escuelas compiten entre ellas por la captación de alumnos, entonces podemos llegar a situaciones en la que, como nos explica Juste (2007), en centros y aulas haya una modificación práctica del currículo que puede ir desde cambios en documentos de centro, como el Proyecto Educativo y Concreciones curriculares, hasta las modificaciones en las programaciones docentes. Estamos de acuerdo con el citado autor, en el hecho de que nos podemos encontrar con centros que focalicen sus recursos y sus esfuerzos en superar de manera solvente esas pruebas externas sin tener en cuenta, o llevando a un plano secundario, objetivos educativos que forman parte importante del proceso de formación integral del alumnado desvirtuándose por tanto, la función instrumental de la evaluación al tiempo que, tal como indica Shepard (2000), “impiden o expulsan valiosas prácticas de evaluación en el aula” (Moreno, 2011, p. 117).

Asimismo, en nuestra opinión, otro de los aspectos mejorables de las evaluaciones externas que miden el rendimiento académico de los alumnos, se localiza en su preferencia por valorar conocimientos, destrezas, habilidades o competencias vinculadas a las áreas de Lengua, Matemáticas o Ciencias, no contemplando otros aprendizajes que forman parte del proceso de aprendizaje de los alumnos y que, en la mayoría de los casos, también son parte del currículo de las diferentes etapas educativas, tales como la actividad física y el deporte, la música, las artes, las habilidades sociales, la búsqueda de información, la resolución de conflictos, las nuevas tecnologías de la información y comunicación, etc.

Además, en muchos casos, alumnos con múltiples habilidades diferentes a las evaluadas en las pruebas estandarizadas y que, desde nuestro punto de vista, resultan tan importantes como las otras para su formación e integración social, quedan señalados o favorecen, ellos mismos, que esas habilidades se vayan perdiendo en beneficio de las evaluadas, ya que desde el ámbito escolar se tiende a focalizar más la atención en ellas.

Por último, podemos decir también que existe cierta paradoja en la aplicación de las pruebas de evaluación externa que miden el rendimiento académico de los estudiantes, ya que mientras a nivel internacional existe un creciente interés por la *inclusión educativa*, las pruebas estandarizadas aplicadas como herramienta de mejora de nuestros sistemas educativos tienden a olvidarse de este aspecto. Señalan Rappoport y Sandoval (2015) que si bien el principal objetivo de la inclusión educativa es la de crear una comunidad educativa que respete la diversidad del alumnado desde las diferentes perspectivas de la vida escolar, incluida la curricular, entonces las evaluaciones externas que se aplican actualmente pueden ser factores de exclusión educativa, puesto que en muchos casos los resultados y progresos de determinados grupos de alumnos no se consideran importantes, permitiéndoles eximirse de la realización de tales pruebas.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN.

A partir de lo expuesto a lo largo de este trabajo y valorando la importancia de las evaluaciones externas como motor de cambio y mejora de las diversas dimensiones que configuran nuestro sistema educativo, consideramos fundamental que las diferentes posturas que puedan tener los distintos agentes educativos sobre esas evaluaciones, converjan en dotarlas no tanto de un carácter sumativo como hasta ahora y sí formativo. Un carácter formativo que, entre otras cosas, facilite y haga posible la mejora de la realidad evaluada, mejorando los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las aulas de nuestro país.

Como sabemos, son muchas las críticas que se ciernen sobre las evaluaciones externas por la forma en que se llevan a la práctica y su excesivo carácter cuantitativo. Por ello, abordar estas evaluaciones desde una perspectiva cualitativa, tanto desde los centros como desde las administraciones implicadas, permitirá alcanzar unos mejores resultados en futuras aplicaciones. Para conseguirlo, es imprescindible que la información que se obtenga de las evaluaciones externas respecto al rendimiento académico de los alumnos permita canalizar la toma de decisiones para la mejora de la calidad de la enseñanza.

La consecución de la tan ansiada calidad educativa, cuyos beneficiarios últimos son tanto la sociedad como el propio Estado al conseguir un mayor *valor añadido* entre su población, pasa irremediablemente por el nexo de unión entre ambos agentes, las escuelas. Para ello, a partir de los resultados obtenidos en las evaluaciones externas, los centros educativos a través de la elaboración de planes de mejora en los que participe la totalidad de la comunidad educativa y que se incluyan en la correspondiente Programación General Anual, deberán apostar por convertirse en organizaciones que aprenden, es decir, organizaciones flexibles para el cambio, permeables con el medio, racionales en el funcionamiento, así como colegiadas y reflexivas en sus actuaciones (Santos Guerra, 2010). Organizaciones, en definitiva, que deberán utilizar la información obtenida en las evaluaciones externas, para apostar por experiencias pedagógicas innovadoras que las permita crecer como instituciones al servicio de la sociedad y que las permita, al fin y al cabo, responder ante esa sociedad con la garantía de la calidad educativa,

principalmente referida a los procesos de enseñanza y aprendizaje que en ellas se desarrolla.

Todo aquello que no transcurra por ese cauce de cambio y mejora no tendría justificación posible, ya que supondría que las instituciones educativas desearían una información sistematizada y organizada, lo que nos conduciría a una inadecuada toma de decisiones respecto a algunos elementos del currículo, así como poco ajustada y realizada únicamente en función de evaluaciones internas. Evaluaciones estas que, si bien están más ajustadas a la realidad sociocultural del contexto en el que se ubica el centro, tienen el carácter subjetivo de las personas que evalúan, en este caso los equipos docentes, y por tanto repercutiría en un proceso de mejora educativa, a nuestro parecer, incompleto.

6. REFERENCIAS

- Anghel, B., Cabrales, A., Sainz, J., y Sanz, I. (2013). Publicación de los resultados de las pruebas estandarizadas externas: ¿Tiene ello un efecto sobre los resultados escolares? *Documentos de Trabajo (FEDEA)*, (7). Recuperado de: <http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2013/dt-2013-07.pdf>
- Cabrera, B. (2007). Políticas educativas en clave histórica: la LOGSE de 1990 frente a la LGE de 1970. *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, (10), 147-181.
- Calero, J., y Choi, Á. (2012). La evaluación como instrumento de política educativa. *Presupuesto y Gasto Público*, (67), 29-42.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En Delors *et al.* *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, (pp. 91-103). Madrid: Santillana/UNESCO.
- De la Orden, A. (2009). Evaluación y calidad. Análisis de un modelo. *ESE: Estudios sobre Educación*, (16), 17-36
- De Puelles, M. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *Participación Educativa*, (7), 7-15.
- De Puelles, M. (2010). *Elementos de política de la educación*. Madrid: UNED.
- De Puelles, M. (2012). *Política, legislación y educación*. Madrid: UNED
- Esteve, J. M. (2009). Educación y globalización. La sociedad y la economía del conocimiento. *Avances en supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (11). Recuperado de: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/430/274>
- Fernández, J. M. (2008). Derecho a la educación y libertad de enseñanza en la reforma educativa (LOE). *Revista de Educación*, (346), 245-265.

Gisbert, X. (2015). Evaluaciones externas y calidad. *Magisterio*. Recuperado de: <http://www.magisnet.com/noticia/21731/opinion/evaluaciones-externas-y-calidad.html>

Instituto Nacional de Evaluación y Estadística y Subdirección General de Estadística y Estudios del MECD (2016). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2016*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores/2016/17768--sistemaestatalindicadores2016-27-3-2017.pdf?documentId=0901e72b824643f0>

Juste, R. P. (2007). La evaluación externa y sus implicaciones: aspectos técnicos, prácticos y éticos. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (6). Recuperado de: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/275/235>

Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) (Ley 14/1970, 4 de agosto). *BOE*, nº 187, 6 de agosto.

Ley de Instrucción Pública (sancionada por S.M., el 9 septiembre de 1857). Recuperado de: <http://www.filosofia.org/mfa/e1857ley.htm>

Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) (Ley 10/2002, 23 de diciembre). *BOE*, nº 307, 24 de diciembre.

Ley Orgánica de Educación (LOE) (Ley 2/2006, de 3 de mayo). *BOE*, nº 106, 4 de mayo.

Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley 8/2013, 9 de diciembre). *BOE*, nº 295, 10 de diciembre.

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (Ley 1/1990, 3 de octubre). *BOE*, nº 238, 4 de octubre.

Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG) (Ley 9/1995, de 20 de noviembre). *BOE*, nº 278, 21 de noviembre.

Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) (Ley 8/1985, 3 de julio. Texto consolidado a 30 de diciembre de 2013). *BOE*, nº 159, 4 de julio.

Longás, J., Civís, M., Riera, J., Fontanet, A., Longás, E., y Blanch, T. A. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (15), 137-151, doi: https://doi.org/10.7179/psri_2008.15.11

López del Castillo, M^a. T. (2013). *Historia de la inspección de primera enseñanza en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Marchesi, A. (2006). Cambio educativo y evaluación de las escuelas. *Transatlántica de Educación*, (1), 43-53.

Moreno, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*, 33(131), 116-130

Orden del Consejero de Educación, por el que se aprueba el Plan General de Mejora de las Destrezas Indispensables (Orden 5420-01/2005, 18 de octubre). *BOCM*, n^o 310, 29 de diciembre

Ortiz, F. (2012). Evaluación, impacto en el aula. *Ecomatemático*, 3(1), 4-10.

Plan General de Instrucción Pública (Real Decreto de 4 de agosto de 1836). Recuperado de: <http://www.filosofia.org/mfa/fae836a.htm>

Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras (aprobado por S.M. en 16 de febrero de 1825). Recuperado de: https://books.google.es/books?id=dprCeegbwvEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Rappoport, S., y Sandoval, M. (2015). Inclusión educativa y pruebas estandarizadas de rendimiento. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 18-29.

Real, C. (2012). La configuración del sistema educativo español en el siglo XIX: Legislación educativa y pensamiento político. *Campo Abierto: Revista de Educación*, 31(1), 69-94.

Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (Real Decreto 1513/2006, 7 de diciembre). *BOE*, n^o 293, 8 de diciembre.

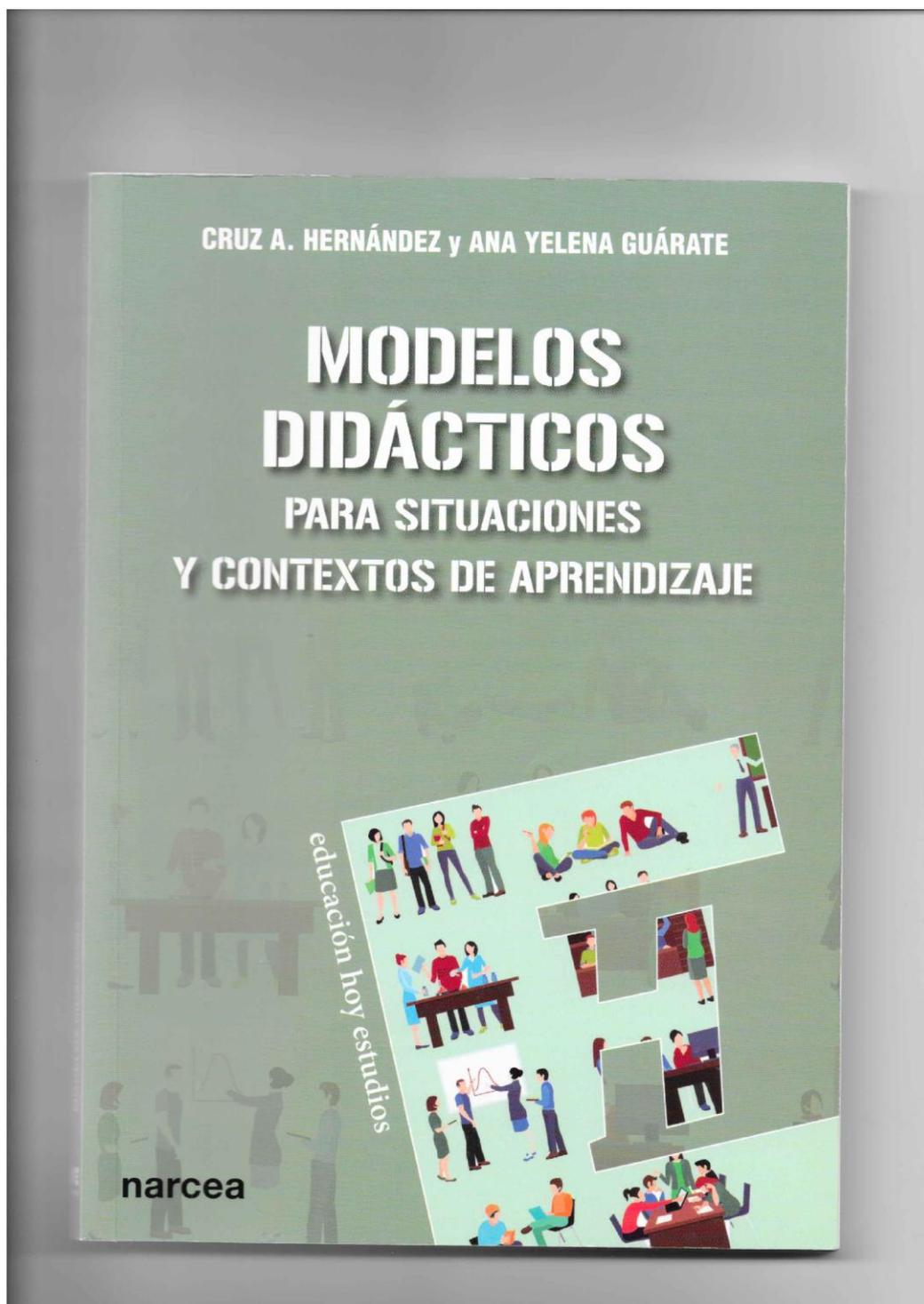
Reglamento General de las Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades (Real Cédula de S.M. y Señores del Consejo, 1826). Recuperado de: https://books.google.es/books?id=hXPLuyp46bcC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Reglamento General de Instrucción Pública (Decretado por las Cortes en 29 de junio de 1821). Recuperado de: https://books.google.es/books?id=lf9dlr8VUH8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Reglamento Provisional de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental (aprobado en 1838). Recuperado de: <https://books.google.es/books?id=eo4fjeZ748EC&pg=PA21&lpg=PA21&dq=Reglamento+Provisional+de+las+Escuelas+P%C3%BAblicas+de+In>

[strucci%C3%B3n+Primaria+Elemental&source=bl&ots=ZF0YQkMCNJ&sig=tgXNe5WkmUwuaj06cyU17ivz1Mg&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiikp_Ilc_NAhXKyRoKHfBOD-Q6AEIHDA#v=onepage&q=Reglamento%20Provisional%20de%20las%20Escuelas%20P%C3%ABlicas%20de%20Instrucci%C3%B3n%20Primaria%20Elemental&f=false](https://www.boe.es/boe/1996/03/19/p11111-11111.htm)

- Rodríguez, J. L. (2010). La evaluación en el diseño curricular. Concepto, análisis y caracterización de la evaluación en la educación española actual. En Medina, A. y Sevillano, M^a. L. (Coords.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. (pp. 777-804). Madrid: Editorial Universitas.
- Santamaría, R. M^a. (2007). La política educativa en la España decimonónica y su trascendencia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(1), 167-176.
- Santos Guerra, M. Á. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (68), 175-200.
- Tedesco, J. C. (2009). Calidad de la educación y políticas educativas. *Cadernos de Pesquisa*, 39(138), 795-811, doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000300006>
- Valle, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, (20), 109-144, doi: <https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7595>



Cruz Antonio Hernández Cárdenas y Ana Yelena Guárate Echenique. **Modelos Didácticos para situaciones y contextos de aprendizaje**. Madrid (2017). Narcea, S.A. de ediciones. 188 páginas. ISBN: 987-84-277-2351-1.

El presente libro es una obra original en castellano de Cruz Antonio Hernández Cárdenas y Ana Yelena Guárate, ambos son doctores en Educación. En este libro presentan el resultado de su investigación en el área de la didáctica y sus años de experiencia docente, así como de su reflexión e inquietud constante por la mejora y desarrollo continuo tanto de la teoría como de la práctica educativa.

Cruz Antonio Hernández Cárdenas es, además, licenciado y máster en Educación. Es profesor titular jubilado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL (Venezuela). También es docente-investigador universitario con una amplia experiencia en Planificación Educativa, Estrategias Didácticas y Medios, y en Extensión Universitaria. Por otra parte, Ana Yelena Guárate es, además, profesora en informática, docente-investigadora universitaria, con una amplia experiencia en Estrategias Didácticas y Medios, y Entornos Virtuales de Aprendizaje. También ha sido coordinadora nacional de investigación del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL (Venezuela).

Este libro tiene como objetivo ayudar a los docentes en la aplicación de las mejores y más eficaces estrategias de enseñanza-aprendizaje a través de 34 Modelos Didácticos. Por lo que está dirigido tanto al profesorado que forma a los futuros docentes como para estos mismos.

Consta de 4 capítulos de los cuales el más importante, en mi opinión, es el cuarto. En el primer capítulo se plantean las bases para operar los Modelos Didácticos. El capítulo 2 comprende la fundamentación de lo que es la aplicación de la planificación didáctica, a través de la concreción de las estrategias didácticas. En el capítulo 3 se explica detalladamente qué es un Modelo Didáctico.

En el último capítulo se describen y desarrollan en profundidad 34 Modelos Didácticos. En este capítulo encontramos desde la clase expositiva, el seminario, hasta los entornos virtuales de aprendizaje y la exhibición educativa interactiva. Todos los modelos se presentan con la siguiente estructura: definición; objetivos; proceso de aplicación (rol del docente y del aprendiz) con el antes, durante y después; y los aprendizajes esperados.

En mi opinión es un libro, muy práctico, que te ayuda a conocer y llevar a la práctica, una gran variedad de métodos que se pueden utilizar en el aula.

Elisa Martínez García 

Universidad Autónoma de Madrid