

Volumen 6.1, 2015

www.jett.labosfor.com

SEJ-059 ProfesioLab

*Laboratorio de Investigación en Formación y Profesionalización
Universidad de Granada.*



MANAGING BOARD

Director: M^a Jesús Gallego Arrufat, *University of Granada*

Secretary: José Gijón Puerta, *University of Granada*

Technical secretary: Francisco Díaz Rosas, *University of Granada*

Executive advisor: Pablo García Sempere, *University of Granada*

EDITORIAL BOARD

Charo Barrios Arós, *Rovira i Virgili University*

Manuel Fernández Cruz, *University of Granada*

Mette Høie, *Akershus University College*

Enriqueta Molina, *University of Granada*

Daniel Niclot, *University of Reims Champagne Ardenne*

Manuela Terrasêca, *University of Porto*

EDITORIAL ADVISORY BOARD

Özgen Kormaz, *Mevlana University Education Faculty*

Dolly Camacho, *Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

José Alberto Correia, *University of Porto*

Carlos Da Fonseca Brandão, *Sao Paulo State University*

Eduardo Emilio Fabara Garzón, *Universidad Central del Ecuador*

Gustavo Fischman, *Arizona State University*

Ana Lucía Frega, *Universidad CAECES, Argentina*

Angel Pío González Soto, *Rovira i Virgili University*

Ali Ilker Gümüşeli, *Yildiz Technical University*

Anne-Lise Høstmark Tarrou, *Akershus University College*

Zalizan Jelas, *Universiti Kebangsaan Malaysia*

Cendel Karaman, *Middle Eastern Technical University (METU)*

Mahadeva Kunderi, *Mysori University*

María José León Guerrero, *Universidad de Granada*

Sverker Lindblad, *University of Gothenburg*

María Teresa Martínez, *Universidad Nacional de Salta, Argentina*

Danielle Potocki Malicet, *Université de Reims Champagne Ardenne*

Luis Porta, *Universidad Nacional del Mar del Plata*

Sonia María Portella Kruppa, *University of Sao Paulo*

José Tejada, *University Autònoma of Barcelona*

Francois Victor Tochon, *University of Wisconsin-Madison*

Fortino Sosa Treviño, *Escuela Normal Superior "Prof. Moisés Sáenz Garza" del Estado de Nuevo León*

Gabriela Hernández Vega, *Universidad de Nariño, Colombia*

Ángel Díaz-Barriga, *Emeritus Scholar of IISUE-UNAM*

PRODUCTION TEAM

Webmaster: Martín G. Gijón Fages, *University of Granada*

Desktop publishing: María del Pilar Ibáñez Cubillas, *Emilio Lizarte Simón, University of Granada*

Translation: Yasmine Leulmi, *University of Granada*

EDITORIAL

SEJ-059 ProfesioLab. Laboratorio de Investigación en Formación y Profesionalización.

Despacho 365C. Universidad de Granada. 18071- Granada (Spain)

Tel. +34 958248396 Fax. +34 958248965 - jett@ugr.es

www.ugr.es/local/jett

© ProfesioLab

ISSN 1989-9572

Journal for Educators, Teachers and Trainers

This new magazine, published yearly, is created with a clear perspective: improving the MUNDUSFOR and DEPROFOR consortia, giving it an international renown and granting it a perspective of research, beyond the educational perspective of today. Our intention is also to develop an electronic magazine for the field of the educational professionals.

The objectives of *Journal for Educators, Teachers and Trainers* (M&DJETT) are therefore centered in different aspects of academic and research diffusion related to the teaching professionals. In one hand, M&DJETT pretends to become an educational research database. In the other hand, a second objective of the publication is to facilitate for young researchers the diffusion of their work, masters and doctorates students above all, and to serve as an advertisement vehicle for works which have not reached the article format yet. Besides, another function for M&DJETT will be the diffusion of publications through reviews.

CONTENTS

EDITORIAL

- Presentation Volume 6 Journal for Educators, Teachers & Trainers (JETT)** 7-8
María Jesús Gallego Arrufat

ARTICLES

- The impact of an Adult Education Training Course (basic level) and the Language and Communication skills in adults' professional lives** 9-21
Ana Cristina Freitas de Jesus Raimundo, Francisco Javier Hinojo Lucena
- Teacher learn: Indicators to improve the tutorial function of university profesor** 22-36
Elena Hernández de la Torre, Raulina Medina Herasme
- Factors affecting spanish and catalan women participation in training** 37-54
Carla Quesada-Pallarès, Pilar Pineda-Herrero, Alexandra Stoian, María del Mar Duran-Bellonch
- Use patterns video game and its relationship with a school sedentary behavior population and university** 55-66
Manuel Castro Sánchez, Asunción Martínez Martínez, Félix Zurita Ortega, Ramón Chacón Cuberos, Tamara Espejo Garcés, Ángel Cabrera Fernández
- Saragossa Sites. Education from the city through heritage routes** 67-79
Ricardo Huerta
- Institutional evaluation and the pursuit of academic efficiency. The case of the Faculty CCAA (Brazil)** 80-95
Santiago Castillo Arredondo, Daniel Hoorn
- Analysis of training needs in heads of the Yucatan State secondary schools (Mexico)** 96-108
Rubén Darío Pérez Padilla, M^a Pilar Cáceres Reche, M^a Angustias Hinojo Lucena
- Curriculum design: A gestalt approach to the pedagogy of entrepreneurship education with postgraduate student teachers in an irish university** 109-123
Gerard Slattery, Morgan Danaher
- Teacher knowledge in medical education** 124-144
Silvia Miracy Pastro Fiad

Perceptions of students about their contact with artistic expression at school <i>Rafael Tormenta, Manuela Terrasêca</i>	145-164
Study on the way and purpose of the Internet use by children attending the 2nd cycle of basic education in the Sintra county (Portugal) and type of monitoring conducted by guardians <i>María Teresa G. Carolino Martins, Juan Manuel Trujillo Torres</i>	165-199
Creativity in early childhood education of public and private schools city Bucaramanga (Colombia) <i>Matilde Parra, Daniel Garrote Rojas, José María Sola Reche</i>	200-219
Transformational leadership. Management teams in education center high school performance <i>Claudia Pilar Flores Ramos, Mohammed El Homrani</i>	220-235
Evaluation of programs aimed at strengthening research: the "waves program" <i>Diego Enrique Báez Zarabanda, Juan A. López Núñez</i>	236-249
Inclusive education and ICT: future teacher's attitudes analysis <i>M^a del Carmen Pegalajar Palomino</i>	250-264
The educational services of the archives <i>Jesús Cuadros Callava</i>	265-286
STANDARDS OF PUBLICATION AND EDITORIAL PROCESS	287
STANDARDS FOR EVALUATORS	289



EDITORIAL

Presentación Volumen 6 Journal for Educators, Teachers & Trainers (JETT)

Presentation Volume 6 Journal for Educators, Teachers & Trainers (JETT)

María Jesús Gallego Arrufat

Directora de Jett

mgallego@ugr.es

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Gallego-Arrufat, M.J. (2015). Presentación Volumen 6 Journal for Educators, Teachers & Trainers (JETT). Editorial. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 6(1), pp. 7-8.

Después de cinco años de la revista Journal for Educators, Teachers & Trainers (JETT) en los que se han publicado cinco números ordinarios y tres extraordinarios dedicados al uso de mapas conceptuales, a la creatividad y arte en educación, y al género y la ciudadanía, presentamos ahora el sexto número, correspondiente a 2015, con un formato renovado, orientado a tener mayor visibilidad global, a ampliar el ámbito geográfico y temático y a elevar la difusión de los artículos publicados y de sus autores.

Para conseguir estos objetivos, JETT se refuerza en distintos aspectos formales y de estructura editorial. Así, a partir de este número, la revista JETT se edita en la plataforma Open Journal System (OJS), instrumento de edición abierto, desarrollado por el proyecto PKP (Public Knowledge Project) con el objetivo de extender y facilitar el acceso a los contenidos. Este sistema se ha extendido ampliamente en la actualidad entre la comunidad científica internacional, pues es totalmente transparente y permite operar según los principios de especialización científica y de calidad de la publicación. Con este nuevo formato, pretendemos aumentar la difusión de la revista y elevar sus índices de calidad relativa, manteniendo los principios éticos que forman parte del sello editorial de esta revista.

Damos las gracias a los lectores y colaboradores de JETT, esperando que los contenidos de nuestra revista sigan siendo de interés para ellos y estimulen la reflexión y el debate, contribuyendo a la generación de nuevos manuscritos que serán recibidos y publicados, como hasta ahora, tras un riguroso proceso de peer review.



O impacto da conclusão de um curso EFA B3 e das competências de Linguagem e Comunicação na vida profissional dos adultos

The impact of an Adult Education Training Course (basic level) and the Language and Communication skills in adults' professional lives

Ana Cristina Freitas de Jesus Raimundo,
Centro de Formação Profissional para a Indústria Cerâmica, Portugal

Francisco Javier Hinojo Lucena,
Universidade de Granada, Espanha

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 09 de julio de 2014

Fecha de revisión: 09 de febrero de 2015

Fecha de aceptación: 06 de abril de 2015

Raimundo, A. e Hinojo, F. J. (2015). O impacto da conclusão de um curso EFA B3 e das competências de Linguagem e Comunicação na vida profissional dos adultos. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 6(1), pp. 9 – 21.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6 (1)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

O impacto da conclusão de um curso EFA B3 e das competências de Linguagem e Comunicação na vida profissional dos adultos

The impact of an Adult Education Training Course (basic level) and the Language and Communication skills in adults' professional lives

Ana Cristina Freitas de Jesus Raimundo, Centro de Formação Profissional para a Indústria Cerâmica, Portugal, raimundoana@hotmail.com

Francisco Javier Hinojo Lucena, Universidade de Granada, Espanha, fhinojo@ugr.es

Resumo: O presente artigo, baseado num trabalho de investigação, pretende evidenciar o impacto que os cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) de nível básico tiveram nas mudanças ocorridas na vida profissional dos adultos. Os cursos EFA, que surgiram em Portugal em 2000, enquadram-se nas grandes linhas orientadoras da aprendizagem ao longo da vida seguidas na Europa e têm como principais objectivos aumentar a competitividade, promover a empregabilidade, reforçar a coesão social e elevar os níveis de educação e qualificação da população. Tendo em conta esta premissa, a educação de adultos deve dotar os cidadãos de competências necessárias para dar resposta às exigências actuais, isto é, deve dotá-los de competências que lhes permitam adaptar à sociedade e às necessidades de cada momento, promovendo a autonomia, a adaptabilidade, a flexibilidade, a criatividade e a participação crítica na vida social e profissional. Neste momento, a Iniciativa Novas Oportunidades¹, da qual fazem parte os cursos EFA, encontra-se numa fase de reestruturação, sendo importante, por isso, analisar o contributo desta oferta formativa para a qualificação da população portuguesa e para a sua inserção no mercado de trabalho, aferindo se os adultos que frequentam estes cursos adquirem competências que lhes permitam enfrentar os desafios da nova sociedade e do mercado de trabalho, tal como preconizado pelas políticas europeias relativamente à educação de adultos.

Abstract: The presented article based on a research work seeks to reflect on the impact that Adults Education Training Courses (basic level) had on the changes that have occurred in adults' professional lives. The Education and Adults Training Courses that emerged in Portugal in 2000 fit in the guide lines of learning through life followed by Europe. In this context, the main objectives are to increase competitiveness, promote employability, reinforce social cohesion and increase education and qualification levels. Taking this premise into account, Adults Education should give citizens the required skills to face the demands of these days, namely should give skills that allow them to adapt to society and to the needs of each day, promoting autonomy, adaptability, flexibility, creativity and critical participation in social and professional life. The Education Training Courses are part of The New Opportunities Initiative². This initiative is currently being restructured so it is important to analyse the contribution of this training offered to the Portuguese's qualification and to their inclusion in the labour market, measuring if adults that attended these courses obtained skills that allow them to face the challenges of this new society and work market, such it has been advocated by European policies concerning adults education.

Palavras chave: Educação de adultos; Competências; Empregabilidade; Cursos EFA; Aprendizagem ao longo da vida

Keywords: Adults education; Skills; Employability; Adults education training courses; Lifelong learning

¹ Estratégia de qualificação no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico que entre os anos 2005 e 2013 constituiu o pilar fundamental das políticas de emprego e formação profissional. Tinha como principais objectivos: elevar a formação de base da população activa, aumentar a qualificação dos portugueses e incrementar a formação profissionalizante nos jovens, dando Novas Oportunidades a toda a população portuguesa.

² Qualification strategy, within the framework of the National Employment Plan and The Technological Plan, that between the years 2000 and 2013 has been one of the main supports of employment and vocational training policies. Its main objectives were: to raise educational level of the active population, to improve Portuguese's qualification, to increase vocational training in young people, giving New Opportunities to all Portuguese.

1. Introdução

Num mundo cada vez mais competitivo e globalizado, são cada vez maiores os desafios que cada indivíduo tem de enfrentar nos mais diversos campos, seja no campo pessoal, social e, sobretudo, no profissional. Por isso, é essencial que os adultos possam ter acesso a ofertas educativas e formativas que lhes permitam munir-se das ferramentas laborais e escolares necessárias para a superação desses desafios.

Neste contexto, é importante que se estudem as políticas e ofertas educativas e formativas direccionadas para adultos e, sobretudo, que se analise a sua aplicação prática, pois só dessa forma poderá ser feito o balanço das opções tomadas e identificar o que poderá eventualmente ser ajustado.

É nesta sequência que surge um trabalho de investigação sobre os cursos EFA B3, com equivalência ao nível do 9º ano (escolaridade obrigatória até há bem pouco tempo em Portugal), que teve como objectivos conhecer as motivações dos adultos para frequentarem cursos EFA e aferir o impacto que os cursos EFA B3 tiveram na vida dos adultos nos vários contextos, reconhecendo as aprendizagens efectuadas e as competências adquiridas durante a frequência do curso assim como as vantagens que estes cursos trouxeram aos adultos que os frequentaram.

Ao longo deste estudo, utilizou-se a triangulação para a obtenção de dados, isto é, obtiveram-se dados através de diferentes metodologias complementares: um inquérito sobre a participação dos adultos no curso e o impacto do mesmo na sua vida pessoal e profissional; grupos de discussão para verificar a importância e o significado que o curso teve para os formandos; entrevistas ao Director do departamento de formação do CENCAL³, para ficar a conhecer a opinião de um representante da instituição; aos empresários que receberam os formandos, nomeadamente aquando da realização do estágio ou formação em contexto de trabalho, para obter a perspectiva do mundo empresarial para o qual os formandos foram preparados; e a dois formadores de Linguagem e Comunicação para percebermos mais objectivamente quais as competências desta área desenvolvidas pelos formandos, assim como as suas maiores dificuldades / facilidades, a sua motivação e as metodologias utilizadas em sessão de formação.

Este artigo refere também as conclusões mais importantes, pretendendo levar-nos a reflectir sobre o impacto das políticas educativas relativas aos adultos, mais especificamente sobre o impacto das competências de Linguagem e Comunicação na vida profissional dos adultos.

Desde 2001 que em Portugal se desenvolvem cursos EFA de nível B3 (que conferem certificação ao nível do 9º ano de escolaridade), com uma filosofia diferente da educação de adultos existente até essa data, isto é, cursos baseados em competências e não em conteúdos, sendo as aprendizagens contextualizadas. Este novo paradigma de aprendizagens seduz pela utilidade e pela transversalidade das competências às mais variadas situações do quotidiano.

Na área da Linguagem e Comunicação, as práticas da leitura, da escrita e da oralidade estão presentes em várias situações quotidianas, podendo ser desenvolvidas em vários contextos. No entanto, nem todos os adultos têm as mesmas possibilidades de desenvolverem as suas competências, tendo a Educação e Formação de Adultos um papel fundamental para o esbatimento das desigualdades sociais.

2. O conceito de competência

Nas últimas décadas tem-se utilizado cada vez mais o termo competência, nomeadamente no contexto da educação e formação, devido às novas exigências das sociedades

³ CENCAL - Centro de Formação Profissional para a Indústria Cerâmica

contemporâneas e às transformações das sociedades actuais, múltiplas e profundas, que requerem novas aprendizagens ao longo de toda a vida do indivíduo, conferindo às competências uma maior importância e visibilidade sociais.

No sentido etimológico e linguístico, a palavra competência está muito associada ao saber fazer. Embora não seja um conceito novo quando aplicado às ciências da educação, tem tido, desde os anos 90, uma valorização nos debates políticos internacionais e nos documentos de muitas organizações influentes na Educação – UNESCO⁴, OCDE⁵ e UE⁶.

Alguns autores têm reflectido sobre o conceito de competência aplicado às ciências da educação, contribuindo para a concretização de um significado neste âmbito, embora o consenso relativamente ao seu significado ainda não tenha sido alcançado. Gadotti (2001) defende que a pedagogia deve dotar os cidadãos de competências que lhes permitam adaptar à sociedade e às necessidades de cada momento, promovendo a autonomia, a adaptabilidade, a flexibilidade, a criatividade e a participação crítica na vida social e profissional.

Não obstante, embora não haja consenso sobre o conceito de competência, muitas vezes o seu conceito aparece *“por oposição à transmissão clássica dos conhecimentos por oposição à anterior ‘lógica’ da qualificação que a originalidade das competências se irá afirmar”*. As competências surgem *“como um potencial, enquanto recursos individuais escondidos, susceptíveis de serem desenvolvidos através da formação ou serem transferidos de uma situação para outra”* (Stroobants, 1998:14).

Perante a nova lógica das competências utilizada em vários contextos, urge formalizar o conceito, especificando as competências necessárias para determinado perfil profissional ou para a avaliação de competências adquiridas susceptíveis de equivalência escolar. Surgem assim os referenciais e as listagens de competências.

Na área da educação/formação, nos últimos anos tem-se assistido a uma pedagogia orientada para a aquisição de competências (Abrantes, 2001; Perrenoud, 2003; Ropé e Tanguy, 1994). No caso português, uma das recentes reformulações do currículo do ensino básico tem como objectivo implementar um modelo educativo segundo o qual a escola já não deve ser apenas um veículo de transmissão de saberes, mas deve preocupar-se com o desenvolvimento de competências nos alunos. Esta nova perspectiva não é isenta de opositores, que argumentam que tal opção desvaloriza os saberes disciplinares e valoriza em excesso a utilização prática. Neste contexto, e por outro lado, existem autores, como Philippe Perrenoud, que defendem uma pedagogia orientada para as competências, alegando que não há competências sem conhecimentos e que ambos se complementam, não existindo uma relação de oposição entre estes dois conceitos, mas antes uma relação de complementaridade (Perrenoud, 2003:13).

A formação de adultos constitui um domínio privilegiado de reflexão sobre a articulação entre o ensino/formação e a vida profissional, isto é, entre os conhecimentos e saberes adquiridos em contexto de formação e a vida prática, nomeadamente na vida profissional. A aprendizagem pela prática permite o acesso pelos adultos aos conhecimentos formalizados, ao domínio cognitivo desses conhecimentos e ao domínio da sua actualização nas actividades práticas (Gerard Malglaive, 1995:26). Este é um dos principais desafios na formação de adultos, a articulação entre a prática e a formalização de saberes.

Se, por outro lado e paralelamente, analisarmos o conceito de competência sob a perspectiva das organizações do trabalho, verificamos que o *“modelo de competência”* (Zarifian, 1999) é apresentado como um modo de fazer face à forte competitividade e, consequentemente, à necessidade permanente de inovação. Ou seja, é fundamental que os trabalhadores nos mais diversos campos e aspectos possam ter as ferramentas necessárias para fazer face aos mais

⁴ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

⁵ Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

⁶ União Europeia

distintos desafios, o que pode implicar que tenham de frequentar formação permanente ou contínua.

Quando surgiu em Portugal, por exemplo, a formação profissional tinha em conta as várias regiões do país, bem como as suas necessidades; o importante era que se adquirissem novos conhecimentos e se desenvolvessem novas competências. Hoje em dia, é importante que o trabalhador intervenha criticamente, seja capaz de resolver problemas e tenha flexibilidade de acção e raciocínio perante a mudança; em suma, o trabalhador deve ter capacidade de flexibilidade, adaptabilidade e inovação. É fundamental que o trabalhador esteja em constante aprendizagem, actualizando sistematicamente os seus conhecimentos e adquirindo novas competências, só assim há uma melhoria no seu processo produtivo, assim como uma economia de esforço, tempo e investimentos.

Em Portugal, existe uma baixa qualificação da mão-de-obra, sendo esta uma aposta necessária para aumentar a produtividade das empresas e, conseqüentemente, a situação económico-financeira das mesmas. Na opinião de Alcoforado (2000), os trabalhadores devem ser gestores das suas competências, devendo mantê-las a um nível elevado para poderem aceder a novos trabalhos e manterem os que já têm com sucesso e produtividade, e também de modo a poderem adaptar-se a situações novas.

Este novo modelo de orientação pode suscitar alguns problemas, um deles tem a ver com os critérios de avaliação que muitas vezes são meras listagens que tentam enumerar e sistematizar as competências exigidas para determinado cargo ou profissão. Estas listas contêm vários saberes - saberes, saberes-fazer e saberes-ser- (Le Boterf, 2000:46), isto é, remetem não só para a “*aplicação*” de saberes teóricos ou práticos, mas também para atitudes ou traços de personalidade, como por exemplo, o rigor, o espírito de iniciativa e a perspicácia. Na opinião de Dubar (1996:190), as últimas competências mencionadas podem tornar-se pretexto para a exclusão dos mais fracos, dos mais idosos e dos menos diplomados. Se, por um lado, as potencialidades, as capacidades e o grau de envolvimento dos indivíduos nas actividades que desempenham podem ser valorizados; por outro, este “*novo modelo*” pode ser utilizado para justificar a introdução de algumas transformações, nomeadamente formas de individualização de salários e de regimes de contratação, enfraquecendo o sindicalismo e o poder de negociação colectiva que se baseavam no “*modelo de qualificação*”, aumentando assim a instabilidade e a precariedade ao nível do emprego.

Na opinião de Philippe Perrenoud, tanto a perspectiva da escola como a perspectiva económica requerem competências, embora não necessariamente pelas mesmas razões. Segundo ele, sob o ponto de vista da escola, “*a abordagem por competências não pretende mais do que permitir a cada um aprender a utilizar os seus saberes para actuar*” (Perrenoud, 2003:17). Na opinião do mesmo autor, desenvolver competências “*a partir da escola*” é acima de tudo um regresso às origens, às razões de ser da própria escola, uma vez que esta sempre desejou que as aprendizagens fossem úteis. Na arte de ensinar devemos: abordar os saberes como recursos a mobilizar, trabalhar regularmente por problemas, negociar e conduzir projectos com os alunos, adoptar uma planificação flexível e orientar o ensino para um menor fechamento entre as disciplinas (Perrenoud, 2003).

Em muitos estudos e reflexões relacionados com educação tem-se discutido a problemática da “*transversalidade*” e “*transferibilidade*” das competências. A discussão tem-se centrado na verificação da eventual aplicação de uma competência numa determinada situação, quando a mesma foi adquirida num determinado contexto diferente. Em suma, pretende-se aferir se existem competências que são necessárias em determinados contextos, mas que depois de adquiridas podem ser utilizadas transversalmente noutras situações.

Parece ser cada vez mais aceite que existe um conjunto de competências essenciais que todos os indivíduos devem deter para poderem responder aos desafios e às exigências das sociedades actuais. Estas competências são designadas por vários termos, como por exemplo, competências-chave, competências-fundamentais, competências para a vida ou competências-base. Independentemente da denominação, o importante é que são reconhecidas como sendo

necessárias em vários domínios, desde o privado, ao profissional, passando pelo institucional e macro-estrutural, sendo comuns, isto é, transversais a várias situações/contextos. No entanto, as competências-chave são-no num tempo e espaço específicos, tendo em conta os valores e os modos de vida das sociedades. Por oposição às “*competências transversais*” temos as “*competências específicas*” necessárias, por exemplo, para o desempenho de uma determinada actividade profissional.

Na educação, as competências específicas são os saberes e capacidades necessários aos alunos para perceberem a natureza e os processos de cada disciplina/módulo e criarem uma atitude positiva face à actividade intelectual e ao trabalho prático que lhe são inerentes. Uma vez que a avaliação das aprendizagens realizadas se faz em diferentes momentos do percurso do aluno/formando, a definição das competências específicas, para além de virem definidas por disciplina/área disciplinar, vêm também agrupadas por ciclo. Em Portugal, estas competências específicas estão definidas no Currículo Nacional e são contextualizadas por ano de escolaridade. No caso dos cursos EFA, as competências das áreas de competências-chave estão definidas no Referencial de Competências-Chave e as competências da área profissional estão elencadas no Referencial da Formação Tecnológica de cada curso, isto é, de cada área profissional.

Estando o mundo do trabalho cada vez mais instável, pois tem sofrido inúmeras modificações, fruto das diversas transformações que as sociedades e as organizações têm sofrido, este facto tem motivado a reorganização das empresas para fazer face às novas exigências, o que implica, necessariamente, que os cidadãos sejam obrigados a adaptar-se a novos modelos laborais e a adquirir novas aptidões, isto é, novas competências. A reforçar esta instabilidade está o facto de o conceito de emprego para toda a vida ter deixado de existir, pelo que, ao longo de uma carreira laboral, cada indivíduo é obrigado a desempenhar várias funções e muitas vezes diferentes profissões. Interessa, portanto, saber quais as competências que podem ser utilizadas em diferentes situações profissionais, isto é, identificar as competências transversais que permitem a adaptação a novos contextos laborais.

Perante esta necessidade, têm sido desenvolvidos estudos em vários países com o objectivo de listar as competências que parecem ser mais relevantes ao nível da empregabilidade, bem como ao nível da educação. O conceito de competência foi abordado nestes estudos segundo uma perspectiva holística e abrangente relevante para o desenvolvimento de competências-chave individuais, na óptica do paradigma da aprendizagem ao longo da vida, não se limitando ao contexto escolar e à juventude.

Em Portugal, o Observatório do Emprego e Formação Profissional realizou o estudo intitulado Estratégias Empresariais e Competências-Chave com o objectivo de analisar a relação entre as estratégias empresariais e as competências-chave dos indivíduos, salientando a relação entre as competências-chave adquiridas pelos indivíduos e a empregabilidade e a adaptação a novas situações, a forma como as empresas gerem as competências-chave e a capacidade de resposta das entidades formadoras às necessidades dos indivíduos.

Tendo em conta o tema e o propósito deste trabalho, será importante reflectir sobre o conceito de competência-chave na educação de adultos.

3. As competências e a Educação de Adultos em Portugal

Depois de lermos vários autores e de analisarmos vários estudos que abordam o conceito de competência, parece consensual que, no contexto educativo, “*competência*” é a capacidade geral das pessoas (ou organizações) desempenharem uma actividade, uma tarefa ou resolverem um problema que lhes é colocado.

No domínio da aprendizagem, o conceito de competência tem vindo a assumir uma grande importância, de uma forma geral, tendo vindo a ser elaborados referenciais de competências-chave que servem como instrumentos de orientação fundamentais.

Nos últimos anos, a definição de competências-chave tem sido muito importante nas iniciativas e processos que visam melhorar os níveis de certificação escolar da população adulta que tem visto a formalização do reconhecimento das competências adquiridas em diversos contextos e situações de vida, ou seja, através da aprendizagem não-formal e informal.

No caso português, foi definido um Referencial de Competências-Chave para a educação e formação de adultos que estabelece as competências fundamentais em quatro domínios considerados essenciais no nível básico: Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, Cidadania e Empregabilidade e Tecnologias de Informação e Comunicação (Alonso et al., 2002). O mesmo referencial orienta os cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA) e é utilizado como grelha de reconhecimento de competências nos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

No Referencial do nível secundário existem três áreas de competências-chave: Sociedade, Tecnologia e Ciência; Cultura, Língua e Comunicação e Cidadania e Profissionalidade. Este referencial é utilizado nas duas situações: nos cursos EFA e nos processos de RVCC.

A definição do Referencial de Competências-Chave torna possível a extracção das competências adquiridas em vários contextos através das trajectórias de vida dos adultos.

Assim, no RCC os conceitos de “competência” e de “competência-chave” devem entender-se da seguinte forma: “Competência – combinatória de capacidades, conhecimentos, aptidões e atitudes apropriadas a situações específicas, requerendo também a ‘disposição para’ e ‘o saber como’ aprender” (Comissão Europeia, 2004); já o conceito de competências-chave deve ser entendido como “um conjunto articulado, transferível e multifuncional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego” (Comissão Europeia, 2004).

O Referencial de Competências-Chave deve ser visto como uma referência que se deve ajustar às competências que os adultos possuem e aos seus contextos de vida, valorizando as aprendizagens adquiridas e significativas para cada adulto. A partir do reconhecimento pessoal dessas aprendizagens, deve-se orientar e organizar essas aprendizagens de modo a facilitar os processos de reconhecimento e validação e os de formação. Cada adulto tem uma experiência de vida única, assim como motivações diferentes. Por esta razão, o Referencial deverá ser flexível, de modo a ajustar-se à diversidade de grupos sociais e profissionais, a tornar possível várias combinações de competências e componentes de formação e a estabelecer ritmos e processos de aprendizagem diferenciados. As diferentes áreas que estruturam o Referencial articulam-se entre si, sendo o Referencial um documento coerente e integrado.

Centrando a nossa análise no Referencial de Competências-Chave (RCC) de nível básico, este é aplicado desde 2000/2001 em cursos EFA e nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, tendo sofrido algumas alterações resultantes da sua aplicação no terreno. Inicialmente, o RCC foi aplicado apenas em seis centros de RVCC e em treze cursos EFA, alargando-se a sua aplicação em 2002. Depois das primeiras experiências, foram reformuladas/ajustadas as áreas de competências-chave de Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida e Tecnologias de Informação e Comunicação (entre 2002 e 2004) e foram concebidas quatro unidades de competência de Língua Estrangeira (Inglês e Francês). A área de Cidadania e Empregabilidade continua a aplicar-se na sua versão original.

O Referencial de Competências-Chave do nível básico, articulando a cultura escolar com as experiências de vida e as competências adquiridas ao longo da vida, contempla quatro áreas nucleares e uma área de conhecimento e contextualização das competências. As áreas nucleares, ou áreas de competências-chave, são: Linguagem e Comunicação (LC); Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); Matemática para a Vida (MV) e Cidadania e Empregabilidade (CE). As competências são adquiridas, aperfeiçoadas e contextualizadas através de Temas de Vida, que são temas e problemas socialmente relevantes, de interesse dos formandos, e necessários à compreensão do mundo e à resolução dos problemas que este

nos coloca, tornando a competência significativa e funcional num contexto específico. Para a resolução das questões geradas a partir da reflexão sobre estes temas, o adulto convoca competências específicas das diversas áreas, uma vez que o domínio de competências de uma determinada área possibilita a aquisição de outras, existindo algumas competências gerais comuns às diferentes áreas que resultam da visão transversal do conhecimento e das capacidades subjacentes à noção de competência-chave, conforme nos diz Luísa Alonso et al. (2002). A área de Cidadania e Empregabilidade é transversal a todas as outras, sendo esta que deve orientar o desenvolvimento das competências nas outras áreas.

Por outro lado, o Referencial estrutura-se em três níveis articulados de complexidade crescente, denominados de B1, B2 e B3, correspondendo aos ciclos do ensino básico escolar, ainda que não se identifiquem com eles. Cada módulo/área de competência organiza-se em três níveis, cada nível tem quatro Unidades de Competência que, por sua vez, têm os critérios de evidência considerados essenciais. O Referencial apresenta ainda sugestões de actividades contextualizadas nos temas de vida.

4. As competências de Linguagem e Comunicação

O Referencial de Competências-Chave de nível básico especifica um conjunto de competências consideradas essenciais perante as exigências das sociedades contemporâneas.

A área de Linguagem e Comunicação é composta por quatro unidades de competência: Linguagem Oral, Leitura, Escrita e Linguagem Não-Verbal. Na primeira, o adulto deve compreender e produzir enunciados em diversos contextos. Na Leitura, o adulto desenvolve competências que o ajudam a compreender o mundo que o rodeia e que facilitam a aquisição de novas aprendizagens. A Escrita é muito importante hoje em dia, permitindo ao adulto agir eficazmente em contextos diversificados, sendo uma competência indispensável para a sua autonomia. A Linguagem Não-Verbal ajuda o adulto a compreender o mundo que o rodeia, no qual coexiste o sistema da escrita e o sistema não linguístico, como as artes plásticas, a música, o cinema, a moda, a publicidade e o comportamento social, entre outros.

A aquisição de competências de Linguagem e Comunicação são fundamentais para os adultos em diferentes dimensões, seja no acesso ao emprego, no contacto com as várias instituições, nas relações sociais, na capacidade de enfrentar e resolver um conjunto de problemas, no acesso ao conhecimento, na própria valorização pessoal ou na compreensão da sociedade e do mundo onde nos inserimos. Estas competências são transversais a vários contextos e podem condicionar a inserção socioprofissional dos adultos, o acesso à cultura e à informação e até o pleno exercício de cidadania. Por outro lado, as competências de Linguagem e Comunicação são fundamentais para que outras competências sejam desenvolvidas e adquiridas (relacionais, sociais, pessoais, tecnológicas, técnicas...).

Deste modo, a área da Linguagem e Comunicação tem um papel crucial no desenvolvimento do indivíduo, ajudando-o a aceder a outros conhecimentos, e na sua inserção na sociedade através das suas capacidades linguísticas.

O referencial de Referencial de Competências-Chave do nível básico, mais concretamente o relativo à área de Linguagem e Comunicação, nível B3, foi aplicado nos Cursos EFA que foram objecto de estudo nesta investigação.

5. Opções metodológicas

Num momento em que a Iniciativa Novas Oportunidades, da qual fazem parte os Cursos EFA, está numa fase de reestruturação, é oportuno verificar se o projecto é uma mais-valia para a qualificação da população portuguesa e se os adultos que frequentam estes cursos adquirem

competências que lhes permitam enfrentar os desafios da nova sociedade e do mercado de trabalho, tal como preconizado pelas políticas europeias relativamente à educação de adultos.

Tendo como principal objectivo promover o aumento da empregabilidade, da competitividade, da mobilidade e da coesão social, é importante perceber se a política da Educação de Adultos desenvolvida, principalmente nos cursos EFA, se está a desenvolver conforme previsto nos normativos que a formalizam e se as competências adquiridas pelos adultos contribuem para introduzir mudanças significativas nos vários contextos das suas vidas. Assim, tentaremos responder às seguintes questões:

- Qual o impacto que os cursos EFA têm nos adultos a nível, pessoal, social e profissional?
- Sentir-se-ão os formandos mais aptos para desempenharem algumas funções, depois de terem frequentado um curso EFA?
- Mobilizarão as competências adquiridas e desenvolvidas durante a formação no seu futuro profissional?

Relativamente à metodologia científica, esta é um conjunto de abordagens, técnicas e processos utilizados pela ciência para formular e resolver problemas de aquisição objectiva do conhecimento, de uma maneira sistemática. Os métodos utilizados na investigação em educação podem ser variados, desde entrevistas, inquéritos, investigação de campo, diários, análise documental, entre outros, ou seja, poderão utilizar-se métodos quantitativos e métodos qualitativos.

Desta forma, ao longo deste estudo utilizou-se uma metodologia mista, utilizando-se diferentes instrumentos de recolha de dados que foram os seguintes: um inquérito por questionário constituído por questões fechadas que aplicámos aos ex-formandos sobre a sua participação no curso e o impacto do mesmo na sua vida pessoal e profissional; uma entrevista que realizámos ao Director do Departamento de Formação do CENCAL para ficar a conhecer a opinião de um representante da instituição; duas entrevistas que realizámos a dois formadores de Linguagem e Comunicação, para percebermos mais objectivamente quais as competências desta área desenvolvidas pelos formandos, assim como as suas maiores dificuldades/facilidades, a sua motivação e as metodologias utilizadas em sessão de formação; duas entrevistas que realizámos a dois tutores de formandos de cursos EFA, que os acompanharam na sua Formação em Contexto de Trabalho, para obter a perspectiva do mundo empresarial para o qual os formandos foram preparados; e dois grupos de discussão que se realizaram com a participação de dezasseis adultos que frequentaram os cursos EFA B3 para perceber melhor as consequências advenientes da frequência de cursos EFA, uma vez que as discussões em grupo criam uma atmosfera propícia à formação e expressão de opiniões e ideias.

As entrevistas eram semiestruturadas, ou seja, estavam definidas algumas questões, mas podiam ser realizadas outras que fossem pertinentes para o trabalho. Com a realização destas entrevistas pretendíamos ficar a conhecer a opinião dos vários entrevistados sobre as questões colocadas, tentando compreender as diferentes perspectivas. Esta pareceu-nos uma técnica adequada a esta situação, pois, segundo Colás (1999:275, citado por Lucena),

“a entrevista qualitativa é a técnica mais usual na investigação qualitativa (...) que procura encontrar o que é mais importante e significativo para os informantes e descobrir acontecimentos e dimensões subjectivas das pessoas, tais como crenças, pensamentos, valores (...) compreendendo as perspectivas e experiências das pessoas que são entrevistadas.” (Tradução da autora).

O presente trabalho é um estudo de caso que *“consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”* (Merriam, 1988), uma vez que se debruça apenas sobre as competências de Linguagem e Comunicação adquiridas por formandos que frequentaram um curso EFA de nível B3, isto é, que confere certificação ao nível do 9º ano de escolaridade, no CENCAL.

Neste estudo, uma vez que a população alvo é reduzida, optou-se por aplicar o inquérito à totalidade de formandos que concluíram um curso EFA B3, com certificação ao nível do 9º ano, desde que o CENCAL os começou a ministrar, 2006, até ao final do ano de 2012, isto é, um total de 59 adultos. Quanto ao género, concluíram os cursos 36 formandos do sexo feminino e 23 do sexo masculino, havendo uma maioria clara de adultos do sexo feminino. Relativamente às idades, a maior parte dos formandos que iniciaram a frequência dos cursos tinham entre 36 e 46 anos.

Neste caso, os adultos frequentaram cinco cursos EFA B2+B3, três na área das Práticas Técnico-Comerciais e dois na área da Marcenaria, e um curso EFA B3 na área da Instalação e Operação de Sistemas Informáticos. Os cursos EFA B2+B3 decorreram em horário laboral, e o curso EFA B3 decorreu em horário pós-laboral.

Quanto à situação profissional, sendo um requisito de acesso aos cursos, os formandos que frequentaram cursos em horário laboral estavam desempregados há mais de um ano e os formandos que frequentaram o curso em horário pós-laboral estavam, obrigatoriamente, empregados.

6. Resultados da investigação

Cupchik (2001) considera que a investigação qualitativa e quantitativa estão inter-relacionadas, contribuindo a pesquisa quantitativa para a identificação precisa de processos relevantes e proporcionando a investigação qualitativa a base da sua descrição. Webb, Campbell, Schwartz e Sechrest (1966, in Kelle e Erzberger 2005) defendem que a obtenção de dados de diferentes fontes e a sua análise, recorrendo a estratégias distintas, melhora a validade dos resultados.

Por essa razão, utilizámos a triangulação metodológica neste estudo, na qual, segundo Denzin (1989), são utilizados vários métodos para estudar um determinado problema de investigação. Assim, realizámos um processo de triangulação manual da informação obtida no inquérito, nos grupos de discussão e nas cinco entrevistas, uma vez que para além do valor, em si, dos resultados obtidos, importou ainda evidenciar os decorrentes do relacionamento efectuado com os dados do questionário. A triangulação de dados é uma forma de integrar as diferentes perspectivas do fenómeno em estudo e uma forma de conseguir um retrato mais holístico e completo do mesmo.

Os resultados obtidos através dos vários instrumentos utilizados - entrevistas, grupos de discussão e inquérito por questionário - e o confronto dos mesmos com os objectivos específicos da investigação permite-nos referir algumas conclusões mais relevantes no que diz respeito ao impacto dos cursos EFA e das competências de Linguagem e Comunicação adquiridas nos mesmos na vida profissional dos adultos.

Desta forma, entre as principais motivações dos adultos que frequentaram os cursos EFA B3, podemos destacar o aumento das habilitações escolares e a inserção no mercado de trabalho, uma vez que se encontravam em situação de desemprego. A motivação para a frequência do curso e para a aprendizagem deve-se ao facto de os adultos encararem o curso EFA B3 como a sua última oportunidade, tanto académica como profissional, pois acreditam que quanto mais formação possuírem mais facilmente ingressam no mercado de trabalho, embora alguns tenham baixas expectativas em termos de emprego devido à conjuntura actual.

A conclusão do curso EFA B3 causou impacto na vida dos adultos a vários níveis: pessoal, social e profissional, e os seus projectos de vida sofreram alterações devido às competências adquiridas e às aprendizagens realizadas ao longo do curso EFA que lhes abriu novas perspectivas. O curso EFA B3 teve implicações na vida profissional de mais de metade dos formandos. As implicações foram: a inserção no mercado de trabalho, a progressão na carreira profissional e mudanças no seu local de trabalho, o que também se deve à sua mudança de atitude na procura de emprego que se tornou mais pró-activa e ao aumento da motivação para

trabalhar. Também ocorreram algumas reorientações profissionais, merecendo destaque a criação do próprio emprego, a descoberta de uma nova vocação e a mudança de profissão.

Ao longo do curso, os adultos realizaram várias aprendizagens e adquiriram muitas competências úteis para a sua vida em vários contextos, pois além das competências técnicas e específicas os adultos também adquiriram competências pessoais e sociais, ficando com uma melhor preparação para a vida profissional e mais motivados para trabalhar. Os adultos adquiriram conhecimentos e competências técnicas, ficando a conhecer mais aprofundadamente uma profissão.

As competências pessoais e sociais que os adultos adquiriram e desenvolveram tiveram um impacto muito positivo na vida profissional dos adultos que se tornaram mais pró-activos na procura de emprego e reorientaram e (re)definiram os seus objectivos profissionais. Alguns destes formandos criaram o seu próprio emprego, outros descobriram a vocação para uma nova profissão e outros ainda mudaram de profissão, ou seja, o curso contribuiu para o aumento da empregabilidade.

No que diz respeito às competências de Linguagem e Comunicação mais utilizadas, estas dizem respeito à oralidade e também são as que são consideradas mais fáceis de adquirir e as mais importantes, uma vez que necessitam delas no seu quotidiano. Nesta área, a maior dificuldade prende-se com o receio da exposição, a organização de ideias e a escolha do vocabulário adequado a cada situação.

As competências da escrita são as mais difíceis de adquirir, embora também sejam aquelas que os formandos valorizam mais, pois reconhecem que é importante escrever correctamente e redigir textos de diversas tipologias de utilidade para o seu dia-a-dia. Os formandos revelam dificuldade na organização de ideias e na sua transposição para o papel, na construção frásica, na aplicação das regras de pontuação e ortografia e na utilização do vocabulário mais adequado a cada situação.

As competências da escrita são utilizadas principalmente no contexto pessoal e profissional, quando, por exemplo, redigem um requerimento, um currículo, uma carta de apresentação ou de resposta a um anúncio, uma carta de candidatura espontânea, um email, uma carta de reclamação ou um relatório. Quando têm de escrever textos de maior dimensão revelam alguma dificuldade, assim como quando têm de fazer sínteses ou resumos.

Além de adquirirem competências na área da Linguagem e Comunicação, os adultos também adquirem muitas competências na área profissional do curso, a matemática, a informática, na língua estrangeira e na área das competências pessoais e sociais.

7. Conclusão

Tendo em conta os objectivos do trabalho, podemos concluir que os adultos que frequentaram os cursos EFA B3 estavam motivados para a aprendizagem e para a aquisição de competências e a frequência do curso EFA motivou os adultos para a aprendizagem ao longo da vida. Além de ficarem despertos para a aprendizagem, os adultos reconhecem a utilidade das aprendizagens realizadas no curso assim como a necessidade de formação para fazer face ao mercado de trabalho e acompanhar a evolução das exigências profissionais. Por esta razão, após a conclusão do mesmo continuaram a investir na sua formação académica e profissional.

A nível profissional, não esquecendo que a maioria dos formandos estava desempregada antes de frequentar o curso EFA, e tendo em conta a conjuntura actual, é de salientar que neste momento mais de metade dos adultos encontram-se a trabalhar, a maioria por conta de outrem, sentindo-se mais motivados e com uma melhor preparação para a vida profissional, pois consideram que adquiriram muitas competências ao longo do curso que lhes são úteis no seu trabalho. Este facto leva-nos a concluir que a conclusão do curso EFA e a obtenção da

escolaridade obrigatória ajudou-os a integrarem-se no mercado de trabalho. A maioria dos adultos tem vocação para a área profissional do curso e motivação para a formação e para a aprendizagem, ou seja, para a aquisição de conhecimentos e competências, principalmente se lhes reconhecerem utilidade para o seu dia-a-dia pessoal e profissional.

O aumento de conhecimentos e competências, assim como o aumento da motivação para a aprendizagem e para enfrentarem o mercado de trabalho, levaram a que os adultos valorizassem mais o seu percurso profissional e investissem em formação profissional, de modo a estarem mais e melhor preparados para as oportunidades de emprego.

Todas as competências adquiridas fazem com que os adultos se sintam mais e melhor preparados para o mercado de trabalho e as competências pessoais e sociais também são uma mais-valia para os adultos e consideradas tão importantes como as restantes, pois alteram a sua maneira de encarar a vida, os outros e o mundo que os rodeia; mudam a sua maneira de ser e também a forma como se vêem e como os outros os vêem. Estas competências são ferramentas que utilizam na sua vida futura em vários contextos e que os ajudam a delinear novos projectos para o futuro pessoal e profissional. Com a aquisição destas competências, os adultos aumentaram a sua capacidade de adaptação à mudança e a sua participação na sociedade

À guisa de conclusão, podemos referir que os cursos EFA foram muito importantes para os adultos, pois permitiram-lhes obter certificação ao nível da escolaridade obrigatória, adquirir novas competências e conhecimentos teóricos e práticos e, como consequência, ingressar no mercado de trabalho, melhorar a sua qualidade de vida, aumentar a auto-estima e a sua valorização pessoal e profissional. O curso permitiu-lhes ainda abrir os horizontes e criar novos projectos para o futuro, tanto a nível pessoal como a nível profissional.

Todos os que colaboraram neste estudo, ou seja, os formandos, os formadores, os tutores e o director do departamento de formação, consideram a formação uma mais-valia, sendo a mesma muito importante para a aquisição e o aperfeiçoamento de competências (transversais e técnicas), tendo consciência que a formação é um investimento no futuro. A escolaridade obrigatória, assim como o real aumento de conhecimentos e competências, permite aos adultos candidatarem-se a novos empregos, melhorando desta forma o seu nível de vida.

8. Bibliografia

- Abrantes, P. (org.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alcoforado, J.L. (2000). *Educação de Adultos e Trabalho* - Dissertação de Mestrado. Coimbra: FPCEUC.
- Alonso, L.; Imaginário, L.; Magalhães, J. e outros (2002). *Educação e Formação de Adultos. Referencial de Competências-Chave*. Lisboa: ANEFA.
- Colás, M. P. (1999). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogia. En L. Buendia et al.: *Métodos de investigación en psicopedagogia*. Madrid: McGraw-Hill. PP 251-286.
- Comissão Europeia (2004). *Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework*. Working Group B "Key Competences". Bruxelas. Disponível na Internet: http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html
- Cupchik, G. (2001). Constructivism Realism: An Ontology That Encompasses Positivist and Constructivist Approaches to the Social Sciences, em Forum Qualitative.
- Denzin, N. K. (1989). *The Research Act*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.
- Dubar, C. (1996), La sociologie du travail face à la qualification et la compétence. *Sociologie du Travail*, 2, pp. 179-193.
- Gadotti, M. (2001). Educar adultos hoje na perspectiva de Paulo Freire. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35-1.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les Compétences Individuelles et Collectives*. Paris: Éditions d'organisation.

- Malglaive, G. (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.
- Merriam, S. B. (1988). *The case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perrenoud, P. (2003). *Porquê Construir Competências a Partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta contra as Desigualdades*. Porto: Edições Asa.
- Ropé, F., e Tanguy, L. (1994). Introduction, em Françoise Ropé e Lucie Tanguy (orgs.), *Savoirs et Compétences. De l'Usage de ces Notions dans l'École et l'Entreprise*. Paris: Éditions l'Harmattan.
- Stroobants, M. (1998). La production flexible des aptitudes. *Education Permanente*, 135, pp. 10-21.
- Kelle, U., e Erzberger, C. (2005). Qualitative and Quantitative Methods: Not in Opposition, em Flick, U., E. V. Kardorff e I. Steinke (eds.), *A Companion to Qualitative Research*, Sage, pp. 172-177.
- Zarifian, P. (1999). *Objective Compétence: Pour une Nouvelle Logique*. Paris: Éditions Liaisons.



Los profesores aprenden: Indicadores para la mejora de la función tutorial del profesor universitario

Teachers learn: Indicators to improve the tutorial function of university professor

Elena Hernández de la Torre,
Raulina Medina Herasme,

Universidad de Sevilla, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 27 de marzo de 2014

Fecha de revisión: 04 de febrero de 2015

Fecha de aceptación: 17 de febrero de 2015

Hernández, E. y Medina, R. (2015). Los profesores aprenden: indicadores para la mejora de la función tutorial del profesor universitario. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 6(1), pp. 22 – 36.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6 (1)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Los profesores aprenden: Indicadores para la mejora de la función tutorial del profesor universitario

Teachers learn: Indicators to improve the tutorial function of university professor

Elena Hernández de la Torre, eht@us.es
Raulina Medina Herasme, raulnam@us.es

Universidad de Sevilla, España

Resumen

La función tutorial de los profesores en la enseñanza universitaria debe ofrecer una respuesta en relación a los nuevos retos que planteó el Espacio Europeo de Educación Superior. El perfil del profesor ha ido cambiando llegando a un carácter diferente basado en la facilitación y gestión del aprendizaje de los estudiantes así como en la motivación de los mismos. Esto nos lleva a una nueva concepción de su papel, un nuevo perfil del tutor y nuevas estrategias para el desarrollo de los conocimientos. El propósito de su función se basa en unas prácticas tutoriales de calidad de su enseñanza. En este artículo se presentan los resultados de la valoración del alumnado respecto a los roles, competencias y funciones de la tutoría docente del profesorado universitario. Para la recopilación de los datos se ha empleado un cuestionario de carácter cuantitativo y cualitativo de ítems cerrados y abiertos, donde los alumnos apuntan a una formación de los docentes en nuevos perfiles de personalidad y profesionalidad. Los resultados revelan varios datos de interés: la necesidad de formación en nuevas estrategias didácticas y organizativas para la mejora de su gestión docente, una relación empática con los alumnos, una personalidad basada en la colaboración y trato respetuoso y el desarrollo de una función tutorial basada en la planificación estratégica. La importancia de este estudio radica en la aportación y demanda que realizan los alumnos a través de su propia voz para el desarrollo de la tutoría en la enseñanza superior y la mejora de su gestión docente.

Abstract

The tutorial role of teachers in higher education should provide a response in relation to the new challenges raised by the European Higher Education. In this sense, it has changed the profile of this teacher, indicating a different character based on the facilitation and management of student learning and motivation, which leads us to a new understanding of their paper, tutor new profile and new strategies for the development of knowledge. The purpose of your role is clear, their action in tutorials practices has consequences on the quality of teaching. The results of the assessment of students regarding the roles, responsibilities and functions of teacher mentoring of university teachers are presented in this article. For data collection a questionnaire has been used in quantitative and qualitative closed and open items where students point to a teacher training in new personality profiles and professionalism. The results reveal several interesting facts: the need for training in new teaching and organizational strategies for improving their teaching management, empathetic relationships with students, based on collaboration personality and treatment and the development of a tutorial -based feature in strategic planning. The importance of this study lies in the provision and demand that the students giving her own voice for the development of teaching and mentoring in higher education and improving their teaching management.

Palabras clave

Tutor; Tutoría; Función tutorial; Mejora; Estrategia de aprendizaje; Formación docente

Keywords

Tutor; Tutoring; Tutorial function; Improvement; Learning strategy; Teacher training

1. Introducción

De todos es sabido que la docencia en el siglo XXI va más allá de la simple transmisión de conocimientos. Es una actividad muy compleja que requiere, para su ejercicio, comprender a fondo el fenómeno educativo. Conocer la disciplina no aporta elementos esenciales para el desempeño de la docencia de forma profesional y planificada, como señalan Crisol y Romero (2014:6) cuando dicen *“en principio los profesores, por serlo, tienen encomendada la actividad de enseñar, para eso se supone que se han preparado y eso es lo que saben o deben saber hacer”*, son los aspectos metodológicos, sin embargo, de planificación y actitudinales así como sociales y psicológicos, los que determinan su éxito profesional en la docencia. El desarrollo de la calidad en la enseñanza superior, implica un alto compromiso de desarrollo profesional para el incremento de actitudes críticas, reflexivas y participativas en los alumnos en la era de la sociedad de la información. Es necesario formar docentes capacitados para preparar al alumnado a introducirse en el ámbito profesional en el que se va a insertar.

Tradicionalmente, la tutoría en el ámbito universitario ha sido concebida, fundamentalmente, como un espacio de tiempo dedicado a aclarar dudas no resueltas en horario tutorial para el desarrollo de los exámenes. En este momento se reconoce la función tutorial del docente universitario incardinada en un proceso enfocado hacia la construcción de la enseñanza con un marcado carácter social y ético del aprendizaje. La evolución extraordinariamente rápida de las condiciones profesionales en cualquier tipo de actividad impone a la formación universitaria un ritmo dinámico y práctico de formación de su alumnado, es decir, una forma rápida de preparación a los cambios que los estudiantes irán conociendo a lo largo de su vida. Todo ello tiene como consecuencia una nueva definición de los papeles y funciones de los docentes de los que debe surgir una nueva definición de su formación y, sobre todo, del desarrollo de su docencia.

En este artículo pretendemos conocer las percepciones de los estudiantes universitarios acerca de la función tutorial del profesor universitario para la mejora de la gestión y la organización del aprendizaje.

2. Marco teórico

La función tutorial del profesor universitario hoy en día debe contribuir a situar a la Universidad a la altura de los requerimientos y las posibilidades, no sólo de nuestra época, sino de lo que se demandará en el futuro profesional del alumnado. De ello se derivan los cambios que se han producido y habrán de producirse en la formación de los profesores. Como señala Crisol (2011:82), *“el profesor universitario tiene que hacer algo más que dar clase, deberá fomentar el aprendizaje creativo haciendo que el alumno piense por sí mismo. Ahora la docencia deja de ser prioritaria y el universitario es el protagonista”*.

Este cambio que se está produciendo en la enseñanza superior se hace evidente cuando se revisan estudios en un histórico en el que se analizan las cualidades formativas del profesor-tutor, constituyendo un tema muy debatido en los contextos educativos europeos y latinoamericanos hoy en día (Álvarez, 2008; Morales, 2010; Vázquez, 2011; Crisol, 2011; Aguaded y Monescillo, 2013; Alonso y Palomares, 2013; Dopico, 2013; Crisol y Romero, 2014). La figura del profesor-tutor-docente se ha redefinido, por tanto, dentro de un nuevo modelo de Universidad, teniendo como objetivo primordial dirigir el proceso de formación integral-profesional del futuro ciudadano comprometido con la sociedad donde vive (Paricio, 2005). En este sentido, como señalan Crisol y Romero (2014:5) el ejercicio de la profesión docente, también en el ámbito universitario, se produce desde la ética en la formación del alumnado, es decir, *“se trata de que [los alumnos] aprendan por sí mismos para que sean personas razonables, sensatas, capaces de hacerse responsables de sus actos, de sus vidas personales, así como del cuidado de la comunidad”*.

La *tutoría universitaria*, como señalan Alonso y Palomares (2013:164), se encuentra en un *“periodo de análisis y evaluación, justificada por los cambios”*, refiriéndose tanto a los aspectos

de desarrollo académico, como a los de aproximación al diálogo y al conocimiento de los intereses y formas de pensar y trabajar del alumnado. El profesor universitario, en un principio, se convirtió en el modelo a seguir respecto al contenido de la verdad científica ante los estudiantes, sobre los que tenía encomendada su formación; sin embargo, en la actualidad, todo docente universitario tiene tres competencias a llevar a cabo en su desarrollo profesional (Lázaro, 2002), esto es, función instructiva para impartir destrezas y conocimientos en un determinado sector del saber, función tutorial para estimular la formación de actitudes intelectuales y morales hacia la ciencia, y función investigadora para contribuir a la verdad científica.

Una planificación tutorial de calidad obliga a los profesores a conseguir una determinada coherencia en el desarrollo de la práctica docente y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Como señalan Alarcón y Méndez (2000:3), *“la docencia es de calidad si logra desarrollar competencias en el educando”,* por tanto, *“debe satisfacer las demandas sociales en cuanto a formación profesional... debe ser un proceso de aprendizaje constante que expanda las potencialidades del individuo”*. Esta planificación en la actualidad debe plantearse con absoluto rigor y minuciosidad, sin dejar nada a la improvisación, utilizando criterios de flexibilidad, potenciando los valores humanistas que estimulan las relaciones positivas entre los alumnos. Pulido (2005:5) aclara que para medir la calidad de la docencia universitaria es necesario que nos basemos en *“elementos cualitativos aportados por los alumnos..., las organizaciones necesitan profesionales siendo la propia sociedad la que recibe el aporte profesional y técnico...”*, con lo que habremos de analizar en la planificación tutorial los elementos materiales e intelectuales, así como comprender el proceso para valorar la calidad de sus resultados.

Toda *planificación tutorial* para la formación de los alumnos debe basarse en unos criterios que faciliten la elaboración de una serie de indicadores de calidad y que permitan analizar su desarrollo y resultados. Para ello se deben establecer unas fases de la planificación tutorial, desarrollar los momentos clave y evaluar según criterios de calidad (Hernández, 2010):

- En la primera fase la planificación de recursos. Parte de la formulación de las competencias, señalando los recursos personales, materiales y organizativos necesarios para conseguirlos
- En la segunda fase la programación de tiempos y actividades. Incluye la distribución de funciones entre personas y tareas, la diversidad de elementos que inciden en el proceso de tutorización y que necesitan una adecuada coordinación y cooperación para conseguir los objetivos.
- En la tercera fase la realización de actividades referidas al análisis, los métodos y los instrumentos del proceso de aprendizaje. Estas actividades pueden ser de motivación, ejecución, cooperación, dirección, supervisión, evaluación. También se planifican tareas de tutorización.
- En la cuarta fase el control y evaluación de instrumentos y feedback. Incluye la valoración de la organización tutorial y los resultados de esta función, la corrección de desajustes entre la planificación inicial y la realidad detectada en su desarrollo posterior.

Los indicadores utilizados en la enseñanza permiten contar con elementos para evaluar y garantizar calidad y equidad. Suponen propuestas de trabajo práctico referidas a los métodos de enseñanza, la distribución del espacio-tiempo, los agrupamientos en el aula, la tutoría docente de los alumnos y sus tiempos. Suponen la gestión y organización del proceso de enseñanza para la construcción del conocimiento y un espacio de reflexión e intercambio entre profesores a través del *“diseño tutorial”*.

La acción tutorial docente se concibe actualmente como un marco en el que se especifican los criterios y procedimientos para la organización y funcionamiento de la tutoría para el aprendizaje del alumnado, incluyéndose en él las competencias y líneas de actuación que se habrán de tener en cuenta en el desarrollo de los programas y proyectos docentes. En este sentido la demanda que se establece hoy en día es la de *“revisar la figura y los roles*

desempeñados por el profesorado, tanto a nivel de docencia como de tutoría, investigación y gestión” (Aguaded y Monescillo, 2013).

Entre las características que debe poseer el profesor tutor, Rodríguez Espinar (2003) considera que un buen profesor universitario debe dominar las siguientes tareas:

- Dominar tanto el conocimiento de su disciplina como la gestión.
- Innovar sobre su propia práctica, lo que implica el pensamiento y la investigación para la integración del conocimiento disciplinario y la enseñanza como una forma de mejora continua.
- Dominar las herramientas del plan de estudios (diseño, planificación y gestión de las mismas)
- Conocer cómo fomentar entre los estudiantes un ambiente de motivación para el aprendizaje de calidad.
- Capacidad para trabajar en colaboración con colegas y promover el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes.
- Poseer habilidades de comunicación y relación para la profesión docente requiere.

Los objetivos, por tanto, que subyacen a la planificación tutorial para los profesores se concretan en los siguientes:

- desarrollar actitudes favorables en los profesores hacia la búsqueda de la calidad en su propia tarea formativa (*saber qué actitudes ...*)
- adquirir conocimientos que sirvan para la toma de decisiones en diversos momentos y situaciones en la planificación tutorial (*saber por qué hacer una cosa u otra ...*)
- facilitar el diseño de estrategias y procedimientos para desarrollar planes en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje (*saber cómo hacer ...*)
- diseñar procesos de aprendizaje de los alumnos según modelos y niveles (*saber para qué ...*)
- potenciar actitudes de cooperación entre profesores hacia la idea de la planificación compartida en los Departamentos (*saber con quién ...*)

Pulido (2005:5) señala que para medir la calidad de la docencia universitaria es necesario que nos basemos en elementos cualitativos aportados por los alumnos, las organizaciones que necesitan profesionales y la propia sociedad, la cual recibe el aporte profesional y técnico, con lo que habremos de analizar en la planificación tutorial los elementos materiales e intelectuales, así como comprender el proceso para valorar la calidad de sus resultados.

En este sentido, Crisol (2011) asegura que los profesores deben tener voluntad y ser capaces de trabajar el conocimiento en diferentes entornos de aprendizaje y ser sensibles a las demandas, necesidades y expectativas de los estudiantes y de la sociedad. Asimismo el profesor tiene un papel de apoyo y guía, un papel activo para convencer a los estudiantes de la necesidad de participación.

3. Metodología del estudio

Para llevar a cabo este estudio se ha utilizado un Cuestionario, validado por expertos en estrategias y metodologías educativas para docencia, el cual se ha aplicado a alumnos de las Titulaciones de Grado en Pedagogía 1º y Educación Infantil 2º en las asignaturas “*Educación y diversidad*” y “*Atención a la diversidad*”. Para la validación de las categorías del cuestionario nos hemos basado en el juicio de expertos, concretamente 10, a los cuales hemos pedido la asignación una puntuación de 1 a 5, en la medida que los ítems recogidos se adecuaban o no a los objetivos propuestos (Repetto y otros, 2006; López y Díaz, 2007; Casero, 2008). Estos profesores pertenecen a diferentes áreas de conocimiento de la Facultad de Ciencias de la Educación, considerando que la experiencia y los conocimientos de estos profesionales se consideran de especial utilidad por las sugerencias aportadas al cuestionario.

Este cuestionario se ha diseñado con 25 ítems a partir de los cuales los estudiantes expresan una valoración que se sitúa de 1 a 4, siendo el 1 el que expresa que el alumnado está “totalmente en desacuerdo” y 4 “totalmente de acuerdo”. A este Cuestionario han respondido un total de 175 alumnos en total y se ha completado de forma anónima.

Los objetivos que subyacen a la aplicación de este Cuestionario son los siguientes:

- Obtener información acerca de la preparación necesaria de los profesores en el desarrollo de las materias
- Obtener información sobre el empleo de estrategias de aprendizaje
- Concretar actitudes favorables de los profesores hacia los alumnos en el desarrollo de la función tutorial

Respecto a la población y muestra, los resultados encontrados soportan una interpretación que refleja con fidelidad los datos identificando los distintos aspectos de los ítems del cuestionario.

El tipo de muestreo que se ha llevado a cabo en este estudio ha sido un muestreo aleatorio. Todos los miembros de la muestra han sido elegidos de forma que cada miembro de la población (estudiantes de Pedagogía y Grado de Educación Infantil), ha tenido igual oportunidad de salir en la muestra. De los 426 sujetos que componen la población estudiantil de los Grados de Pedagogía y Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, 175 cumplimentan satisfactoriamente el instrumento, lo que compone un 40.02 % del total de población. Un 25.11 % cursa el Grado de Pedagogía y el 15.09 % cursa el Grado de Educación Infantil (Tabla 1).

De acuerdo a este tipo de muestreo se puede comprobar que la muestra resulta representativa:

Tabla 1:
Datos de Muestreo.

Titulación	Población	Muestra de datos	%
Grado de Pedagogía	237	107	25.11%
Grado Ed. Infantil	189	68	15.9%
Total	426	175	40.02%

Fuente: Elaboración Propia

La eficacia científica de este estudio en el porcentaje de representatividad es un valor de la distribución muestral o población de la variable, dicha expresión responde a la siguiente fórmula:

$$P(Y \leq P_x) = X\%.$$

Cuadro 1: "Muestra de Población" (Levin & Rubin, 1996)

El instrumento utilizado en el desarrollo de este estudio que planteamos es el cuestionario. La información que se ha obtenido tras la aplicación de dicho cuestionario ha sido sometida a un tratamiento estadístico deslizado por ordenador mediante la aplicación del Programa SPSS. Para el análisis de los datos cualitativos se ha utilizado el programa MAXQDA con los códigos elaborados para cada pregunta (ver Tabla 2.).

3.1 Análisis de datos y resultados

El proceso de atención al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje es sumamente complejo, por lo que frente a las dificultades que se presentan en el desarrollo del mismo no es

ajeno decir que los estudiantes son los principales actores de su aprendizaje, convirtiéndose hoy día en los responsables de su propia formación, siendo el profesor-tutor el gestor y dinamizador del aprendizaje para el desarrollo de estrategias y actitudes responsables hacia su profesión.

3.1.1 Análisis de los datos cualitativos sobre la información que perciben los alumnos en el desarrollo de actitudes para la acción tutorial.

En este aspecto, las respuestas al estudio de la función tutorial de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla las estableceremos a través de códigos que representan las preguntas del instrumento aplicado al alumnado.

Tabla 2:

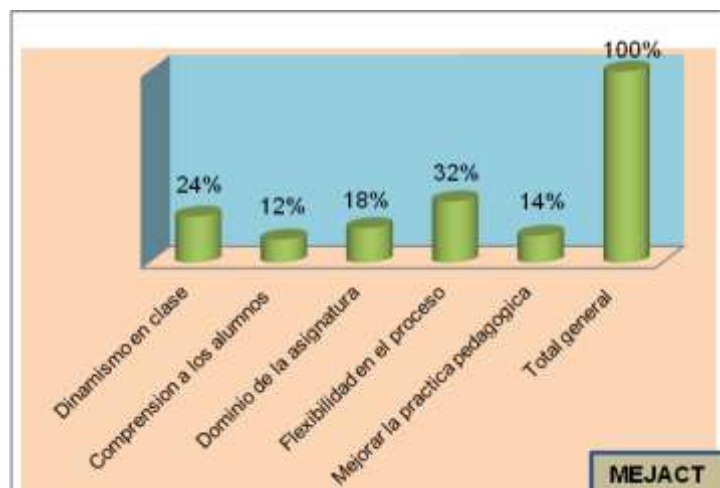
Ítems de las preguntas cualitativas

Ítems de las preguntas cualitativas	Códigos
Qué dirías a los profesores para que mejorasen sus actuaciones	MEJACT
Qué dificultades tienen normalmente los alumnos con los profesores	DIFALU
Qué características te gustaría que tuviese el profesor- tutor	CARTUT
Sugerencias para un mejor desarrollo de la función tutorial	SUGER

Fuente: elaboración propia

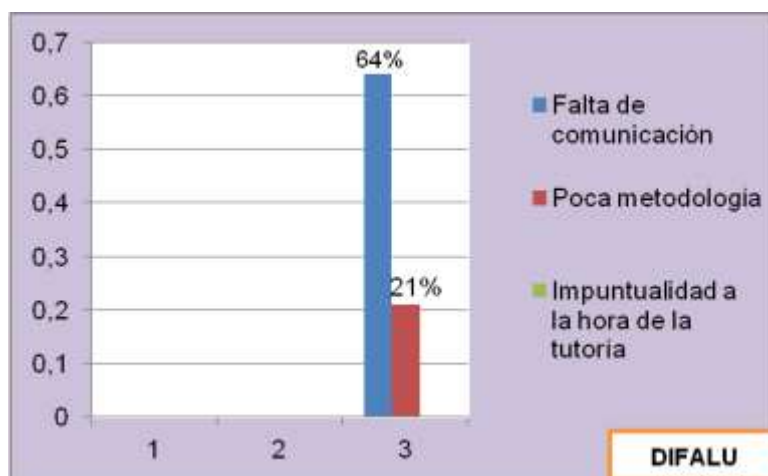
En primer lugar, el alumnado describe como positiva la flexibilidad del profesor-tutor como elemento motivador muy destacado. Defienden que compartir lo que hacen no implica que se pierda la forma de enseñanza en el aula, así están de acuerdo con que el dinamismo de la clase permita facilitar un mejor aprendizaje (ver Gráfico 1).

Gráfico 1. Qué dirías al profesorado para que mejorasen sus actuaciones



En la segunda pregunta el al alumnado está de acuerdo con que el profesor tutor sea más flexible en cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje, tanto en los trabajos de prácticas, como a la hora de evaluar todo el proceso. Un gran porcentaje de ellos desea que haya dinamismo, más comprensión y dominio de la asignatura que se les imparte (ver Gráfico 2).

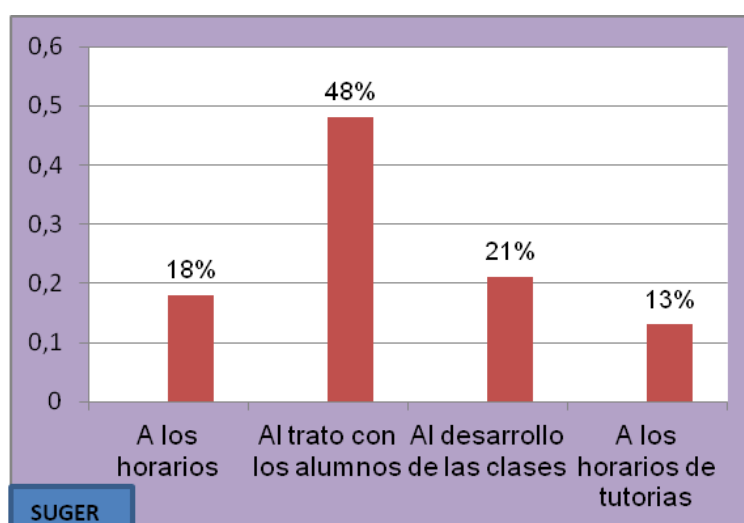
Gráfico 2. Dificultades tienen normalmente los alumnos con el profesorado



En lo que se refiere a la tercera pregunta, el alumnado participante en la muestra considera que los profesores tutores deben tener una serie de actitudes y características que consideran importantes para que el proceso de aprendizaje sea llevadero y factible en el aula. Estas son algunas de las mencionadas en orden prioritario: respetuoso, colaborativo, dinámico, abierto, comprensivo, paciente, amable, simpático, responsable, empático, agradable, amigo, disponible, cordial, educado, cercano, experto, orientador, facilitador, atento, inclusivo, sensible, claro, considerado, activo, pero sobre todo buen profesional. Como podemos observar, el alumnado responde con claridad a las características de un buen profesor, estableciendo un “*ideal*” en sus relaciones con los alumnos.

Por último, en la cuarta pregunta el alumnado sugiere profesores con una gran capacidad de decidir autónomamente el contenido de lo que se enseña y, por supuesto, también del modo de enseñar, dado que se requiere flexibilidad en el desarrollo de su función para que los estudiantes aprendan. También proponen que los profesores-tutores respeten al alumnado tanto en el trato personal como en el desarrollo de las clases (ver Gráfico 3).

Gráfico 3. Sugerencias para un mejor desarrollo de la función tutorial

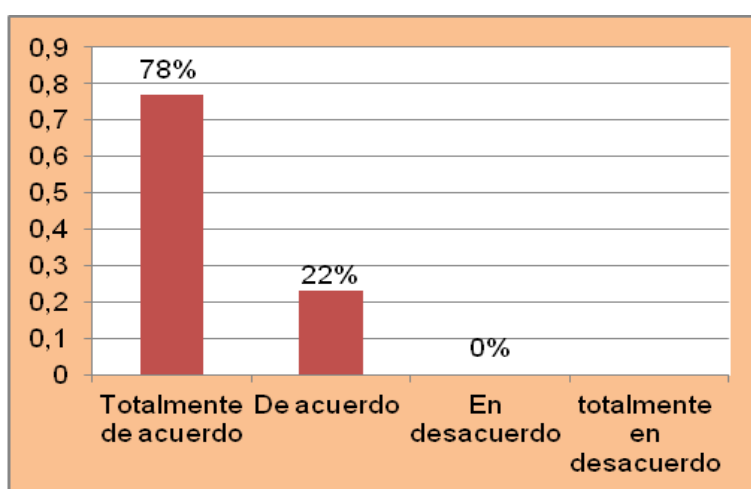


3.1.2 Análisis de los datos cuantitativos sobre aspectos de carácter metodológico, estratégico y formativo de la acción tutorial.

El alumnado, teniendo en cuenta el cuestionario, sugiere que para un mejor desarrollo de la función tutorial se deben respetar los horarios, la atención al alumno, el trato con los mismos y el asesoramiento en general, como facilitador de la construcción de conocimiento, de tal forma que se promuevan en el alumno su autonomía y su habilidad para desempeñarse en un contexto favorable al aprendizaje.

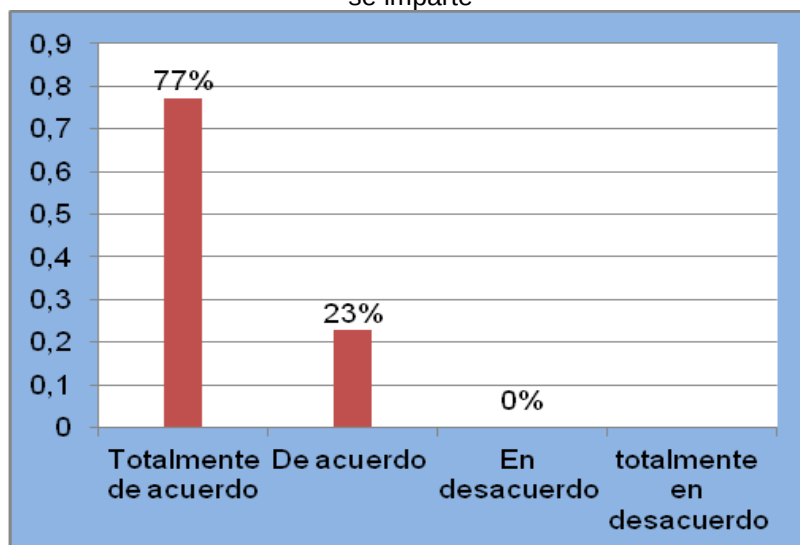
Un gran porcentaje del alumnado entiende que la asesoría debe implicarse en el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo para poder ser partícipes de su propio aprendizaje, estando la mayoría totalmente de acuerdo en que los tutores provean de ejemplos explicativos de la información presentada en la teoría (ver Gráfico 4).

Gráfico 4. Ser capaz de utilizar pruebas de carácter no-memorístico para evaluar



A pesar de que el alumnado critica el comportamiento de los profesores, tanto en el uso de las estrategias como en las características actitudinales que ellos desean, también llegan a valorarlos cuando existe comunicación positiva con ellos (ver Gráfico 5).

Gráfico 5. Conocer estrategias didácticas y organizativas para guiar y trabajar la materia que se imparte



En este aspecto, el alumnado espera de sus profesores que durante el proceso de aprendizaje y enseñanza sean capaces de escucharles y responderles con acierto para “*tomar ejemplo*” de ese conocimiento que poseen, siendo básico para el desarrollo de una “*buena formación*” (ver Gráfico 6). Asimismo, el alumnado, en un alto porcentaje, demanda de los profesores el desarrollo de una cultura que tenga en cuenta y enfatice la noción de diversidad, atendiendo al concepto de diferencia y semejanza, puesto que demandan una educación eficaz para todos (ver Gráfico 7).

Gráfico 6. Escuchar y responder a los problemas y preguntas que se realizan

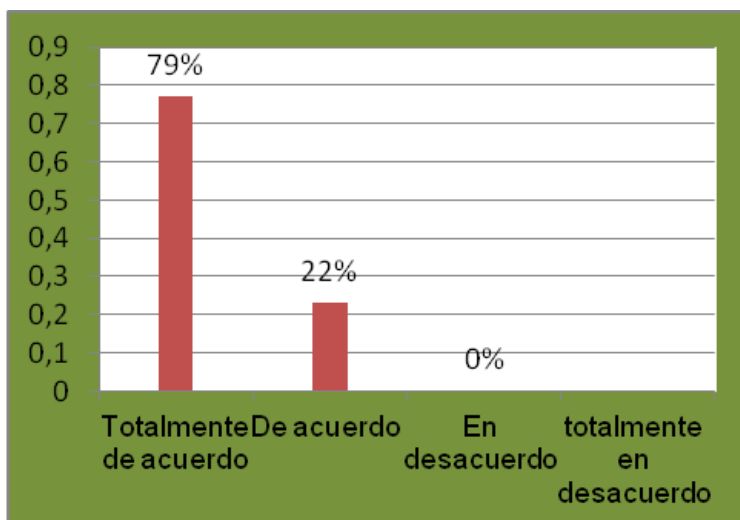
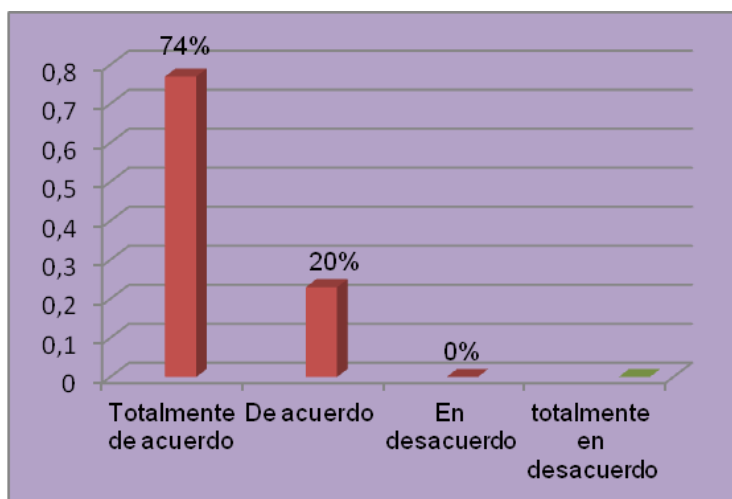


Gráfico 7. Mantener una actitud de carácter inclusivo con todos los miembros del grupo



El alumnado entiende que para que el tutor sea un orientador de la formación integral es necesario que maneje acertadamente las estrategias y el dominio de los recursos didácticos actuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para concluir, en este estudio los alumnos plantean que la tutoría sea una actividad donde el profesor potencie su formación integral, ya que en un desarrollo del concepto básico de “*profesor tutor*” en la enseñanza superior se considera que es un orientador del estudiante en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de los valores que subyacen a su formación. El alumnado cree conveniente que los tutores conciban el proceso de enseñanza-aprendizaje

como un proceso educativo y formativo, siendo su finalidad guiar, orientar y ofrecer indicadores para la mejora del aprendizaje.

El Cuestionario ha arrojado los siguientes datos de las respuestas del alumnado (Tabla 3):

Tabla 3:

Cuestionario aplicado a alumnos-as de la Facultad de Ciencias de la Educación. Gráfico de valoración de los resultados.

Categorías de evaluación El profesor tutor debe...	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Totalmente de acuerdo
1. <i>Mostrar un interés activo en cada grupo para elaborar los conceptos de la materia</i>	01%	02%	24%	63%
2. <i>Interesarse por participar en los procesos de grupos cuando estos lo demandan</i>	0%	03%	31%	56%
3. <i>Escuchar y responder a los problemas y preguntas que se realizan</i>	01%	01%	9%	89%
4. <i>Guiar e intervenir en el grupo para mantener al grupo por el camino correcto</i>	01%	03%	29%	43%
5. <i>Conectar los problemas con las teoría desarrollada en clase</i>	01%	07%	34%	58%
6. <i>Impulsar a los miembros del grupo para afinar y organizar sus presentaciones</i>	01%	04%	56%	39%
7. <i>Guiar al grupo para planear lo que se pueda mejorar la próxima vez</i>	01%	0%	38%	61%
8. <i>Mantener una actitud de carácter inclusivo con todos los miembros del grupo</i>	01%	0%	14%	84%
9. <i>Plantear preguntas que estimulen el desarrollo y las habilidades para analizar los problemas</i>	0%	03%	26%	72%
10. <i>Estructurar la información de los problemas para una mejor realización</i>	0%	14%	27%	59%
11. <i>Aportar información adicional para la resolución de los problemas</i>	0%	13%	39%	48%
12. <i>Repetir las informaciones para clarificar los contenidos desarrollados</i>	01%	10%	28%	62%
13. <i>Proveer de comentarios explicativos acerca de la información presentada en la teoría</i>	0%	02%	37%	61%
14. <i>Conocer la práctica de los problemas de la materia que desarrolla</i>	0%	05%	25%	72%
15. <i>Desarrollar la materia a través del planteamiento de problemas</i>	0%	08%	35%	58%
16. <i>Adecuar las puntuaciones al trabajo realizado</i>	0%	01%	34%	65%
17. <i>Entregar información oportuna y actualizada</i>	0%	0%	42%	58%
18. <i>Preparar pruebas que supongan poner en práctica el desarrollo de los temas</i>	01%	01%	19%	79%
19. <i>Ser capaz de utilizar pruebas de carácter no-memorístico para evaluar</i>	0%	0%	08%	92%
20. <i>Ser racional a la hora de valorar la capacidad de trabajo de los alumnos</i>	0%	01%	10%	89%

21. Desechar la puntuación cuantitativa de la valoración del aprendizaje	02%	13%	46%	47%
22. Utilizar medios audiovisuales para el desarrollo de la materia	0%	01%	20%	79%
23. Conocer estrategias didácticas y organizativas para conducir la materia que imparte	0%	03%	30%	67%
24. Asesorar al alumnado en estrategias de aprendizaje autónomo	0%	01%	12%	87%
25. Conocer y manejar la materia que desarrolla	01%	0%	39%	59%

4. Conclusiones

Las conclusiones que extraemos de los resultados obtenidos a partir de la valoración ofrecida por el alumnado en cuanto a los roles y competencias de los profesores se concretan en los siguientes:

4.1 Los profesores tutores deben escuchar y responder a los problemas y preguntas respecto a la materia / mantener una actitud en clase de carácter tolerante y comprensivo con todos los alumnos, sin discriminaciones y de asesoramiento al aprendizaje

Los resultados demuestran que los estudiantes están totalmente de acuerdo en que los tutores escuchen y respondan a los problemas y preguntas que se les plantean en clase respecto a la materia que desarrollan, ya que de esta forma aclaran los contenidos a partir de la resolución de las dudas que se generan en el desarrollo de los problemas planteados en el desarrollo de las materias. Asimismo señalan los estudiantes que los profesores-tutores deben mantener una actitud de carácter conciliador con todos los miembros del grupo, lo que responde a la necesidad de atención tutorial docente para todos los alumnos y el apoyo al desarrollo del aprendizaje compartido. El profesor se convierte de este modo en un asesor que escucha, valora, resuelve, aclara y da cohesión al grupo de trabajo en la construcción de los conocimientos.

4.2 Los profesores tutores no deben utilizar pruebas memorísticas para evaluar / deben valorar la capacidad de trabajo de los alumnos

Los estudiantes encuestados están totalmente de acuerdo en que los profesores-tutores utilicen pruebas de carácter no memorístico para evaluar, ya que este método de valoración de los aprendizajes no ofrece suficientes indicios para ajustar la calificación del aprendizaje de la materia correctamente. Los estudiantes están totalmente de acuerdo con que los profesores sean racionales a la hora de valorar la capacidad de trabajo de los alumnos, siendo justos en su ajuste en la obtención de las calificaciones. Los estudiantes están en desacuerdo en desechar la puntuación cuantitativa de la valoración del aprendizaje en su gran mayoría, siendo la puntuación de carácter práctico y cualitativo la que parece valorar mejor la construcción del aprendizaje.

4.3 Los profesores deben estructurar adecuadamente la materia teórica antes de comenzar las prácticas / deben desarrollar la materia a partir del planteamiento de problemas

Los estudiantes están de acuerdo en que los profesores deben estructurar la información de los problemas teóricos para un desarrollo de la práctica adecuado, prefiriendo la teoría de la materia antes de llevar a cabo las prácticas de la materia en principio. Asimismo están en desacuerdo en su mayoría en que los profesores deben desarrollar la materia fundamentalmente a través del planteamiento de problemas, en consonancia con el ítem anterior. La planificación tutorial ofrece coherencia en la realización de las actividades en el

desarrollo de la práctica docente de las materias para un desarrollo eficaz del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. En ella se contemplan las estrategias didácticas y organizativas que se van a utilizar con garantías de éxito en las materias.

4.4 Los profesores deben ayudar, impulsar y motivar a los miembros del grupo de alumnos para utilizar adecuadamente los medios audiovisuales en el desarrollo de las materias y en las exposiciones de clase

Los estudiantes están de acuerdo en que los profesores estimulen y promuevan el aprendizaje de nuevas tecnologías y programas informáticos a los miembros del grupo para afinar y organizar sus presentaciones. Asimismo están de acuerdo en que el asesoramiento del profesor y su mediación para mantener al grupo en la trayectoria correcta para el desarrollo de sus actividades, así se evitaría que los estudiantes construyan de forma errónea la materia que deben aprender, desarrollar y practicar. Esta es la función de “*dinamizador de grupos*” que se le confiere al profesor tutor-docente como impulsor del aprendizaje de los alumnos.

En relación a nuestro estudio y a los resultados obtenidos, éstos se encuentran muy relacionados con otras investigaciones, como la de Gómez (2010) que aporta datos básicamente que son inherentes a una definición tradicional de educador, considerando que éstas se refieren a la madurez emocional, buen carácter, comprensión de las tareas, capacidad empática, inteligencia y agilidad mental, cultura general, estabilidad emocional, etc., siendo el profesor-tutor un modelo a imitar, considerándose necesario que tenga aptitudes para educar, enseñar a aprender y ser reconocido por los estudiantes, es decir, que vean en éste a un profesional competente que gestiona, planifica, asesora, ayuda Este concepto de tutor docente entra a formar parte de lo que se denomina un “*nuevo modelo formativo*” de los profesores, el cual determina las dimensiones de su función como cualidades, conocimientos y capacidades estratégicas básicas que debe reunir el tutor para desempeñar su labor formativa con eficacia y profesionalidad.

En relación a los resultados de este estudio, es necesario señalar otro realizado por Kyridis y otros (2014:156) a 588 futuros educadores donde se les preguntó por el ideal de profesor y sus características. Los futuros profesores señalan deben estar “*altamente entrenados, ser creativos, críticos, tolerantes, con ideas progresistas, objetivos, comunicativos, sociables, conciliadores y responsables*”. Además, según las conclusiones de esta investigación, el profesor ideal debe “*disponer apetito y entusiasmo por su profesión, contacto personal con los estudiantes cuando lo necesiten, e inspirar respeto y aprecio en los alumnos*”

5. Propuestas de mejora

Partiendo de los datos obtenidos en este estudio, planteamos algunas estrategias como propuestas de actuación para el profesor tutor en el trabajo con los alumnos y la gestión de su docencia de forma positiva:

- Estudiar las necesidades y evidencias de cada grupo de alumnos para impulsar y dinamizar estrategias de trabajo concretas
- Implicar a todos los miembros del grupo clase para establecer las dinámicas de trabajo más adecuadas al grupo
- Planificar estrategias y no improvisar, estudiando los recursos de que se dispone, el asesoramiento demandado, las dinámicas de trabajo, la gestión del tiempo, del grupo ...
- Estudiar la participación del alumnado en los grupos de trabajo y cómo éstos desarrollan aprendizajes eficaces para trabajar las materias de estudio, evitando de esta forma el absentismo y el aislamiento de los estudiantes tan frecuente en nuestros días
- Analizar los intereses que comparte el alumnado implicado en su propia formación, vinculando las necesidades de formación al ámbito concreto de cada profesión

- Estudiar las razones que justifican la falta de participación así como la participación desigual del alumnado en las tareas de clase
- Realizar un estudio comparativo de grupos que funcionan adecuadamente con objeto de recabar propuestas de mejora que incidan en la optimización del funcionamiento de otros que tienen problemas para progresar
- Estudiar el desarrollo de programaciones tutoriales docentes conjuntas con grupos de profesores, con lo que el diseño y la organización de las actividades deben partir del conocimiento de cada grupo en profundidad al que se dirige, propiciando la participación del alumnado en su aprendizaje, la mejora del desarrollo personal y de las relaciones de grupo, así como la implicación del alumnado en los propios procesos de autoevaluación y del grupo al que pertenece.

En un modelo de calidad de la docencia universitaria es necesario considerar que la docencia es un *“proceso dinámico y activo del aprendizaje en donde se da un feed-back inmediato, en ambas vías docente-estudiante generando altas expectativas y buenas prácticas respecto a diversas formas de aprendizaje”* (Zepeda, s.f.:4). En una docencia de calidad, el profesor debe ofrecer respuestas constructivas a las consultas del alumno, todo ello en un plazo breve de aprendizaje. El docente debe diseñar el proceso de enseñanza/aprendizaje de forma que comprometa al alumnado a implicarse en el mismo. El buen funcionamiento de la tutoría docente precisa otorgar mayor autonomía a los alumnos para ofrecer guías al profesorado, lo que podría facilitar el desarrollo de esta tutoría entre los profesores durante el desarrollo sus materias, sobre todo entre materias comunes.

Como conclusión decir que, como señala Corvalán (2000: 3) *“en la actualidad, el uso de indicadores se está generalizando y esta generalización es producto de la exigencia de contar con elementos que permitan evaluar y garantizar la calidad, la equidad y la pertinencia académicas”*. Considera que el problema central al que se enfrenta este tipo de educación en su búsqueda por evaluar la calidad de sus procesos *“se halla en la construcción de indicadores, los cuales deberán dar cuenta de los objetivos centrales que la educación se ha planteado”*.

6. Bibliografía

- Aguaded, I. y Monescillo, M. (2013). Evaluación de la tutoría en la Universidad de Huelva desde la perspectiva del alumnado de Psicopedagogía: propuestas de mejora. *Tendencias Pedagógicas*. 21, 163-176.
- Alarcón, N. y Méndez, R. (2000). *La calidad y el contexto actual de la Educación Superior*. Recuperado el 15 de Noviembre de 2013 de <http://www.monografias.com/trabajos10/ponenc/ponenc.shtml#indiccali>
- Alonso, S. y Palomares, A. (2013). Percepciones de la función tutorial en el Espacio Europeo de Educación Superior del alumnado de la Facultad de Educación de Albacete. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. 4 (2), 160-168
- Álvarez, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 22(1), 49-70
- Casero, A. (2008). Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 25-44
- Corvalán, A. M. (2000). El uso de indicadores: requisito fundamental para alcanzar la educación en el año 2002. Recuperado el 10 de Noviembre de 2013 de <http://www.unesco.cl/pdf/actyeven/ppe/boletin/artesp/46-1.pdf>
- Crisol, E. (2011). Student and teacher. New roles in the university. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2, 82-88
- Crisol, M. y Romero, M.A. (2014). Práctica docente versus ética docente. Hacia la mejora de la práctica docente a partir de la ética profesional. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5 (2), 23-35.

- Dopico, E. (2013). Tutoría universitaria: propuestas didácticas de competencias tutoriales. *Revista de Docencia Universitaria*. 11 (2), 195-220. Recuperado el 18 de Octubre de 2013: <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/299>
- Gómez, M. (2010). *Otros conceptos de economía*. Recuperado el 3 de Noviembre de 2013 de <http://www.gestiopolis.com/economia/responsabilidad-tutor-formacion-profesionales-competentes-comprometidos.htm>
- Hernández, E. (2010). La docencia universitaria basada en planes de acción tutorial: indicadores para una planificación de calidad. Simposio Internacional de Evaluación para la Calidad de la Enseñanza Superior. Huelva. Septiembre
- Kyridis, A., Avramidou, M., Zagkos, C., Christodoulou, A. y Pavli-Korre, M. (2014). Who is the ideal teacher? Greek pre-service teachers express their views about the characteristics of the perfect teacher. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 143-159.
- Lázaro, Á. (2002) La acción tutorial de la función docente universitaria. En V. Álvarez & Á. Lázaro (Eds.). *Calidad de las Universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe. 249-281
- Levin, R. I. y Rubin, D.S. (1996). *Estadística para administradores*. México: Prentice Hall
- López, A. & Díaz, M. D. (2007). Validación de una escala observacional para el análisis de los documentos de planificación. *Revista de Investigación Educativa*. 25(2), 267- 285.
- Morales, A.B. (2010). La acción tutorial en educación. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, 7. Recuperado el 30 de Noviembre de 2013: http://hekademos.com/hekademos/media/articulos/07/06_Acción_tutorial.pdf
- Paricio, J. (2005). *Objetivos y contenidos de la acción tutorial en el ámbito de las titulaciones universitarias*. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza.
- Pulido, A. (2005). *Indicadores de calidad en la evaluación del profesorado universitario*. Recuperado el 30 de Octubre de 2013 de <http://www.univnova.org/documentos/propios/APS/10.pdf>
- Repetto, E.; Beltrán, S.; Garay-Gordovil, A.; Pena, M. (2006). Validación del “Inventario de Competencias Socio emocionales. Importancia y Presencia” (ICS-I; ICS-P) en estudiantes de Ciclos formativos y de Universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 17(2), 213-223
- Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Ecuación*, 331, INCE
- Vázquez, J.A. (2011). Los caminos de Bolonia. *Revista de Docencia Universitaria*. 9 (3). 29-38. Recuperado el 23 de Octubre de 2013: <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/299>
- Zepeda, M. (s.f.). *Modelo de Evaluación de la Calidad en Docencia Universitaria en Educación a Distancia en UNITEC*. Recuperado el 5 de Noviembre de 2013 de http://www.emagister.com/uploads_courses/Comunidad_Emagister_50192_marthazepeda.pdf



Factors affecting spanish and catalan women participation in training¹

Factores que afectan a la participación de las mujeres en formación continua en España y Cataluña

Carla Quesada-Pallarès,
University of Leeds, United Kingdom

Pilar Pineda-Herrero,
Universidad Autónoma de Barcelona, Spain

Alexandra Stoian,
UNILEVER, Spain

María del Mar Duran-Bellonch,
Universidad Autónoma de Barcelona, Spain

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 09 de marzo de 2015

Fecha de revisión: 3 de abril de 2015

Fecha de aceptación: 21 de abril de 2015

Quesada-Pallarès, C., Pineda-Herrero, P., Stoian, A. & Duran-Bellonch, M.M. (2015). Factors affecting spanish and catalan women participation in training. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 6(1), pp. 37 – 54.

¹ This research was funded by Institut Català de les Dones (ASC/1148).



Factors affecting spanish and catalan women participation in training

Factores que afectan a la participación de las mujeres en formación continua en España y Cataluña

Carla Quesada-Pallarès, University of Leeds, United Kingdom

C.Quesada-Pallares@leeds.ac.uk

Pilar Pineda-Herrero, Universidad Autónoma de Barcelona, Spain

pilar.pineda@uab.es

Alexandra Stoian, UNILEVER, Spain

alexandra.Stoian@unilever.com

María del Mar Duran-Bellonch, Universidad Autónoma de Barcelona, Spain

mariadelmar.duran@uab.es

Abstract

Women are still not being offered equal opportunities in the workplace, because apart from being workers, they are also caregivers, i.e. they do double shifts. One way to enhance women's job opportunities is through their professional development. Training is one of the best strategies for professional development. Nonetheless, in Spain, there is a series of factors which hinder female workers' access to training. In fact, scientific literature do not usually compares these factors from a gender perspective; therefore, the aim of this paper is to describe differences between male and female participation levels in training over the last five years, and analyse the factors that affect women's participation. The methodology consisted of a mixed non-simultaneous approach: the analysis of three Spanish and Catalan sources of official data ($n = 10,879$), and interviews with 5 experts in gender policies and 6 trainer managers from 6 companies. The integrated results yield different types of difficulties to access training based on gender and a necessity to relate training policies to gender policies. Because of these differences, it is possible to establish a list of features related to women who participate in training, which allow both academics and practitioners to intervene to promote women's training participation and therefore, their professional development.

Resumen

Todavía hoy en día a las mujeres no se les ofrecen oportunidades laborales equitativas, dado que además de ser trabajadoras, también son cuidadoras, es decir, trabajan doble turno. Una vía para promover las oportunidades laborales de las mujeres es a través de su desarrollo profesional. La formación continua es una de las mejores estrategias de desarrollo profesional. Sin embargo, en España, hay una serie de factores que dificultan el acceso de las mujeres trabajadoras a la formación. De hecho, la bibliografía científica no suele comparar estos factores desde una perspectiva de género; por lo tanto, el objetivo de este artículo es describir las diferencias entre los niveles de participación en formación continua de hombres y mujeres durante los últimos cinco años, y analizar los factores que afectan dicha participación en las mujeres. La metodología consiste en una metodología mixta no-simultánea: análisis de tres bases de datos oficiales ($n = 10,879$) españolas y catalanas, y entrevistas a 5 expertos de políticas de género y 6 gestores de la formación de 6 empresas. Los resultados integrados señalan varios tipos de dificultades para acceder a la formación, basadas en el género, y una necesidad de relacionar las políticas de formación con políticas de género. Debido a estas diferencias, es posible establecer un listado de características relacionadas con las mujeres que participan en formación, lo que permite tanto a académicos como a organizaciones intervenir para promover la participación en formación continua de las mujeres y, por lo tanto, su desarrollo profesional.

Keywords

Women; Training; Work; Gender policies; Training policies; Gender equality

Palabras clave

Mujer; Formación; Trabajo; Políticas de género; Políticas de formación; Equidad de género

1. Women and work

In the recent years, women have actively joined the labour market although the quality of the jobs they occupy has not improved. Women still hold more part-time jobs than men do, in less valued positions and sectors, are paid less than men are and occupy positions of lesser responsibility (Comisión de las Comunidades Europeas, 2009). They also face the 'reconciliation' problem (Barrère-Maurisson, 2000; MacInnes, 2005; Méda, 2002; Torns, Borràs and Carrasquer, 2004; De Vita, 2010), i.e., the need to reconcile their family and work life. To solve this problem, in Spain there has been a trend in recent years for women to put off starting a family until later in life (Instituto de la Mujer, 2008). Even so, the percentage of Spanish women who abandoned the labour market for family reasons was higher than men (93.67% of women) (Instituto Nacional de Estadística, 2005). Similarly, 95% of the unemployed people not seeking jobs for family reasons are women (Instituto Nacional de Estadística, 2005, 2006, 2007a).

Women try to deal with these issues by working part time (Tomlison and Durbin, 2010) or by delaying motherhood, which hinder their professional development in contrast to men. It is necessary to take measures to guarantee equal professional development opportunities in the current and future labour market.

Training has long been an important aspect in human resources policies in companies, as it is essential for employees' professional development. Training is not only key to employability but safeguarding one's job and gaining promotion inside a company. Women are increasingly undergoing training, although they do not actually get to occupy leadership positions to the same extent as men do (Gill et al., 2008). It is proved that promoting women's participation in training is a priority in order to achieve equal opportunities in the workforce (Honoree et al., 2010).

Differences in men and women participation in training are influenced by various factors (Figure 1 shows the factors affecting women). Some individual characteristics such as the ability to acquire skills in new technologies, extensive work experience, a high level of education, improved self-image and confidence, and an interest for learning facilitate the participation of women in training (Evertsson, 2004; Greenhalgh and Mavrotas, 1996; Henshaw, 1980;; Mitter, 1995; Simpson and Storh, 2002; Young, 1980), as well as the training schedule and the type of training (Evertsson, 2004; Munn and MacDonald, 1988; Veum, 1996). The ability to gain access to new types of jobs or occupations that are gender-balanced is also important (Dieckhoff and Steiber, 2010; Green and Zanchi, 1997; Wooden and Van den Heuve, 1997).

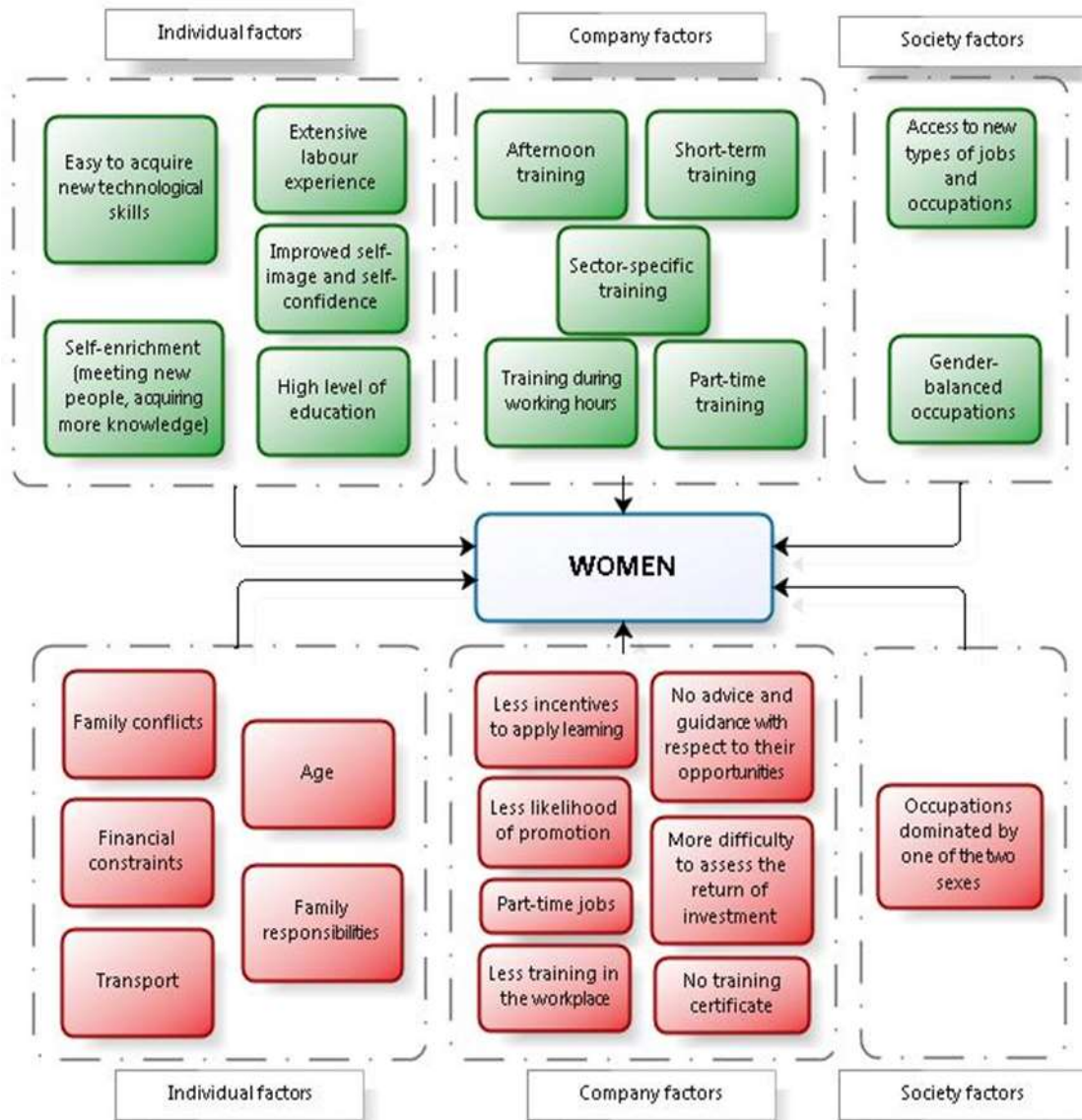


Figure 1. Factors affecting women participation to training.

Source: own elaboration. *Note.* Green colour represents factors that facilitate participation in training; Red colour represents factors that hinder participation in training.

Nonetheless, some factors hinder women's participation in training, which include family reconciliation, financial constraints, age, transport (Boateng, 2009; Eliason, 1981; Evertsson, 2004; Hart, 1988; Henshaw, 1980; Lovell, 1980; McGivney, 1993; Munn and MacDonald, 1988; Simpson and Stroh, 2002), little incentive to undergo training, daytime work, less training on the job, lack of guidance and counselling opportunities, more difficulty to assess transfer of training (Evertsson, 2004; Hart, 1988; Havet, 2008) and the fact that some occupations are dominated by men (Dieckhoff and Steiber, 2010).

Moreover, men receive more compensation when they attend generic training (Evertsson, 2004); men earn higher salaries during and after training (Havet, 2008); men participate more in training (Boateng, 2009; Jones et al., 2008); there is a gender segregation in the type of occupations while training (Simpson and Stroh, 2002); and men involved in parenthood, or with the intention to, attend training in order to consolidate their jobs (Dieckhoff and Steiber, 2010; Simpson and Stroh, 2002) (see Figure 2 for the determinants of men's participation in training).

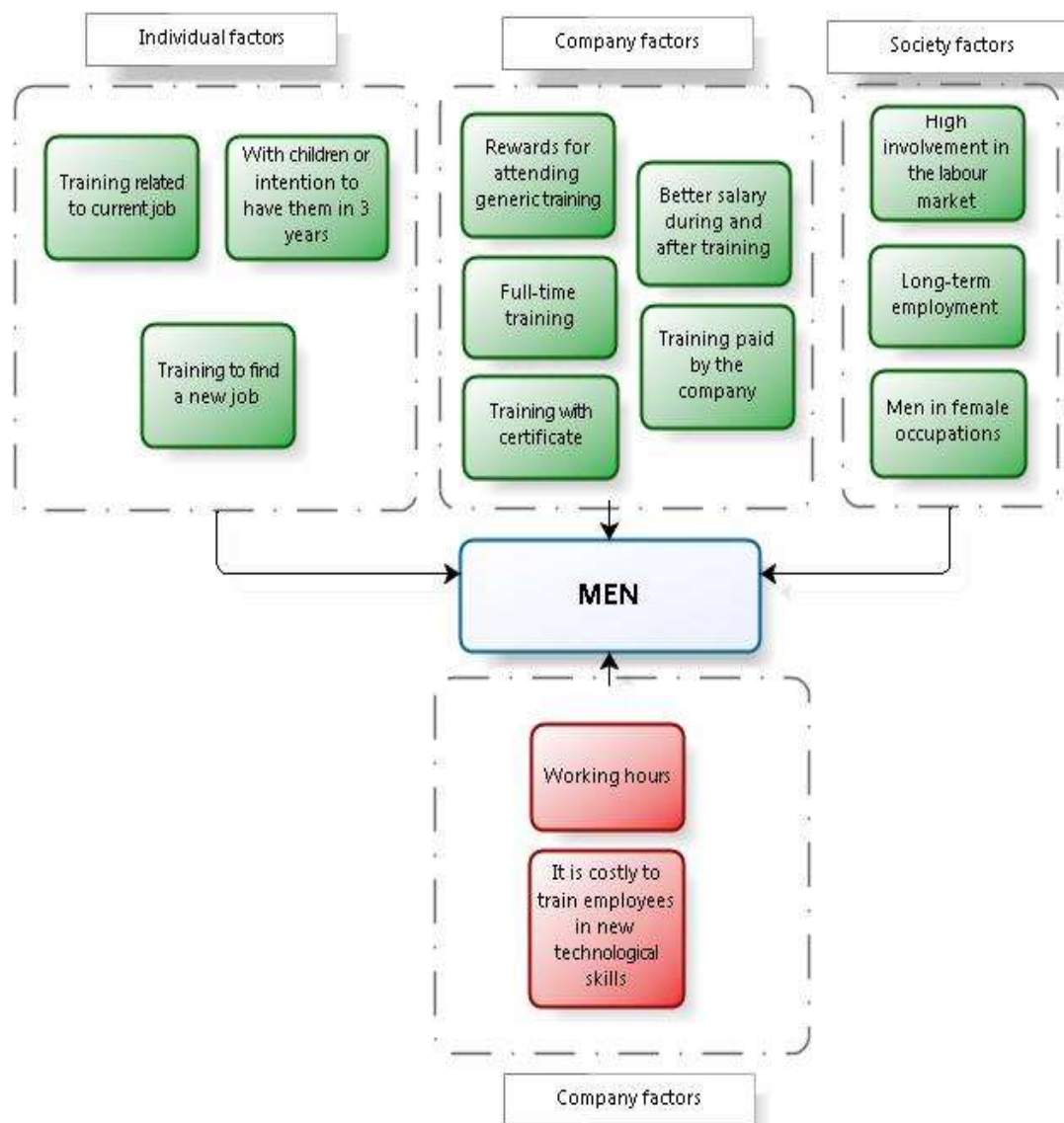


Figure 2. Factors affecting men participation to training.

Source: own elaboration. *Note.* Green colour represents factors that facilitate participation in training; Red colour represents factors that hinder participation in training.

Lastly, there are common elements to both sexes. The possibility of improving job and career prospects, the possibility of starting a business, meeting people, interest in a subject, increasing knowledge and skills or updating previous training are factors that encourage men and women's participation to the same extent in training (Boateng, 2009; Hoy, 1933; Humberside College of Higher Education, 1988; Young, 1980). By contrast, family responsibilities, lack of interest, economic costs, study time, work time, and male-orientated occupations are barriers to the participation of women and men in training (Boateng, 2009; Humberside College of Higher Education, 1988).

It is seen that recent scientific literature has not been specifically focused on men and women differences; therefore, the aim of this study is to describe and to analyse the factors that facilitate women's participation in training in Spain and Catalonia, in order to improve equal professional opportunities.

2. Methodology

2.1. Procedure

We used a mixed non-simultaneous methodological approach, combining the collection and analysis of quantitative and qualitative data in two different stages. The qualitative stage was based on findings of the quantitative stage to broaden the understanding of the results and triangulate the information.

During the quantitative stage, we searched for databases with the most relevant information that contributed to the study, such as the variables influencing the participation gender gap in training. We contacted the agencies which carried out the studies to access the original data. Lastly, we examined the variables.

The qualitative stage consisted of two phases. In the first phase, we collected and analysed data from interviews with five key experts in training from gender perspective, to identify factors that affect women's participation. Then, we drew up a profile of women participating in training and a profile of women who do not participate. In the second phase, interviews were conducted with training specialists and/or training managers from both the public and private sectors at a national and community level. We identified actions considered to be good practices associated with high participation of women in training.

Lastly, the information was triangulated with each investigation technique used.

2.2. Sample

In the quantitative phase, we worked with data collected by the various agencies in the previous years, using different types of questionnaires. There were three sources of data: the QLWS (Quality of Life at Work Survey), provided by Idescat² (2006, 2007, 2008, 2009), the AES (Adult Education Survey), provided by INE³ (2007b), and the Assessment of Contracts of Intersectorial Programs and Social Economy (2006), provided by ConForCat⁴ (2010).

AES data were divided into two groups: one from the Autonomous Community of Catalonia and one from the entire Spanish State. The QLWS data came from four different editions, differentiated as follows: 2006-2007, corresponding to the AES and the ConForCat years, and 2008-2009, containing the same items and providing a more recent overview than the QLWS 2006-2007 version.

The total population was 31,737 people. Only 34.28% participated in training, a percentage that formed the present study sample. The data from the ConForCat study coincided both in total population and sample, because all had also participated in training funded by them in previous years. The ages of the participants ranged between 35 and 44 years for both sexes.

In the first phase of the qualitative stage, there was a non-probabilistic sampling of experts. Five women were selected as experts in the subject under study, based on the following criteria: having professional and/or academic experience in the area of gender; having professional and/or academic experience in gender policies in companies and/or governments; having professional and/or academic experience in work-life balance policies and family life; having professional and/or academic experience in gender equality policies in Catalonia.

To identify the gender policy experts, we used an expert's search engine provided by the website of the Catalan Institute of Women (Institut Català de les Dones, 2011). We identified 22

² Enquesta de Qualitat de Vida en el Treball (EQVT) de l'Institut d'Estadística de Catalunya.

³ Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en Actividades de Aprendizaje (EADA) del Instituto Nacional de Estadística.

⁴ Avaluació dels contractes programa sectorials 2005, intersectorials 2006 i d'economia social 2006 del Consorci per a la Formació Contínua de Catalunya.

people and made a second selection to choose experts with the following profiles: higher education teachers in the field of gender equality; consultants in the implementation of Equality Plans in companies; consultants in the implementation of Equality Plans in the public sector; authors of books and papers on gender equality; labour union experts with experience in gender equality.

In the second phase of the qualitative stage, we carried out a non-probabilistic, intentional sampling and chose six companies –from the various search engines available with gender-related agencies- which fulfilled one of the following criteria: having implemented policies aimed at the differential treatment of women; that directly affect women's participation in training; that indirectly affected women's participation in training.

We contacted 10 companies that met the above requirements, four of which were not available to participate in the study. The sectors of the six companies that took part in the study were automotive, insurance, non-renewable energy, health, public administration, and a non-profit organization.

2.3. Tools and techniques

The QLWS data were collected from 2006 to 2009 to determine the quality of life of the individual in his/her job. The instrument contained between 93 and 97 items, divided into three dimensions: demographic, employment status and quality of life at work.

The Assessment of Contracts of Intersectorial Programmes and Social Economy study, conducted by a research team during 2009-2010, was based on the people who completed their participation in job training offer (subsidized by ConForCat) in 2006-2007. The team sought to ascertain the effectiveness of the training on offer for Catalan workers, and the factors that facilitated or hindered their participation in this type of training. To this end, they drew up a questionnaire of 51 items with different response options.

The AES was conceived as part of a joint assessment among different countries of the European Union to evaluate adult participation in education and learning. During 2007, data were collected on training activities carried out in 2006. We only used data from informal education. This part of the survey contained 71 items with different response options.

Experts' interviews covered the following dimensions: gender equality policies in training, training objectives, professional profile of (non) participant women in training, personal/family profile of (non) participant women, perceived satisfaction of (non)participant women regarding their reconciliation, and perception of satisfaction of (non)participant women regarding their professional profile.

In addition, companies were emailed a form in order to know the number of workers in the last year and the numbers of workers who participated in training, classified by gender. Also, the semi-structured interview designed for the companies included the following dimensions: gender equality policies in training, gender overall equality policies, and assessment of the perceived need for gender equality policies.

Both interviews lasted approximately 70 minutes.

2.4. Data analysis

In the AES and QLWS, we selected only those cases where participants had undergone some kind of formal or informal training. We analysed the AES data by separating the Catalonia sample from the Spain sample. In addition, a separate analysis was made of the data for 2006, another for 2007 and one other set for the 2008-2009 periods. The variables were analysed using SPSS v.17, Inc.; due to the high number of categorical variables and that the goal was to carry out tests related to a population mean, we used the z test ($N > 30$) to compare two proportions and their significance with a confidence level of 95% (Canal Diaz, 2006) through

contingency tables. Only statistically significant differences between men and women are discussed⁵.

In the qualitative stage, we chose a qualitative analysis strategy called the matrix analysis, i.e., a set of numbers or terms organized in rows and columns, from which the researchers can visualise how the results develop (Agnes, 2000). According to Miles and Huberman (1994) a matrix involves crossing an array of two or more dimensions in order to see how they interact. In these matrices, responses were classified according to categories of analysis established by the indicators in the interview script.

However, to summarize the results of the study, in this paper we present a data analysis by integrating methodologies, in which the quantitative results are interpreted from the qualitative data obtained. This integration of results facilitates a deeper understanding of the subject studied.

3. Results

In Spain and in Catalonia, during 2006-2007 more women had temporary and less steady employment, and women with permanent contracts were situated almost 20 percentage points below men (see Figure 3). These data give an idea of the difference in the level of employment stability of men and women in the Spanish and Catalan labour market.

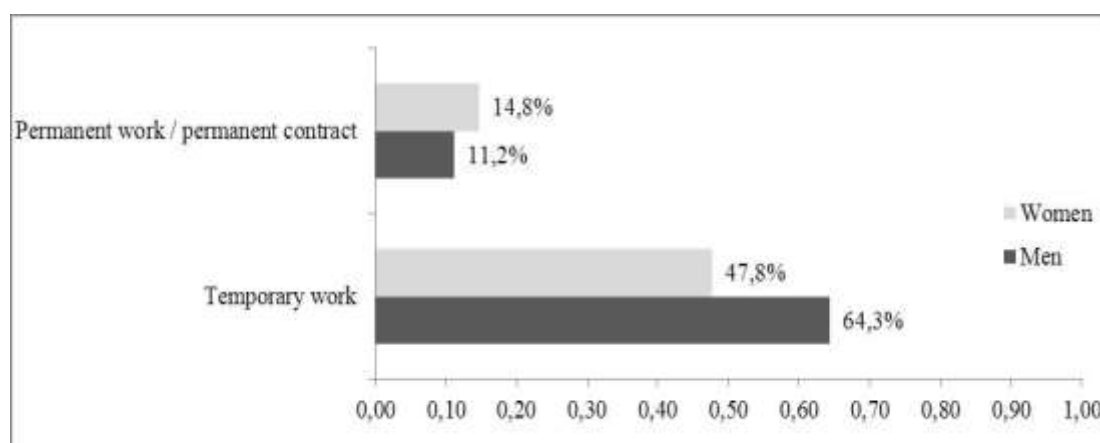


Figure 3. Employment stability by sex.
Source: AES (INE 2007b).

Regarding to the position of Catalan workers participating in training (Figure 4) during the 2006-2007 periods, the proportion of men in middle management and leadership positions is significantly higher than that of women. A significant difference was observed between men and women in the executive branch, in legislative bodies and in the management of the public administration institutions and businesses. Men occupy 10.1% of these positions, whereas women occupy only 4%. This is also the case in Catalonia, but in the 2008-2009 period, there is a marked prevalence of men in jobs with responsibilities (managers and directors), while women who have undergone training are placed in lower positions.

⁵ To facilitate the presentation of data in the figures, we omitted the missing values, so in some cases the response options of the same variable do not total 100.

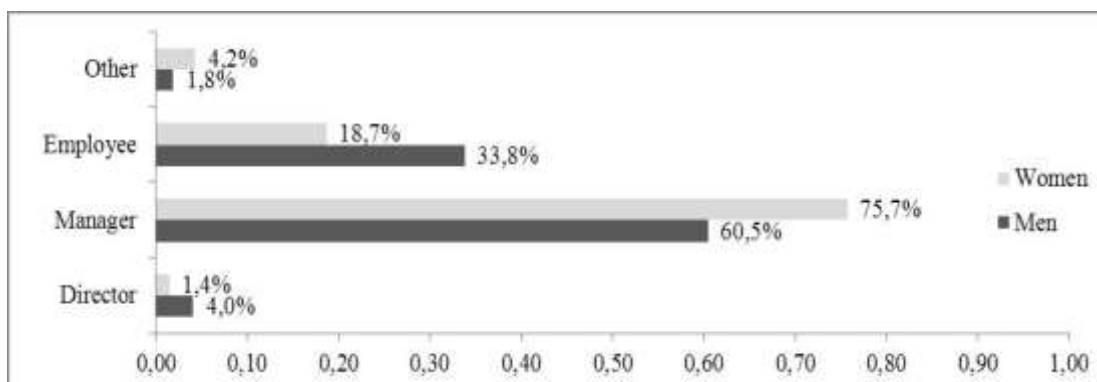


Figure 4. Workers position by sex.
Source: QLWS (Idescat 2006-2007).

According to the companies interviewed, the more responsibilities the trainee has, the more likely it is to be a man. In the healthcare sector, for example, women hold positions that entail fewer responsibilities. However, these companies have developed actions in the area of promotion and development, following their equality plans, which seek to encourage women's promotion to positions of responsibility by means of leadership training policies, promotion and development of staff, conciliation and training, among others.

In Catalonia, in 2006-2007, the proportion of men in full-time jobs is significantly higher than that of women (Figure 5). Similarly, the proportion of women with part-time jobs is significantly greater. This situation is repeated in the rest of Spain in the same period.

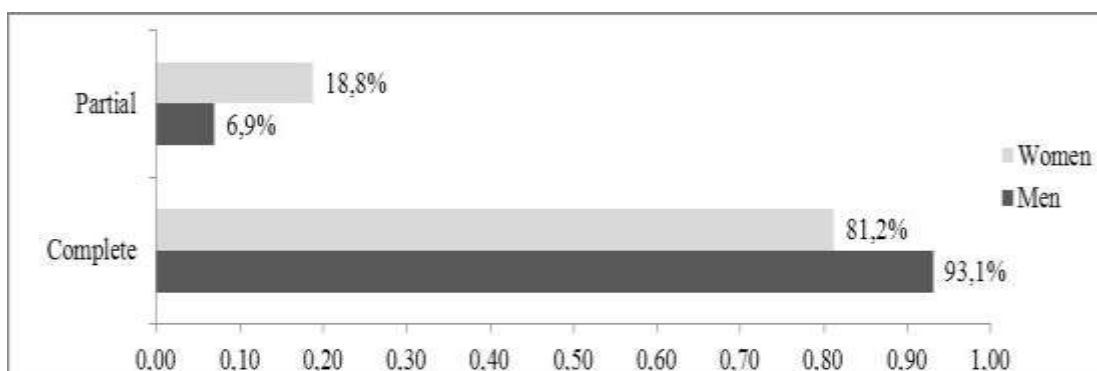


Figure 5. Type of working time by sex.
Source: ConForCat 2010.

Figure 6 shows significant differences at all levels in terms of monthly earnings of women and men in Catalonia, during 2006-2007: the higher the earnings, the less women presence. Most women are on a par with men when economic profits are equal to or less than 1,200€ per month net.

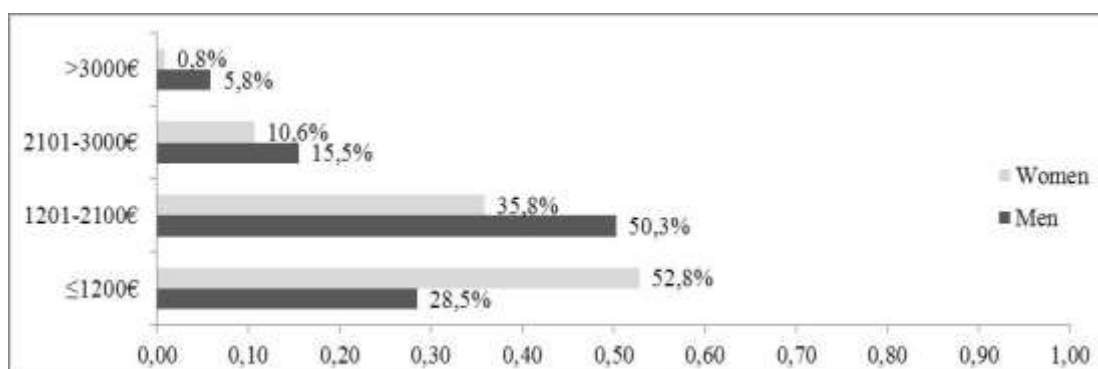


Figure 6. Monthly earnings by sex.
Source: QLWS (Idescat 2006-2007).

In the 2008-2009 periods, the net monthly income of people who participated in training is similar. Figure 7 shows the differences by gender. It was observed that women tend to receive a net monthly income lower than 1,200€, while men tend to receive an income above 1,200€ net per month. This difference is consistent with gender differences according to professional positions. However, according to the equality plans of the companies interviewed, retribution is addressed by actions to correct discrepancies, monitoring trends in the salaries of women in order to identify possible inequalities, and monitoring the performance evaluation process to ensure gender equality in annual evaluations.

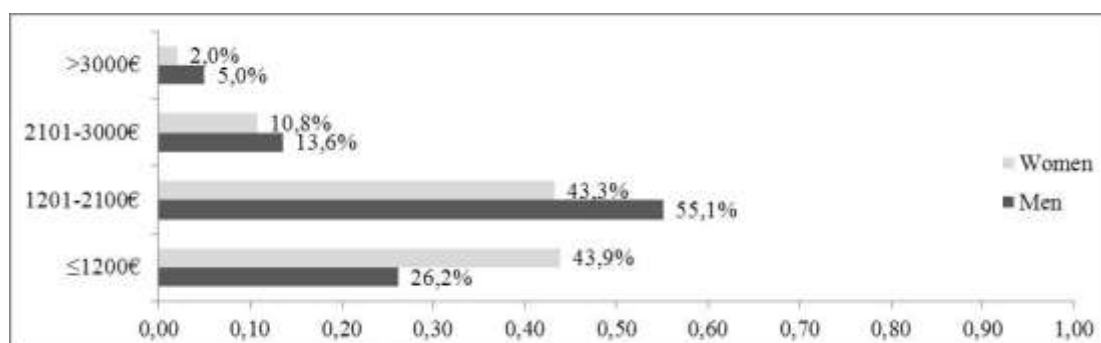


Figure 7. Monthly earnings by sex.
Source: QLWS (Idescat 2008-2009).

In the 2006-2007 periods, the proportion of women with a high level of education is significantly higher than the proportion of men (a difference of 3.8 and 3.5 points respectively). Furthermore, between 2008 and 2009, women with officially recognised studies of a professional specialization or first cycle of university studies participate more in training than men do (Figure 8).

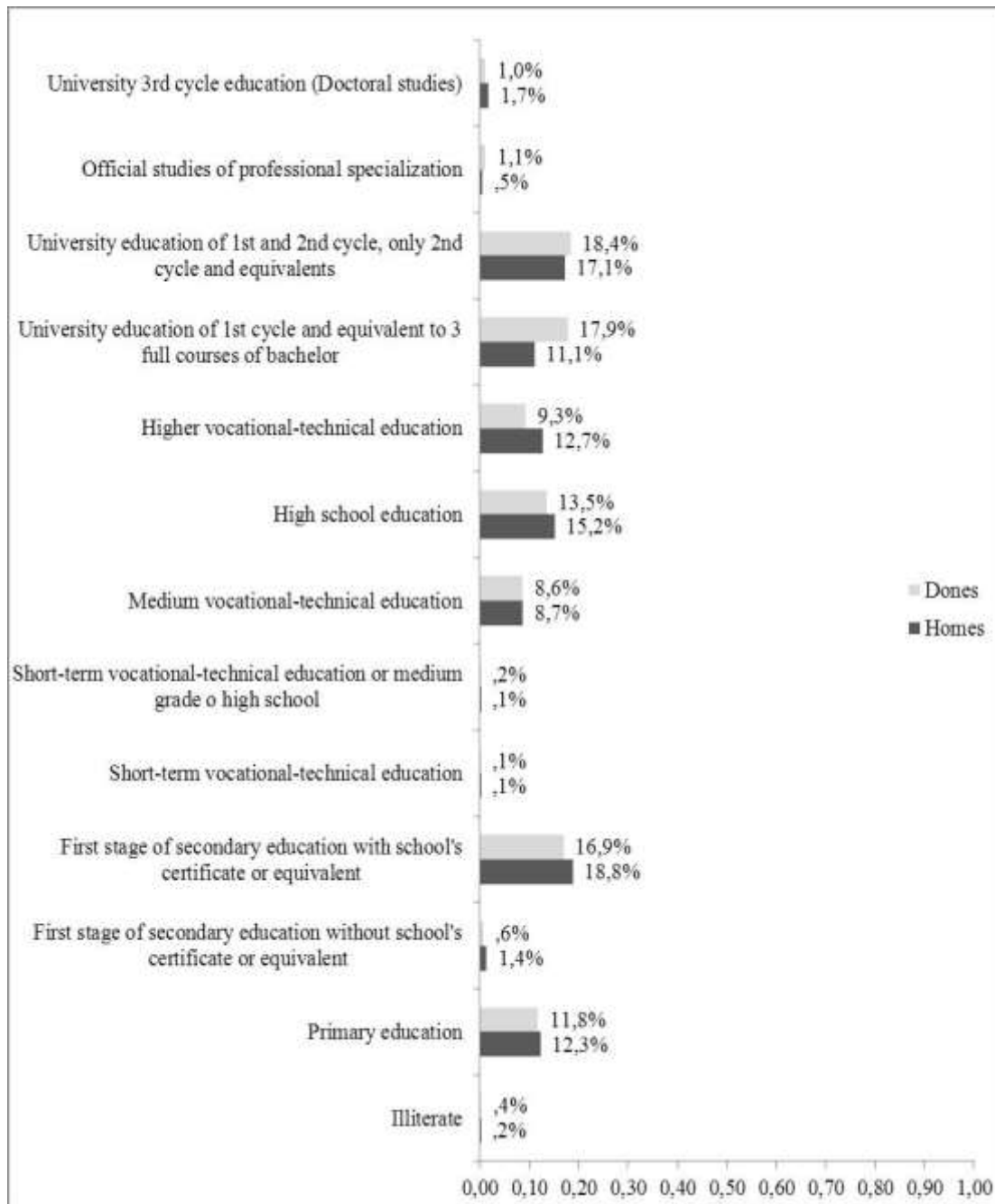


Figure 8. Education level by sex.
Source: AES (INE 2007b).

The proportion of women undergoing training during the workday is significantly lower than that of men (a difference of 3.2 points). By contrast, women do training 5.4% more than men outside the working day. In the rest of Spain, in the same period, the percentage of women training outside working hours is significantly higher than that of men. This result may be affected by two variables: more unemployed women in training and a greater tendency of women to undergo training unrelated to the job or training for personal reasons. Therefore, women undergo more self-financed training than men (Figures 9 and 10).

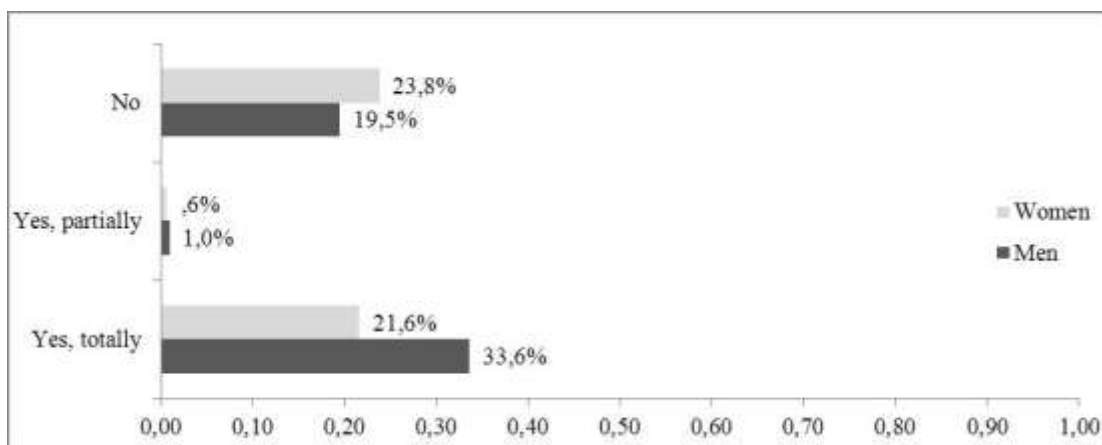


Figure 9. Payment of the costs of training to the employer by sex.
Source: AES (INE 2007b).

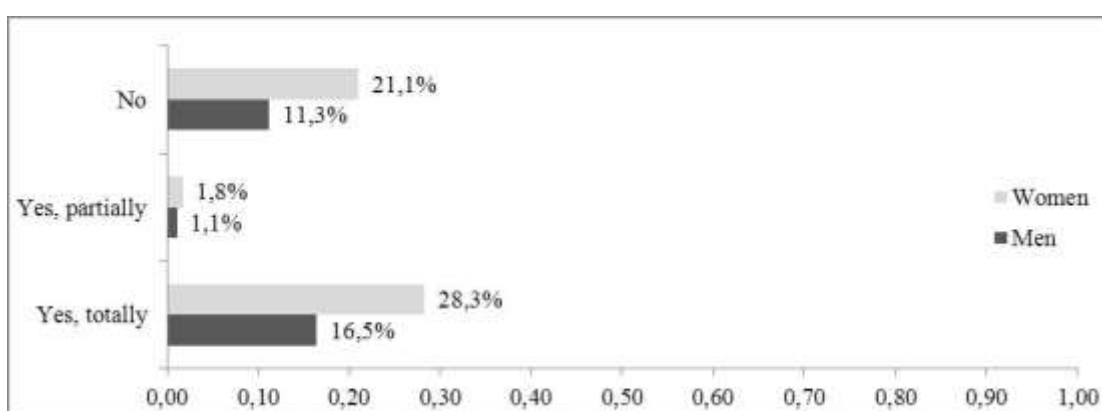


Figure 10. Payment of the costs of training to the trainee by sex.
Source: AES (INE 2007b).

In Catalonia, in 2008-2009, the percentage of men who always carry out the training during working hours is greater than 60%, while the majority of women never or can only sometimes train within the working hours. Thus, while women do more hours of training per year than men (see Figure 11) training has to be done after work, to the detriment of their work-life balance.

According to the experts interviewed, both participant and non-participant women in training are not satisfied with the balance between their professional and personal life because there are very few companies which implement reconciliation policies. This dissatisfaction goes hand in hand with being a mother. However, according to the companies interviewed, gender policies are being implemented which are based on policies of flexible hours, leaves of absence and childcare during non-school days, offer training within working hours, unlimited access to training, refresher programmes for people with leaves of absence, virtual training, data analysis of participation by gender, among others.

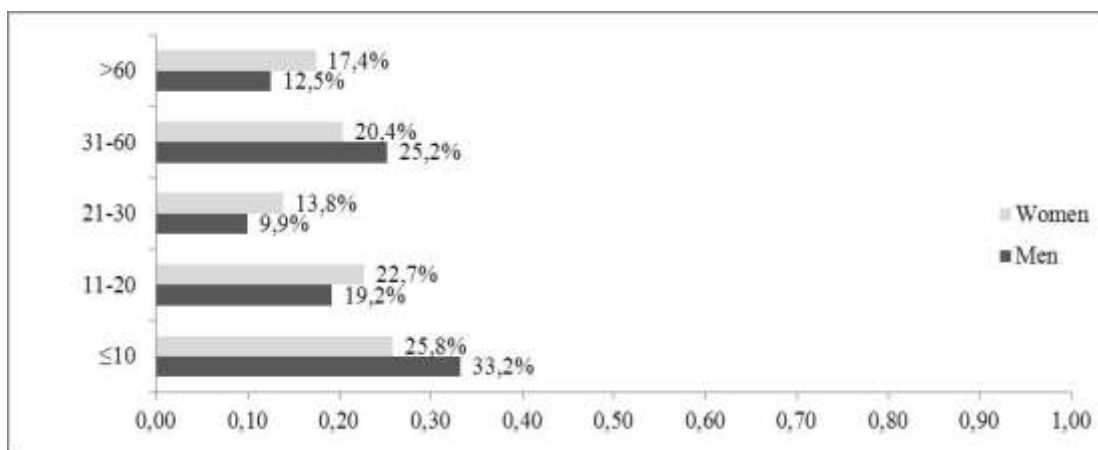


Figure 11. Number of hours of training per year by sex.
Source: QLWS (Idescat 2008-2009).

In the 2006-2007 periods, training content reveals significant gender differences in each of the types presented (Figure 12). It can be observed that the only area where men have a higher participation than women in training is related to technical skills. In the rest of Spain, the percentage of women who do training to acquire knowledge or techniques that are useful for everyday life is almost 12 percentage points higher than that of men. The same applies to the percentage of women who do the training to obtain a certificate.

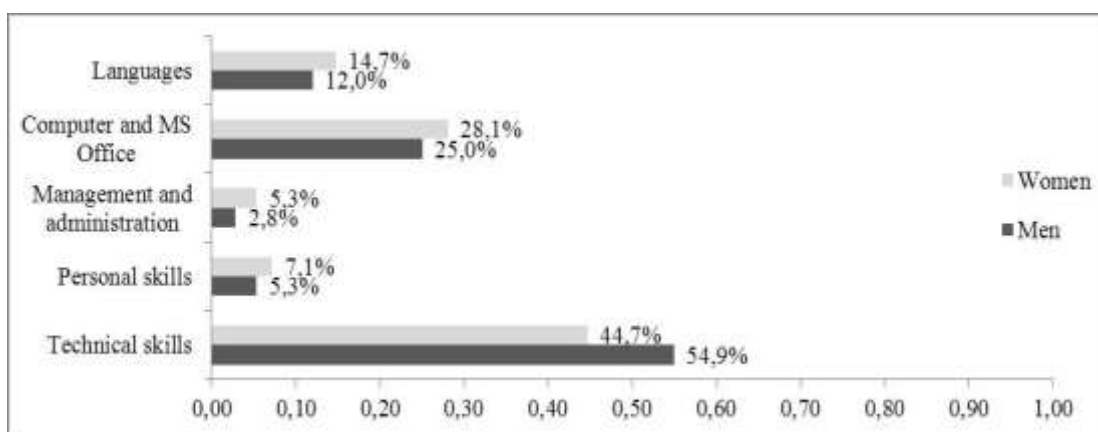


Figure 12. Content of training attended by sex.
Source: ConForCat 2010.

In Catalonia, between 2006 and 2007, the objectives pursued by people when participating in job training are to obtain a certificate and gain promotion. These objectives are represented in greater proportion by men, i.e., they are non-statistically significant priorities for women when they participate in training. When participating in training, obligation motivates men 9.6% more than women, while the desire to acquire knowledge for everyday life motivates women 12.2% more than men. It is significantly more common for companies not to pay women's classes, tuition and examination fees, and that they themselves (or their families) must finance the cost of books and technical means of study.

Regarding the professional motives for men and women in training in the rest of Spain, there are fewer women than men who do training to improve their current position or to reduce the possibility of losing their job. Nevertheless, more women undergo training to obtain a job or to change their current job. Moreover, the percentage of women who willingly undergo training is significantly higher than that of men (15 percentage points).

“According to the experts, the main reason for women to train is the awareness of the importance of training for their professional development. This training can help them gain promotion. In addition, they tend to want to know and learn more, which contributes to their interest in training. Conversely, the main reason that many women do not participate in training are related to the difficulties in reconciling training and life. Many women work double shifts (work and home) and their participation in training is made difficult if it is not conducted during working hours”.

The percentage of women undergoing more than one training course is higher than that of men. Analysing the type of training activity (Figure 13), the percentage of men who undergo training in the workplace is higher and women have a higher participation rate in training that combines theory and practice and private lessons.

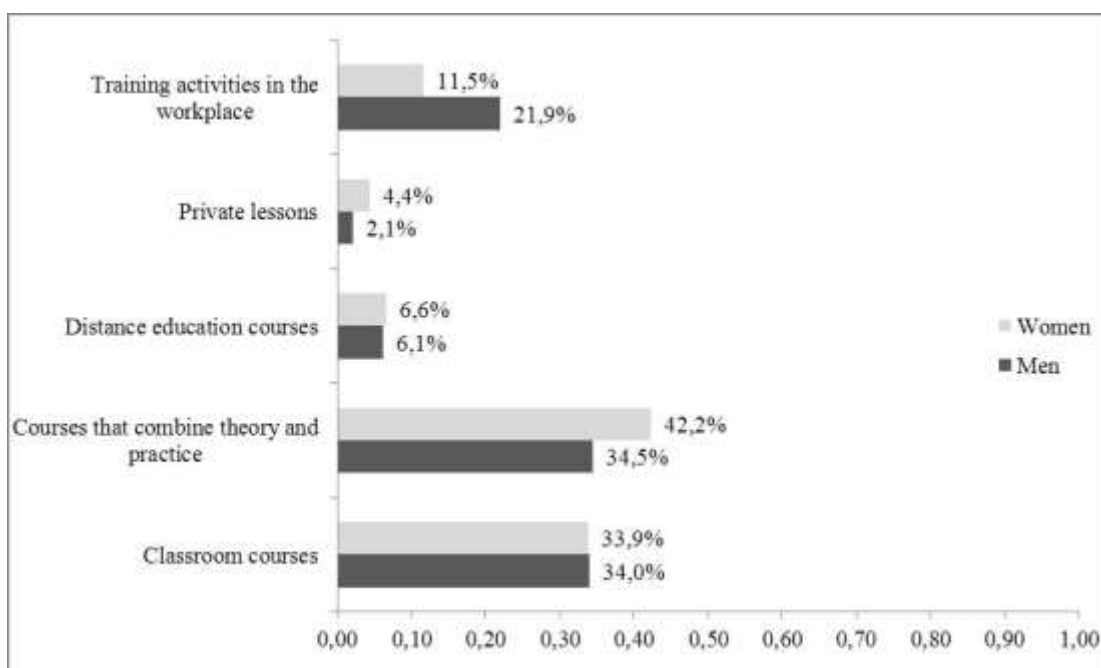


Figure 13. Type of non-formal training chosen by sex.

Source: AES (INE 2007b).

The percentage of men who carry out training provided by their employer is significantly higher than that of women. By contrast, the percentage of women who are trained by a business organization, a commercial institution or an individual is significantly greater than that of men. This confirms the tendency of women to do more training unconnected with their current job.

Men use their training almost every day and women use it once a month. This result is explained by the type of training that each group undergoes. In men, training is more related to their daily work, and in women it is related to personal enrichment or possible changes of occupation.

4. Discussion

Participation in training is a key element to ensure the employability and career development of employees, and business competitiveness in a global environment and economic crisis. The participation of women workers in training is affected by the following factors: less work stability, more part-time work and lower wages, although their level of education is higher. Also, women take care of dependent people more often, a fact that does not help to improve their working conditions and their participation in training (Frutós and Titos, 2001).

This study allows us not only to confirm some research about this topic but also to draw a profile of women participating in training:

- Women have less job security than men and are more likely to have temporary contracts.
- Women work primarily in the public sector.
- Women work in small businesses.
- Women have a higher educational level than men.
- Women carry out low-skilled jobs.
- Women occupy less middle and senior positions than men.
- Women tend to work more part-time jobs than men.
- Women earn lower wages than men (less than 1,200€ per month).
- Women do more housework.
- Many of the women undergoing training are childless, while men who do training have children.
- Women who have children leave them in the care of others, and men leave their wives in charge, during working hours.

This profile is the main contribution of this paper, which helps to practitioners to set up the basis for establishing company policies to enhance equitable professional development between male and females.

Delving into the results obtained, more women than men undergo training after work than during working hours. This shows their interest in training, and reflects the lack of training offered by their workplace to meet their needs. Women are highly motivated to undergo training because more often than men they finance their own training and are more active in seeking information on training. This high motivation does not correspond to the expected results; promotion prospects are low and family responsibilities are high.

Women tend to carry out less technical training than men. The training they do is more focused on social issues and services. This is in addition to the training offered by companies which often focuses on career development and technical training instead of cross-sector social skills. As indicated by other studies (Evertsson, 2004; Veum, 1996), the type of training offered and the training content can facilitate the participation of women in training.

Women train to enter the labour market or to change jobs, whereas men train to perform better in their current job. This finding underscores the differences in job security between women and men, and the different ends of training. Moreover, men train to obtain a certificate and/or promotion; women do so to acquire useful knowledge in their daily lives. Training is linked to men's career advancement, but not to women's. This represents a major flaw in equality policies that should be corrected. Training should be aimed at the improvement in the workplace rather than personal enrichment, because women do not perceive training as an opportunity to improve their current job, but as a resource to enter the labour market or to change jobs, that is, as a long-term improvement. Stemming from this, personal motivation (personal enrichment or even improving employability) is what drives many women to train. As several authors (Caro et al., 2007; Chinchilla, Poelmans and Leon, 2005; García-Lago, 2005; Revuelta and Peiró, 2002) suggest, women's career is a society problem, which has effects on training.

Similarly, men are obliged to train and women do so voluntarily with the aim of obtaining useful knowledge. Once again, it can be inferred that women have a higher motivation. Women also express a desire to do more training than men. The difficulties involved in training also differ between men and women, highlighting the problems of reconciling work with family life. A number of authors (Barrère-Maurisson, 2000; MacInnes, 2005; Méda, 2002; Torns, Borràs and Carrasquer, 2004) suggest that women in society continue to be the ones who take care of children and dependents. This is the main obstacle to women's training, and it is the main reason for their abandoning training. This finding corroborates the results of previous studies,

which identified conciliation as one of the main barriers to women's participation in training (Boateng, 2009; Evertsson, 2004, Simpson and Stroh, 2002).

Training should be offered during working hours to facilitate women's access to it and to prevent reconciliation problems. As this is not the case, women tend to undergo training outside working hours and self-finance it. Equality plans are not directly related to training policies. We identified only two strategies to facilitate the training of women: providing training during working hours, and undergoing leadership training to enhance the promotion of women and increase their participation in decision-making positions.

In general, companies have no data on equality and training, and base their claims on personal impressions or evaluations. The absence of data on training from a gender perspective is a key indicator that the issue is not of great interest to companies.

Lastly, given the differences detected between men and women in the participation factors, government institutions could propose policies which address the status of women as a differential, and include measures to overcome barriers to their participation in training. There is a need to link training policies with equality policies. The public administration can promote projects and initiatives in this direction, helping companies to integrate their training in equality plans.

To conclude, we asked the company representatives taking part in the study if they could suggest other policies needed to foster gender equality in training. The information provided suggests the need to implement more cross-sector policies, transforming the male-oriented culture that dominates the business world, considering the option of working from home and prioritizing the development of people irrespective of gender through training.

This paper shows the need to focus our attention not only on the volume of differential participation of men and women in training, but also on what gives rise to this unequal participation. The introduction of the differential perspective of factors that facilitate or hinder women's access to and participation in training, points to the beginning of a long line of research that should be addressed as a priority by companies and experts. Through this approach we can ensure that policies needed to bring about gender equality in training can be implemented in the near future.

5. References

- Agnes, M. (2000). *Webster's new world college dictionary* (4th ed.). Foster City: IDG Books Worldwide.
- Barrère-Maurisson, M.A. (2000). La división familiar del trabajo la vida doble. *Revista española de investigaciones sociológicas (CIS)*, 90, 296-302.
- Boateng, S. (2009). Significant country differences in adult learning. *Statics in focus 44/2009 Eurostat*. Accessed 12 March 2014 <http://www.uni-mannheim.de/edz/pdf/statinf/09/KS-SF-09-044-EN.pdf>
- Canal Díaz, N. (2006). Comparación de proporciones. In SEDEN (Ed.). *Libro de estadística*. Madrid: Sociedad Española de Enfermería Nefrológica.
- Caro, F.J., García, M.M., Rodríguez, C.J. and Jiménez, G. (2007). Techo de cristal en las empresas periodísticas: percepción de las habilidades y capacidades de la mujer en las tareas de dirección. *Ámbitos*, 16, 395-407.
- Chinchilla, N., Poelmans, S. and León, C. (2005). Mujeres directivas bajo el techo de cristal. *International Center of Work and Family*. Accessed 30 October 2013, at <http://insight.iese.edu/doc.aspx?id=00435iar=6iidioma=1>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2009). Igualdad entre mujeres y hombres – 2009 77 final. Bruselas. Accessed 30 October 2013, at: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0077:FIN:ES:PDF>
- Consorci per la Formació Contínua de Catalunya (ConForCat). (2010). Avaluació dels contractes programa sectorials 2005, intersectorials 2006 i d'economia social 2006.

- Accessed 30 October 2013, at:
<http://www.conforcat.cat/images/File/SINTESI%20I%20CONCLUSIONS.pdf>
- De Vita, L. (2010). The diversity management approach: new implications for gender policies in Italy. *Equality, Diversity and Inclusion. An international Journal*, 3(29), 724-42.
- Dieckhoff, M. and Steiber, N. (2010). A Re-Assessment of Common Theoretical Approaches to Explain Gender Differences in Continuing Training Participation. *British Journal of Industrial Relations*, 1(49), 135-157.
- Eliason, C. (1981). *Sex Equity in the Eighties: a study of post-secondary vocational institutional practices*. Washington DC: American Association of Community and Junior Colleges. Centre for Women's Opportunities.
- Evertsson, M. (2004). Formal On-the-Job Training: A gender-type experience and wage-related advantage?. *European Sociological Review*, 1(20), 79-94.
- Frutós, L. and Titos, S. (2001). Formación y trabajo autónomo desde la perspectiva de género. In Juan Gómez García (coord.) *X Jornadas de la Asociación de la Economía de la Educación*. (pp. 309-20)
- García-Lago, V. (2005). La desigualdad laboral entre hombres y mujeres. *Revista En la Calle, Revista Social sobre Situaciones de Riesgo Social*, 5, 9-13.
- Gill, J., Mills, J., Franzway, S. and Sharp, R. (2008). Oh you must be very clever! High-achieving women, professional power and the ongoing negotiation of workplace identity. *Gender & Education*, 3(20), 223-36.
- Green, F. and Zanchi, L. (1997). Trends in the training of male and female workers in the United Kingdom. *British Journal of Industrial Relations*, 4(35), 635-44.
- Greenhalgh, C. and Mavrotas, G. (1996). Job training, new technology, and labour turnover. *British Journal of Industrial Relations*, 1(34), 131-150.
- Hart, L.A. (1988). *Women's perceived education and training needs*. Scottish Adult Education Research Monographs, 5. Edinburgh: Scottish Institute of Adult and Continuing Education.
- Havet, N. and Sofer, C. (2008). Why do women's wages increase so slowly throughout their career? A Dynamic Model of Statistical Discrimination. *Labour*, 2(22), 291-314.
- Henshaw, D. (1980). *An analysis of barriers to post-secondary educational participation by mature women*. North Carolina: North Carolina State University.
- Honoree, A., Terpstra, D. and Friedl, J. (2010). US employment discrimination cases: does race/gender matter? *Equality, Diversity and Inclusion. An International Journal*, 8(29), 787-798.
- Hoy, J.P. (1933). An enquiry as to interest and motives for study among adult evening students. *British Journal of Educational Psychology*, 1, 13-26.
- Humbreside College of Higher Education. (1988). *Accreditation of in-house training (preliminary title)*, Non-published draft report to CNAA .
- Institut Català de les Dones. (2011). Cercador d'expertes. Accessed 30 October 2013, at: <http://www.cercadorexpertes.cat>
- Institut d'Estadística de Catalunya 2006-2009 (Idescat). (2009). Enquesta de Qualitat de Vida en el Treball (EQVT). Accessed 30 October 2013, at: <http://www.idescat.cat/cat/societat/treball/eqvt.html>.
- Instituto de la Mujer. (2008). *Las mujeres en cifras, 1983-2008*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Igualdad.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2007a). Encuesta de Población Activa (EPA 2005-2007). Accessed 30 October 2013, at: http://www.ine.es/jaxi/menu.do?L=0&type=pcaxis&path=/t22/e308_mnu&file=inebase
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2007b). Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en Actividades de Aprendizaje (EADA). Accessed 12 March 2014, at: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t13/p459&file=inebase&L=0>
- Jones, M. K., Latreille, P. L. and Sloane, P. J. (2008). Crossing the tracks? Trends in the training of male and female workers in Great Britain. *British Journal of Industrial Relations*, 2(46), 268-82.
- Lovell, A. (1980). Fresh horizons for some. *Adult Education*, 4(53), 217.
- MacInnes, J. (2005). Work-life Balance and the Demand for Reduction in Working Hours: Evidence from the British Social Attitudes Survey 2002. *British Journal of Industrial Relations*, 2(43), 273-295.

- McGivney, V. (1993). Participation and non-participation. A review of the literature. In Edwards, R; Sieminski, S. and Zeldin, D. (Eds.), *Adult learners, education and training*. London: Routledge.
- Méda, D. (2002). *El tiempo de las mujeres. Conciliación entre vida familiar y profesional de hombres y mujeres*. Spain: Narcea.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994), *Qualitative data analysis*, New York: Sage.
- Mitter, S. (1995). Information technology and working women's demands. In Swasti, M. (Ed.). *Women Encounter Technology: Changing Patterns of Employment in the Third World*, London: Routledge.
- Munn, P. and MacDonald, C. (1988). *Adult Participation in Education and Training*. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.
- Revuelta, C.C. and Peiró, R. (2002) ¿Techos de cristal y escaleras resbaladizas? Desigualdades de género y estrategias de cambio. *SESPAS. Gaceta Sanitaria*, 4(16), 358-360.
- Simpson, P.A. and Stroh, L.K. (2002). Revisiting gender variation in training. *Feminist Economics*, 2(8), 21-53.
- Tomlinson, J. and Durbin, S. (2010). Female part-time managers. Work-life balance, aspirations and career mobility. *Equality, Diversity and Inclusion. An International Journal*, 3(29), 255-270.
- Torns, T., Borràs, V., and Carrasquer, P. (2004). La conciliación de la vida laboral y familiar: ¿un horizonte posible?. *Sociología del Trabajo: Revista Cuatrimestral de Empleo, Trabajo y Sociedad*, 50, 111-137.
- Veum, J. (1996). Gender and Race Differences in Company Training. *Industrial Relations*, 35, 32-44.
- Wooden, M. and Vanden Heuvel, A. (1997). Gender Discrimination in Training: A Note. *British Journal of Industrial Relations*, 4(35), 627-632.
- Young, R.J. (1980). *Discovering Clues for Facilitating Relevant Adult Learning*. Research report, available through the Educational Resources Information Centre Document Reproduction Services, National Institute of Education, US Department of Education, Washington DC.



Uso de videojuegos y su relación con las conductas sedentarias en una población escolar y universitaria

Use patterns video game and its relationship with a school sedentary behavior population and university

Manuel Castro Sánchez,
Asunción Martínez Martínez,
Félix Zurita Ortega,
Ramón Chacón Cuberos,
Tamara Espejo Garcés,
Ángel Cabrera Fernández,

Universidad de Granada, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 22 de enero de 2015

Fecha de revisión: 25 de enero de 2015

Fecha de aceptación: 26 de abril de 2015

Castro, M., Martínez, A., Zurita, F., Chacón, R., Espejo, T. y Cabrera, A. (2015). Uso de videojuegos y su relación con las conductas sedentarias en una población escolar y universitaria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 6(1), pp. 56– 66.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6 (1)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Uso de videojuegos y su relación con las conductas sedentarias en una población escolar y universitaria

Use patterns video game and its relationship with a school sedentary behavior population and university

Manuel Castro Sánchez, manue87@correo.ugr.es
Asunción Martínez Martínez, asuncionmm@ugr.es
Félix Zurita Ortega, felixzo@ugr.es
Ramón Chacón Cuberos, ramonchaconcuberos@correo.ugr.es
Tamara Espejo Garcés, tamaraeg@correo.ugr.es
Ángel Cabrera Fernández, cabrerafdezangelGrD@ugr.es

Universidad de Granada, España

Resumen

El sedentarismo es uno de los principales problemas a los que se enfrenta la sociedad actual, que en las últimas dos décadas ha derivado en una nueva vertiente conocida como “*sedentarismo tecnológico*” al sustituir el tiempo libre dedicado a la práctica de actividad física por el uso de televisión, ordenador y videoconsolas. Por ello se plantea el objetivo de conocer los hábitos sedentarios y patrones de uso y consumo de videojuegos en una población escolar y universitaria, comprobando si existen diferencias significativas en función de las variables sexo y etapa educativa. La muestra contó con 155 individuos con un rango de edad comprendido entre 10 y 27 años, pertenecientes a las etapas educativas de Primaria, Secundaria y Universitaria. Los datos se recogieron con un cuestionario sociodemográfico, de conductas sedentarias y de ocio digital. Los principales resultados obtenidos en el estudio muestran que la mitad de la población de estudio no utiliza videojuegos y los que juegan lo hacen en su mayoría uno o dos días a la semana. Casi todos los sujetos estudiados tienen videoconsola, y más de la mitad tienen tres o más dispositivos. Asimismo decir que prefieren los juegos de disparos, deportivos, de tipo puzzle y de acción.

Abstract

Physical inactivity is one of the main problems that today's society, which in the past two decades has led to a new dimension known as “*technological sedentary*” to replace the free time spent on physical activity by using faces TV, computer and game consoles. Therefore the aim of knowing sedentary habits and patterns of use and consumption of video games on school and university population, checking whether there are significant differences according to the sex and educational level arises. The sample consisted of 155 individuals with an age range between 10 and 27 years, belonging to the educational stages of Primary, Secondary and University. Data were collected with a sociodemographic questionnaire, sedentary behaviors and digital entertainment. The main results of the study show that half of the study population does not use video games and those who play do mostly one or two days a week. Almost all subjects studied have console, and more than half have three or more devices. They prefer shooting games, sports, puzzle and action type.

Palabras clave

Sedentarismo; Sedentarismo tecnológico; Ocio digital; Actividad física; Nuevas tecnologías; Videojuegos.

Keywords

Sedentary; Technological sedentary; Digital leisure; Physical activity; New technologies; Videogames.

1. Introducción

El desarrollo tecnológico, industrial y científico ha mejorado la calidad de vida y aumentado la esperanza de vida, pero trae consigo una serie de problemas y enfermedades asociadas, como el sedentarismo. En las últimas décadas se ha producido un crecimiento exponencial de los hábitos de vida sedentarios, en detrimento de la realización de actividad física habitual, de ahí la importancia de analizar el tema.

La RAE (2010), define el sedentarismo como “*un modo de vida de poca agitación o movimiento*”. Según la OMS (2010) constituye el cuarto factor de riesgo de mortalidad más importante en todo el mundo, sólo superado por la hipertensión, el consumo de tabaco y el exceso de glucosa en sangre.

Sedentarismo deriva de la forma latina del verbo “*sedere*”, que quiere decir, sentarse, relacionado con conductas que normalmente se realizan sentados. Según Pette, Morrow y Woosley (2012), las conductas sedentarias pueden clasificarse en discrecionales, como estar sentado durante las horas escolares o laborales, o mientras se conduce y las conductas no discrecionales, que incluyen el sentarse para leer, utilizar el ordenador, ver la televisión o jugar a videojuegos (Kaushal & Rhodes, 2014; Berkey et al., 2014).

El estilo de vida sedentario se considera un factor de riesgo para la salud y se ha demostrado que favorece la aparición de determinadas enfermedades, como pueden ser las cardiovasculares, diabetes (Mark y Janssen, 2008), diferentes tipos de cáncer, obesidad (Tremblay et al, 2011), osteoporosis, hipertensión arterial y exceso de estrés (Tremblay, Colley, Saunders, Healy y Owen, 2010).

El sedentarismo es uno de los principales problemas a los que se enfrenta la sociedad actual, al sustituir el tiempo libre dedicado a la práctica de actividad física por el uso de televisión, ordenador y videoconsolas. En las últimas dos décadas ha derivado en una nueva vertiente, conocida como “*sedentarismo tecnológico*”, que ha hecho aumentar dichas conductas por la masiva implantación de videoconsolas, ordenadores, smartphones y demás dispositivos relacionados con el uso de internet en los hogares (Duque y Vásquez, 2013). La obesidad, junto al creciente sedentarismo de la sociedad está creando graves problemas de salud y repercusiones sobre la calidad de vida.

En el contexto actual las Tecnologías de la Información y la Comunicación se encuentran integradas en todos los ámbitos, por ello el sector educativo necesita adaptarse a éstas e incorporarlas para su utilización en el aula, aprovechando los beneficios que éstas nos brindan, desde el uso de pizarras digitales, plataformas virtuales como Moodle o SWAD y redes sociales, hasta la aplicación de los videojuegos activos en las clases de Educación Física (Gutiérrez, Rodríguez & Pantoja, 2014; Herrera, 2015).

Por ser el uso de los videojuegos un tema de gran controversia, se pretende realizar un análisis del uso y consumo de dichos dispositivos, centrándonos en la población joven, menores de 30 años, con el fin de conocer los patrones de consumo existentes. Según la encuesta sobre hábitos y prácticas culturales en España 2010-2011, realizada por el Ministerio de Cultura de España, vemos que el 13,7% de la población utiliza videojuegos, siendo los varones jóvenes los que más utilizan dichos dispositivos. La industria del videojuego cada vez cobra una mayor importancia en el ámbito del ocio, superando en ingresos a la consolidada industria del cine en la última década (García, 2012; Pereira, 2014).

Debido al vertiginoso ritmo de implantación de las tecnologías de la información en el hogar, ya que los más jóvenes pasan gran parte de su tiempo de ocio utilizando videoconsolas, teléfonos móviles y demás dispositivos tecnológicos con conexión a internet, se debe de realizar nuevos estudios actualizados que analicen las conductas sedentarias de la sociedad (Martínez, Pérez y Solano, 2011; Islas, 2014).

Por ello, el objetivo principal de éste trabajo fue conocer los hábitos sedentarios y patrones de consumo de videojuegos en una población de escolares y universitarios, comprobando si existen diferencias en función de las variables sexo y etapa educativa.

2. Material y métodos

2.1. Diseño

En ésta investigación se ha utilizado un diseño de carácter descriptivo, comparativo y de corte transversal. Se ha desarrollado un estudio descriptivo y relacional para analizar el grado de dependencia entre las variables estudiadas.

2.2. Participantes

Participaron en este estudio un total de 155 individuos matriculados en Educación Primaria, Secundaria y Universidad, se emplearon técnicas de estratificación y proporcionalidad, considerándose tipo de estudios (Primaria, secundaria y Universidad) y sexo (hombres-mujeres). De los participantes, el 50,3% (n=78) pertenecen al sexo masculino y el 49,7% (n=77) al sexo femenino con un rango de edad comprendido entre 10 y 27 años (M=15,75 años; D.T. 12,253). La población de estudio procede de cuatro centros educativos, el 26,1% (n=41) de la muestra proviene de dos centros de enseñanza de Primaria de la ciudad de Granada. El 34,2% (n=53) procede del instituto de Educación Secundaria de Puente de Génave (Jaén). Y el restante 39,4% de la muestra ha sido extraído de la Universidad de Granada (n=61). El estudio cumplió con las normas éticas del Comité de Investigación y Declaración de Helsinki de 1975. Se contó en todos los casos con el consentimiento informado de los participantes y se respetó el resguardo a la confidencialidad y los criterios de inclusión consistieron en traer el consentimiento y en encontrarse presente en la recogida de los datos.

2.3. Variables e instrumentos

En ésta investigación se han tomado como referencia las siguientes variables e instrumentos:

- Sexo: según fuese masculino o femenino.
- Etapa educativa: según perteneciese a Primaria, Secundaria o Universidad.
- Frecuencia de práctica de actividad física: Se han recogido mediante un cuestionario, clasificando las respuestas en 3 categorías: “Menos de dos días/semana”, “De dos a cuatro días/semana” y “Más de cuatro veces/semana”.
- Ocio Digital: Se ha medido con un cuestionario las conductas relacionadas con el uso de videojuegos, como el tiempo que dedican a jugar a videojuegos, el número de videoconsolas que tienen y las preferencias sobre tipos de videojuego. (Castro, 2014)

2.4. Procedimiento

El protocolo de actuación que se ha seguido en lo referente al Centro Educativo, viene dado por una selección de cuatro centros educativos que abarcaban las tres etapas educativas más representativas: Primaria, Secundaria y Universidad. Se concertó una entrevista personal con los directores de los centros, informándoles del trabajo de investigación que se pretendía llevar a cabo, adjuntándoles una carta dirigida a la dirección del centro educativo, en la que se explica todo el proceso a seguir y se solicita la colaboración del colegio, incluyendo la aceptación del Consejo escolar, los padres, profesores y servicios médicos. Una vez aceptada la propuesta se acordó con el centro la distribución por tiempos y de espacios para la realización de la recogida de datos. La evaluación de los sujetos se realizó en el mes de Marzo de 2014. Tras la recogida de los datos, se estableció un compromiso con los centros educativos de remitirles un informe que incluya los resultados obtenidos en la investigación.

En ésta investigación se ha mantenido el anonimato de todos y cada uno de los sujetos que han participado en el estudio a través de codificación numérica en su ficha de registro para

evitar que quedase constancia de la identidad de ningún participante. El estudio cumple con las normas éticas propuestas por el Comité de Investigación y Declaración de Helsinki del año 1975 y con la ley de protección de datos de carácter personal: “*Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre*”. Se contó en todos los casos con el consentimiento informado de los participantes y se respetó el anonimato de los participantes.

2.5. Análisis de los datos

Para el estudio estadístico se empleó el programa SPSS 21.0; realizándose un análisis descriptivo previo, con tablas de frecuencias y porcentajes, y cálculo de los estadísticos media, desviación típica y rango; igualmente se realizaron tablas de contingencia y ANOVA para presentar las diversas variables mediante el estudio relacional. Se compararon las variables mediante la prueba de Chi-cuadrado.

3. Resultados

Tomando como referencia la tabla de los resultados descriptivos (Tabla I), en ésta investigación se utilizó una muestra de 155 individuos, de los cuales, el 50,3% (n=78), pertenecen al sexo masculino, y el 49,7% (n=77) al género femenino. Éstos sujetos provienen de tres centros educativos, el 26,1% (n=41) de la muestra proviene del centro educativo de Educación Primaria “La Presentación” de Granada, el 34,2% (n=53) procede del centro educativo I.E.S. “*Valle del Guadalquivir*”, de la provincia de Jaén, y el 39,4% (n=61) se ha extraído de un curso de Magisterio de Educación Primaria de la Universidad de Granada.

En lo referente a la práctica de Actividad Física, encontramos que el 41,3% (n=64) admite no realizar ningún tipo de actividad física o deporte, el 29,7% (n=46) practica deporte una o dos veces por semana, y el 29% (n=45) restante lo hace de tres a cuatro veces por semana.

Respecto al uso y consumo de videojuegos y videoconsolas, se aprecia que casi la totalidad de la muestra, el 94,8% (n=147) tiene al menos una videoconsola; mientras que únicamente el 5,2% (n=8) no tiene videoconsola. En cuanto a la cantidad de dispositivos que poseen, sólo un 5,2% (n=8) no tiene ningún tipo de videoconsola; el 7,1% (n=11) sólo tiene un dispositivo de juego, el 36,8% (n=57) tiene dos o tres videoconsolas, mientras que la mitad de la muestra, el 51% (n=79) tiene más de tres videoconsolas.

Sobre el uso de videojuegos, un 46,5% (n=72) de la muestra dice no jugar a la videoconsola. Mientras que un 34,2% (n=53) emplea la videoconsola uno o dos días semanales, del mismo modo el 7,1% (n=11) utiliza videojuegos de tres a cinco días por semana, y el 12,3% (n=19) admite jugar a diario. Y sobre la preferencia del tipo de videojuegos, decir que el 46,5% (n=72) no juega de manera habitual a videojuegos; y el 6,5% (n=10) eligen los juegos de acción, el 11,0% (n=17) los de deportes y el 12,9% (n=20) prefieren los de disparos y el 11,6% (n=18) los de tipo puzzle. Los restantes tipos de juegos obtienen valores inferiores al 6%.

Tabla I:
Estadísticos Descriptivos

SEXO		
Masculino		50,3 % (n=78)
Femenino		49,7 % (n=77)
ETAPA EDUCATIVA		
Primaria		26,5 % (n=41)
Secundaria		34,2 % (n=53)
Universidad		39,4 % (n=61)
ACTIVIDAD FÍSICA		
No practica		41,3 % (n=64)
1-2 veces/semana		29,7 % (n=46)
3-4 veces/semana		29,0 % (n=45)
VIDEOCONSOLAS		
TIENE VIDEOCONSOLA	Si	94,8 % (n=147)
	No	5,2 % (n=8)
NÚMERO DE DISPOSITIVOS	Ninguno	5,2 % (n=8)
	Una videoconsola	7,1 % (n=11)
	De dos a tres videoconsolas	36,8 % (n=57)
	Más de tres videoconsolas	51,0 % (n=79)
DÍAS A LA SEMANA QUE JUEGA A LA VIDEOCONSOLA	Ninguno	46,5 % (n=72)
	De uno a dos días	34,2 % (n=53)
	De tres a cinco días	7,1 % (n=11)
	A diario	12,3 % (n=19)
GÉNERO PREFERIDO DE VIDEOJUEGO	No videojuego	46,5 % (n=72)
	Acción	6,5 % (n=10)
	Deportes	11,0 % (n=17)
	Disparo en primera persona	12,9 % (n=20)
	Aventura	2,6 % (n=4)
	Lucha	1,3 % (n=2)
	Estrategia	1,3 % (n=2)
	Baile	1,3 % (n=2)
	Familiares	1,9 % (n=3)
	Rol	1,3 % (n=2)
	Puzzle	11,6 % (n=18)
	Otros	1,9 % (n=3)

En el análisis relacional, en el que se utilizaron dos variables principales (Sexo y Etapa Educativa) y las restantes son las secundarias y el objeto de la comparación. Del estudio relacional se extraen los siguientes resultados:

Remitiéndonos a la Tabla II, encontramos que se establecen diferencias estadísticamente significativas ($p=.007$) entre etapa y frecuencia de práctica deportiva, que vienen dadas porque en la opción de “No Practica”, los estudiantes universitarios arrojan cifras del 55,7% ($n=34$), frente a los de la etapa de la Secundaria que obtienen en esta opción un 37,7% ($n=20$) y los estudiante que se encontraban cursando la etapa de Primaria con un 24,4% ($n=10$).

Cuando se relaciona la etapa educativa con la tenencia de videoconsola se aprecian diferencias estadísticamente significativas ($p=.015$), que vienen dadas porque en la opción “No” los universitarios arrojan cifras de 11,5% ($n=7$), mientras que los estudiantes de primaria obtienen en ésta opción 0,0% ($n=0$) y los de secundaria 1,9% ($n=1$). Y respecto al número de videoconsolas de que disponen los sujetos de la muestra existen diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$), éstas vienen propiciadas por un descenso en el número de videoconsolas inversamente proporcional a la edad, en la etapa de primaria el 73,2% ($n=30$) de los sujetos tienen más de tres videoconsolas, el 19,5% ($n=8$) indican poseer entre dos o tres videoconsolas, el 7,3% ($n=3$) posee una. Mientras que en la etapa de Secundaria el 60,4% ($n=32$) tiene más de tres videoconsolas, el 35,8% ($n=19$) entre dos y tres videoconsolas, el 1,9% ($n=1$) tiene una videoconsola y el 1,9% ($n=1$) no tiene videoconsola. Y en la etapa universitaria el 27,9% ($n=17$) posee más de tres videoconsolas, el 49,2% ($n=30$) tiene dos o

tres videoconsolas, el 11,5% (n=7) una videoconsola y el 11,5% (n=7) no tiene ninguna videoconsola.

Igualmente, al relacionar la etapa educativa con los días que juegan a la videoconsola encontramos diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$), éstas vienen dadas porque en la opción de “A diario”, los estudiantes universitarios tienen cifras de 3,3% (n=2), frente a los de Primaria que obtienen en ésta opción cifras del 29,3% (n=12) y los de Secundaria con un 15,1% (n=8). Además en la opción “Ninguno”, las cifras varían, siendo en Primaria el 14,6% (n=6), frente a las cifras de los estudiantes universitarios que son del 63,9% (n=39) y los de Secundaria con un 50,9% (n=27).

Finalmente, al relacionar tipo de videojuegos con etapa educativa comprobamos que existe asociación estadística ($p=.000$), así el 29,3% (n=12) de los alumnos de Primaria prefieren los videojuegos de tipo Puzzle, el 17,1% (n=7) los de la tipología juegos de acción, el 12,2% (n=5) los de disparos y el 9,8% (n=4) prefiere los del género aventuras; frente a los de Secundaria, el 15,1% (n=8) eligen los juegos de acción como sus preferidos y el 15,1% (n=8) los de disparos y en la etapa universitaria el 11,5% (n=7) prefiere los juegos de acción y el 11,5% (n=7) los juegos de disparos.

Tabla II:
Relación entre etapa educativa, actividad física y ocio digital

ACTIVIDAD FÍSICA	Primaria	Secundaria	Universidad	X ²
No Practica	24,4% (n=10)	37,7% (n=20)	55,7% (n=34)	p=0,007
1-2 veces/semana	46,3% (n=19)	24,5% (n=13)	23,0% (n=14)	
3-4 veces/semana	29,3% (n=12)	37,7% (n=20)	21,3% (n=13)	
VIDEOCONSOLA	Primaria	Secundaria	Universidad	X ²
Si	100,0% (n=41)	98,1% (n=52)	88,5% (n=54)	p=0,015
No	0,00% (n=0)	1,9% (n=1)	11,5% (n=7)	
NÚMERO DISPOSITIVOS	Primaria	Secundaria	Universidad	X ²
Ninguno	0,0% (n=0)	1,9% (n=1)	11,5% (n=7)	p=0,000
Una videoconsola	7,3% (n=3)	1,9% (n=1)	11,5% (n=7)	
De dos a tres videoconsolas	19,5% (n=8)	35,8% (n=19)	49,2% (n=30)	
Más de tres videoconsolas	73,2% (n=30)	60,4% (n=32)	27,9% (n=17)	
DÍAS DE JUEGO	Primaria	Secundaria	Universidad	X ²
Ninguno	14,6% (n=6)	50,9% (n=27)	63,9% (n=39)	p=0,000
De 1 a 2	41,5% (n=17)	34,0% (n=18)	29,5% (n=18)	
De 3 a 5	14,6% (n=6)	5,7% (n=3)	3,3% (n=2)	
A diario	29,3% (n=12)	9,4% (n=5)	3,3% (n=2)	
GÉNERO VIDEOJUEGOS	Primaria	Secundaria	Universidad	X ²
No videojuego	14,6% (n=6)	50,9% (n=27)	63,9% (n=39)	p=0,000
Acción	17,1% (n=7)	5,7% (n=3)	0,0% (n=0)	
Deportes	4,9% (n=2)	15,1% (n=8)	11,5% (n=7)	
Disparo en primera persona	12,2% (n=5)	15,1% (n=8)	11,5% (n=7)	
Aventura	9,8% (n=4)	0,0% (n=0)	0,0% (n=0)	
Lucha	4,9% (n=2)	0,0% (n=0)	0,0% (n=0)	
Estrategia	0,0% (n=0)	3,8% (n=2)	0,0% (n=0)	
Baile	0,0% (n=0)	3,8% (n=2)	0,0% (n=0)	
Familiares	4,9% (n=2)	0,0% (n=0)	1,6% (n=1)	
Rol	2,4% (n=1)	0,0% (n=0)	1,6% (n=1)	
Puzzle	29,3% (n=12)	5,7% (n=3)	4,9% (n=3)	
Otros	0,0% (n=0)	0,0% (n=0)	4,9% (n=3)	

En cuanto a la frecuencia de práctica de actividad física en relación con el sexo (Tabla III), encontramos diferencias estadísticamente significativas ($p=.025$), éstas vienen dadas por las categorías de “No practica” y “3-4 veces/semana”. En la categoría “No practica”, los varones arrojan cifras del 30,8% (n=24), mientras que en las chicas es el 51,9% (n=40). Y en la

categoría “3-4 veces/semana”, el sexo femenino presenta datos del 22,1% (n=17), frente al sexo masculino, con un 35,9% (n=28).

En cuanto a tener videoconsola, número de videoconsolas y días de uso de videoconsolas semanal, en relación al sexo no se desprenden diferencias estadísticamente significativas ($p \geq .05$).

Al relacionar género con tipo de videojuego encontramos diferencias estadísticamente significativas ($p=.045$). De esta manera en la categoría “No videojuego”, el 43,1% (n=31) pertenecen al sexo masculino y el 56,9% al femenino. El 7,7% (n=6) de la muestra son varones que juegan a juegos de acción, frente al 5,2% (n=4) de mujeres. El 17,9% (n=14) de la muestra son varones que juegan a videojuegos de deportes y el 3,9% (n=3) son mujeres. El 15,4% (n=12) pertenecen al sexo masculino y prefieren los juegos de disparos, frente al 10,4% (n=8) que pertenecen al sexo femenino. El 7,7% (n=6) son varones que prefieren los juegos tipo puzzle, frente al 15,6% (n=12) de mujeres. Los restantes tipos de juegos obtienen valores inferiores al 7%.

Tabla III:
Relación entre sexo, actividad física y ocio digital

ACTIVIDAD FÍSICA	Masculino	Femenino	χ^2
No Practica	30,8% (n=24)	51,9% (n=40)	p=0,025
1-2 veces/semana	33,3% (n=26)	26,0% (n=20)	
3-4 veces/semana	35,9% (n=28)	22,1% (n=27)	
VIDEOCONSOLA	Masculino	Femenino	χ^2
Si	96,2% (n=75)	93,5% (n=72)	p=0,456
No	3,8% (n=3)	6,5% (n=5)	
NÚMERO DISPOSITIVOS	Masculino	Femenino	
Ninguno	3,8% (n=3)	6,5% (n=5)	p=0,869
Una videoconsola	7,7% (n=3)	6,5% (n=5)	
De dos a tres videoconsolas	35,9% (n=28)	37,7% (n=29)	
Más de tres videoconsolas	52,6% (n=41)	49,4% (n=38)	
DÍAS DE JUEGO	Masculino	Femenino	χ^2
Ninguno	39,7% (n=31)	53,2% (n=41)	p=0,297
De 1 a 2	35,9% (n=28)	32,5% (n=25)	
De 3 a 5	9,0% (n=7)	5,2% (n=4)	
A diario	15,4% (n=12)	9,1% (n=7)	
GÉNERO PREFERIDO VIDEOJUEGOS	Masculino	Femenino	χ^2
No videojuego	39,7% (n=31)	53,2% (n=41)	p=0,045
Acción	7,7% (n=6)	5,2% (n=4)	
Deportes	17,9% (n=14)	3,9% (n=3)	
Disparo en primera persona	15,4% (n=12)	10,4% (n=8)	
Aventura	3,8% (n=3)	1,3% (n=1)	
Lucha	1,3% (n=1)	1,3% (n=1)	
Estrategia	1,3% (n=1)	1,3% (n=1)	
Baile	0,0% (n=0)	2,6% (n=2)	
Familiares	0,0% (n=0)	3,9% (n=3)	
Rol	2,6% (n=2)	0,0% (n=0)	
Puzzle	7,7% (n=6)	15,6% (n=12)	
Otros	2,6% (n=2)	1,3% (n=1)	

4. Discusión y conclusiones

En lo que respecta a la práctica de actividad física, encontramos datos de que cuatro de cada diez estudiantes admite no practicar ningún tipo de deporte o actividad física, del mismo modo un tercio practica deporte una o dos veces por semana, y el restante 29% lo hace de tres a cuatro veces por semana, además encontramos que en el sexo femenino el porcentaje de inactividad física es bastante mayor que en varones, datos que coinciden con los estudios de

Pérez, Rodríguez, Ruiz, Nieto y Campoy, (2010); Redondo et al., (2011); Beltrán, Devís y Peiró (2012); Moral, Redecillas y Martínez (2012); del mismo modo se han encontrado cifras similares de inactividad física en los estudios consultados como los de Cancela y Ayán (2011); Garcinuño, García, Alonso y López (2011); Llargués et al., (2012); Cabrera, Gómez y Mateus (2013). Sin embargo entiendo que éstos valores tan altos de inactividad física vienen dados por el aumento de las conductas sedentarias relacionadas con la enorme oferta y el uso de las nuevas tecnologías disponibles para los jóvenes y adolescentes, como son las videoconsolas y ordenadores.

Del total de la muestra, casi la mitad de los participantes no juega a videojuegos, mientras que un tercio la emplea de uno a dos días a la semana, destacando que uno de cada diez estudiantes juegan a diario a los videojuegos, produciéndose un descenso en el número de horas dedicadas a los videojuegos según avanzan en edad, por encontrar que un tercio de los estudiantes de Primaria juegan a diario pasando a los universitarios que no juegan habitualmente a los videojuegos. Éstos datos no coinciden con los de la mayoría de la literatura consultada (Bringas, Rodríguez y Herrero, 2008; Hernández, de la Vega y Barquín, 2012; Muros, Aragón y Bustos, 2013; Lloret, Cabrera y Sanz, 2014) que arrojan cifras en torno al 20% de estudiantes que no utilizan videojuegos; sin embargo entiendo que las altas cifras obtenidas en esta categoría se deben a que parte de la muestra proviene de una zona rural donde existe una mayor accesibilidad a la práctica de actividades relacionadas con el ocio y el tiempo libre, en estos lugares la utilización del ocio digital es menor que en el ámbito urbano; por lo que las cifras arrojadas en el estudio estadístico vienen provocadas por la zona geográfica donde se contextualiza el estudio.

Nueve de cada diez estudiantes tienen al menos una videoconsola y sólo uno de cada diez no tiene ninguna, en Primaria no encontramos ni un solo estudiante que no tuviese un dispositivo de esta índole, siendo muy parecidos los valores hallados en Secundaria y en la Universidad. Además encontramos que la mitad de la muestra tiene más de tres dispositivos y se produce un descenso bastante acentuado del número de videoconsolas conforme se tiene mayor edad; aunque no se han encontrado estudios que midan el número de dispositivos de juego que tienen los estudiantes, creemos que el alto número de videoconsolas que tienen los estudiantes viene motivado por el multimillonario negocio que son los videojuegos y las videoconsolas, que ya en la actualidad ha superado en ingresos a la industria del cine, por lo que los adolescentes encuentran una enorme oferta de dispositivos que tienen que ir renovando para no quedar desactualizados tecnológicamente hablando, se ha creado una moda en torno a la industria del videojuego.

Los estudiantes prefieren los videojuegos de disparos, los de tipo puzzle y los simuladores deportivos, seguidos de los de acción. Los chicos prefieren los simuladores deportivos y los juegos de disparos, frente a las chicas que marcan en su mayoría los juegos de tipo puzzle como sus preferidos. Estos datos coinciden con la totalidad de estudios consultados (Chóliz y Marco, 2011; García, 2012) pudiendo apreciarse una disgregación por sexo del tipo de videojuego utilizado, esto se debe a que los tipos de videojuego suelen hallarse enfocados y añadir elementos más atractivos para uno u otro sexo.

Además, encontramos que mientras en las etapas de Educación Secundaria y Universitaria los juegos de acción y de disparos son los que obtienen mayores puntuaciones, en la etapa Primaria los juegos de puzzle son los más utilizados al jugar tres de cada diez estudiantes, entendiendo que esta tipología de juegos atraen más a los más pequeños por el diseño gráfico que utilizan, incluyendo muñecos y objetos muy coloridos, y los juegos de acción y disparos les gustan más a los mayores por el realismo implícito en ellos. No se ha encontrado relación entre ser mujer u hombre y el número de videoconsolas que tienen, ni el tiempo dedicado a la utilización de éstas.

Nuestro estudio ha arrojado datos de abandono de práctica de actividad física, siendo las cifras de inactividad física en la etapa de Primaria del 24,4%, mientras que en la etapa universitaria las cifras nos dicen que cinco de cada diez estudiantes no realizan actividad física habitual, éstos datos concuerdan con los reportados por Cabrera et al., (2009); estudios que confirman

que a mayor edad cronológica se produce un abandono de la práctica de actividad física habitual; entendemos que dicho abandono se produce fundamentalmente por razones sociales y culturales.

La limitación principal encontrada en la realización de la actual investigación reside en la escasa flexibilidad de horario de que disponen los centros, teniendo que aprovechar las horas libres y recreos para realizar la toma de datos a los participantes del estudio.

Tras la realización de la investigación, se plantean como perspectivas futuras, una ampliación del tamaño de la población de estudio que abarque más centros educativos de distintas zonas geográficas y así nos permita hacer distinciones entre los diversos contextos. Además creemos positivo que la toma de datos se realice en varias sesiones para poder resolver las cuestiones de los sujetos de forma pausada y reflexiva.

Como futuras líneas de investigación, se propone planificar nuevos estudios en base a los resultados extraídos que pueden proporcionarnos información importante sobre el estado de salud general de los escolares y su relación con el uso de las nuevas tecnologías. Además de esto creemos posible ampliar el estudio incluyendo en el análisis el uso de los "exergames" o videojuegos activos, con el fin de realizar un estudio experimental en el que se implemente un programa de actividad física que utilice los exergames como complemento de la Educación Física, para comprobar si existen mejoras a nivel de salud en los sujetos participantes.

Como principales conclusiones de éste estudio extraemos que en cifras cercanas a la mitad de la población de estudio no utilizan videojuegos y los que juegan lo hacen uno o dos días a la semana, aunque existe un pequeño porcentaje de sujetos que utilizan los videojuegos con mayor asiduidad. Casi la totalidad de los sujetos de la muestra tiene videoconsola y la mitad tiene más de tres, cifras que muestran la gran expansión de las videoconsolas de uso doméstico en la última década. Los tipos de videojuego que más utilizan son los de disparos, deportes, puzzle y acción. Prefiriendo los varones los videojuegos deportivos y de disparos; frente a las chicas que juegan preferentemente a los de tipo puzzle. Los estudiantes de la etapa de Primaria son los que tienen mayor número de videoconsolas, dedican más tiempo a jugar con ellas, prefieren los juegos de tipo puzzle, ya sea solos o con amigos; mientras en Secundaria dedican menos tiempo a jugar a videojuegos, prefieren los de disparos y deportes; y los sujetos estudiados de la etapa universitaria son los que menos videoconsolas tienen y menos tiempo dedican a jugar con ellas, prefieren jugar a los juegos de tipo puzzle en su mayoría.

5. Referencias bibliográficas

- Beltrán, V. J., Devís, J. y Peiró, C. (2012). Actividad física y sedentarismo en adolescentes de la Comunidad Valenciana. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 12(45), 123-137.
- Berkey, C. S., Taimimi, R. M., Willett, W. C., Rosner, B., Frazier, A. L. y Colditz, G. A. (2014). Adolescent physical activity and inactivity: a prospective study of risk of benign breast disease in Young women. *Breast cancer research and treatment*, 146(3), 611-618.
- Bringas, C., Rodríguez, F.J. y Herrero, F.J. (2008). Adaptación y motivación escolar: Análisis de la influencia del consumo de medios electrónicos de comunicación por adolescentes. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 141-153.
- Cabrera, A., Castillo, J., Domínguez, S., Pérez, R., del Cristo, M., Brito, B. et al. (2009). Lifestyle and treatment adherence of type 2 diabetes mellitus people in the Canary Islands. *Revista Española de Salud Pública*, 83(4), 567-575.
- Cabrera, G., Gómez, L., y Mateus, J. C. (2013). Actividad física y etapas de cambio comportamental en Bogotá. *Colombia Médica*, 35(2), 82-86.
- Cancela, J. M. y Ayán, C. (2011). Prevalencia y relación entre el nivel de actividad física y las actitudes alimenticias anómalas en estudiantes universitarias españolas de ciencias de la salud y la educación. *Revista Española de Salud Pública*, 85(5), 499-505.

- Chóliz, M. y Marco, C. (2011). Patrón de uso y dependencia de videojuegos en infancia y adolescencia. *Anales de Psicología*, 27(2), 418-426.
- Castro, M. (2014). *Relación entre obesidad, uso de videojuegos y comportamientos sedentarios en una población escolar y universitaria*. Trabajo Fin de Máster: Universidad de Granada.
- Duque, E. y Vásquez, A. (2013). *NUI para la educación. Eliminando la discriminación tecnológica en la búsqueda de la Inclusión Digital*. Centro de Investigaciones, Corporación Universitaria Americana.
- Gutiérrez, A., Rodríguez, A. y Pantoja, M. (2014). Evaluación del uso de las TIC en Educación para el Desarrollo. Obtención de indicadores de buenas prácticas mediante análisis factorial. RED. *Revista de Educación a Distancia*, 1(41), 43-79.
- García, J. M. (2012). El mercado del videojuego: Unas cifras. *ICONO14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 4(1), 36-47.
- García, S. K. (2012). The Influence of Personality Type and Gender To Computer Game Preferences of Senior High School Students of Liceo De Cagayan University SY 2008-2009. *Advancing Psychology Research*, 1(1), 54-66.
- Garcinuño, A. C., García, I. P., Alonso, I. C., y López, S. A. (2011). Determinantes del nivel de actividad física en escolares y adolescentes: estudio OPACA. *Anales de Pediatría*, 74(1), 15-24.
- Hernández, P., De la Vega, R. y Barquín, R., (2012). Descripción de los hábitos de práctica física y uso de videojuegos en escolares, en función de su nivel percibido de autoeficacia motriz y en videojuegos. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7(2), 323-338.
- Herrera, A. M. (2015). Una mirada reflexiva sobre las TIC en Educación Superior. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 1-4.
- Islas, O. (2014). Principales estudios sociodemográficos de Internet en México y la inversión publicitaria. *Comunicação Midia e Consumo*, 10(29), 101-119.
- Kaushal, N. y Rhodes, R. E. (2014). The home physical environment and its relationship with physical activity and sedentary behavior: A systematic review. *Preventive Medicine*, 67, 221-237.
- Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. *BOE*, 298, 43088-99.
- Llargués, E., Recasens, A., Franco, R., Nadal, A., Vila, M., Pérez, M. J. y Castell, C. (2012). Evaluación a medio plazo de una intervención educativa en hábitos alimentarios y de actividad física en escolares: estudio Avall 2. *Endocrinología y Nutrición*, 59(5), 288-295.
- Lloret, D., Cabrera, V. y Sanz, Y. (2014). Relaciones entre hábitos de uso de videojuegos, control parental y rendimiento escolar. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 237-248.
- Mark, A.E., y Janssen, I. (2008). Relationship between screen time and metabolic syndrome in adolescents. *Journal of Public Health*, 30(2), 153-160.
- Martínez, M., Pérez, W. y Solano, D. (2011). Impacto de los medios masivos de comunicación en la dinámica familiar. *Cultura, Educación, Sociedad*, 2(1), 111-118.
- Moral, J. E., Redecillas, M. T., y Martínez, E. J. (2012). Hábitos sedentarios de los adolescentes andaluces. *Journal of Sport y Health Research*, 4(1), 67-82.
- Muros, B., Aragón, Y. y Bustos, A. (2013). La ocupación del tiempo libre de jóvenes en el uso de videojuegos y redes. *Comunicar*, 40, 31-39.
- Organización Mundial de la Salud. (2010). Recomendaciones sobre actividad física para la salud. Ginebra: Ediciones de la Organización Mundial de la Salud.
- Pereira, A. M. (2014). El proceso productivo del videojuego: fases de producción. *Historia y Comunicación Social*, 19, 791-805.
- Pérez, S. V., Rodríguez, A., Ruiz, J. N., Nieto, J. M., y Campoy, J. L. (2010). Hábitos y estilos de vida modificables en niños con sobrepeso y obesidad. *Nutrición Hospitalaria*, 25(5), 823-831.
- Pette, G., Morrow, J.R. y Woosley, A. (2012). Framework for Physical Activity as a Complex and Multidimensional Behavior. *Journal of Physical Activity and Health*, 9(1), 11-18.
- Real Academia de la Lengua Española de la Lengua (2010). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.

- Redondo, A., Subirana, I., Ramos, R., Solanas, P., Sala, J., Masiá, R. y Elosua, R. (2011). Tendencias en la práctica de actividad física en el tiempo libre en el periodo 1995-2005 en Girona. *Revista Española de Cardiología*, 64(11), 997-1004.
- Tremblay, M. S., Colley, R. C., Saunders, T.J., Healy, G. N. y Owen, N. (2010). Physiological and health implications of a sedentary lifestyle. *Applied Physiology Nutrition and Metabolism*, 35, 725-740.
- Tremblay, M. S., LeBlanc, A. G., Kho, M. E. Saunders, T.J., Larouche, R., Colley, R. C., et al. (2011). Systematic review of sedentary behavior and health indicators in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(98), 1-22.



Saragossa Sites. Education from the city through heritage routes

Los sitios de Zaragoza. Itinerarios patrimoniales para educar en la ciudad

Ricardo Huerta,

University of Valencia, Spain

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 04 de abril de 2014

Fecha de revisión: 02 de febrero de 2015

Fecha de aceptación: 28 de abril de 2015

Huerta, R. (2015). Saragossa Sites. Education from the city through heritage routes.
Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6(1), pp. 67 – 79.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6 (1)
ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Saragossa Sites. Education from the city through heritage routes

Los sitios de Zaragoza. Itinerarios patrimoniales para educar en la ciudad

Ricardo Huerta, University of Valencia, Spain
ricard.huerta@uv.es

Abstract

This paper reviews the efforts of the municipality of Zaragoza to promote an innovative heritage education project. This project adds value to the archaeological ruins discovered a few years ago (Teatro Romano, Public Baths) and other urban spaces musealized (Forum Museum, Museo del Puerto Fluvial). Heritage education is based on a city tour that culminates in the splendid Museo Pablo Gargallo. In this proposal we are interested in the part relating to education in museums. But we also found important to have integrated different parts of the city in a real urban route. This route connects different places imbued with tradition, art, history and memory. To understand and analyze this reality we have relied on key methodological case studies, using interviews and surveys of the main groups involved: teachers, technical and cultural mediators. We have also observed numerous live group visits. Thanks to this formula (which includes several urban areas) is achieved increasing the participation of many groups, especially school visits and families.

Resumen

El presente trabajo revisa el esfuerzo que se ha llevado a cabo desde la municipalidad de Zaragoza para impulsar un proyecto de educación patrimonial que pone en valor tanto los restos arqueológicos hallados hace unos años (Teatro Romano, Termas Públicas) como otros espacios urbanos (Museo del Foro, Museo del Puerto Fluvial) en base a un recorrido urbano que culmina en el espléndido Museo Pablo Gargallo. De esta propuesta nos interesa tanto la vertiente referida a la educación en museos como al atractivo que supone haber integrado diferentes partes de la ciudad en una verdadera ruta urbana que aglutina así diferentes lugares impregnados por la tradición, el arte, la historia y la memoria. Para conocer y analizar esta realidad nos hemos basado en las claves metodológicas de los estudios de caso, utilizando entrevistas y encuestas a los principales colectivos implicados: profesorado, mediadores y técnicos culturales. Hemos observado en directo numerosas visitas de grupos. Entre los resultados obtenidos destacamos que con esta fórmula que integra varios espacios urbanos se ha conseguido potenciar y reactivar la participación de numerosos públicos.

Keywords

Education; City; Heritage; Art; Saragossa

Palabras clave

Educación; Ciudad; Patrimonio; Arte; Zaragoza

1. Introduction

The name of the city of Saragossa comes from the original Roman “*Caesaraugusta*”. The importance of this city, both in the imperial era and the historical development until the present, makes it one of the most important cities in Spain. Its strategic role in the course of the river Ebro is reinforced by economic and industrial potential. Saragossa has made visible presence in the early twenty-first century through the Universal Exposition held in 2008 under the slogan “The Water Expo”. This global event coincided with the start of the economic crisis that has affected so cruel especially to Spain and other southern European countries. Some local analysts have detected that the crisis came a year after this city, precisely because the splendor of the Expo were very occupied and entertained different social strata of its citizens.

Saragossa is the capital of the region called Aragon, an interior territory that connects the Pyrenees and the French border and neighboring Navarra, Castilla, Valencia and Catalonia. During the years of democracy, the city government has maintained a progressive trend, which is now combined with the conservative majority in the region, an area which is reference and administrative, cultural and political capital. The cultural thrust of the city has been strengthened in November 2013 with the celebration of the Congreso Iberoamericano de Cultura, an event that brought together representatives of countries of the OEI (www.culturaiberoamerica.org) by the title “*Digital Culture, Networked Culture*”, using possibilities to enhance contacts and link different areas of cultural expressions among more than twenty Latin American countries.

The cultural offer of Saragossa is broad, and its proposals in theater, music, film, dance and exhibitions are an important reference, considering that it is equidistant between two cities like Madrid or Barcelona. The leg of the journey have been shortened since the line of high-speed rail, opened a railway network that allows people reach Madrid or Barcelona in less than two hours. The figure of Goya has been and continues to be the name of the character's most recognized art culture of Aragon. Film director Luis Buñuel is also very popular, along with singer Bunbury, who was formerly part of the group Heroes del Silencio. The film is part of the popular stage, to the extent that in one of the most modern village in the periphery neighborhoods the streets are named after film, so when we took the tram to *The Wizard of Oz* destination or find map the routes dedicated to *The Seventh Seal* or *East of Eden*. Among the museums include regional (www.patrimonioculturaldearagon.es/museos) and the IAACC (<http://iaacc.es>) the Aragon Institute of Contemporary Art and Culture Pablo Serrano (Abad y Escamilla, 2011) and the Museum of Saragossa (www.museodezaragoza.es) composed of multiple sites, because their collections ranging from prehistory to the twentieth century, including sections as diverse as fine arts, ceramics, ethnology, and even archaeological sites. The architecture of the IAACC is spectacular and visually highlights both the walk and contemplating the skyline of the city, as we can see in Figure 1.



Figure 1. Facade of the Aragon Institute of Contemporary Art and Culture Pablo Serrano.

The so-called Museum System managed by the Government of Aragon includes other museums with offices in different cities, among which we could mention both located in the city of Huesca: the Pedagogical Museum of Aragon and the Museum of Huesca. In Huesca is located the Master in Museums: Education and Communication (www.mastermuseos.es). This is a pioneer in the Spanish universities, with 25 consecutive years of experience.

Other interesting museums in the city of Saragossa are those with private or shared ownership, as the dependent entity Ibercaja or those that are part of private collections. The most significant of all, for their dedication to the figure of Francisco de Goya, is the Ibercaja Camon Aznar Museum (<http://museo.ibercaja.es>) "A museum of Goya and about Goya", as its slogan says, which contains a permanent exhibition of the Aragonese artist. In addition to having a good network of museums, the rich heritage of Aragon becomes relevant examples of UNESCO World Heritage: Mudéjar Teruel (declared by UNESCO in 1986 and expanded in 2000), a part of the "Camino de Santiago" (declared in 1993), and their contribution to Prehistoric Mediterranean Art. In religious monuments, a key element of this territory is the Basilica of Pilar, located in the northern part of what was two thousand years before the Forum of the Roman city of Caesaraugusta.

Aware of the assets and wealth of museums in this city, we have chosen to analyze in our study educational activities programmed under the "Museums Caesaraugusta Road" name, because it is a very attractive proposition. An effort that has been shown in recent years an impressive ability to appeal to different audiences, offering quality programming and educational component of great consistency (Aguarod & Erice, 2011). Five sites have this name: the Museum of the Forum, the River Port Museum, the Museum of Public Baths, the Theatre Museum, and the Pablo Gargallo Museum. Of these museums we can obtain valuable information through the website (www.zaragoza.es/ciudad/museos).

2. Methodology

We develop a methodology based on case studies (Hubard, 2008). We address the processes of education in heritage (Csikszentmihalyi, 1990) and the urban environment (Alderoqui, 2012; Romano, 2008) using the theoretical framework of visual culture (Aguirre 2004; Duncum, 2007; Mirzoeff, 2006; Rogoff 2000), and arts education (Freedman, 2008). We understand the urban heritage as a border territory, an entity that facilitates communication between groups in the area where they occur. Working watching and sharing experiences with students and teachers we approach the proposals of the *Artographies* (Irwin & O'Donoghue, 2012). *Artographies* involve open processes and redefine the role of students and teachers rethinking their relationships with equity. *Artographies* encourage the professional educator to integrate the different parts of artist, researcher and teacher. The city is complex and the way to approach looks toward the city can not be reduced to a written dating. For data collection is essential to direct observation of the activities undertaken. The hybrid methodology than we use introduces texts and images generated from the involvement of the researcher with all participants. It encourages the group to participate and confidence between the parties based on negotiation is established. We theorize from visual culture and we rely on the discourse of critical reflection on the visual artifacts (Heritage) that the city (Urban Geographies) offers.

3. A theater play with a Roman maid and her mistress

One activity that has captivated us for cultural and educational offerings Saragossa was the interpretation of the actress Maria Angeles Parroqué. We saw Maria Angeles in his dual role of servant and master in a play that takes place on Monday morning at the Museum of Public Baths. This museum is located in a small, narrow street, San Juan and San Pedro, which was found in 1980 the ruins of this impressive Roman complex. Given the importance of the archaeological find, the city negotiated with the owners of the land (a place that has built a high-rise building) the preservation of these ruins, which are now in the basement (where it was

intended underground parking). It has retained the impressive public structure of the Roman baths. The Public Baths Museum opened in 1999, after the excavations carried out between 1982 and 1990. Along with the remains of the pool stands a great showcase reproductions of objects for personal hygiene. Heritage conservation actions are managed and scheduled further consistently to value activities such cultural infrastructure.

We were able to attend live performances of this archaeological site (Calaf, 2013). It has been preserved and musealized a part of what was the pool Public Baths. Beside the pool is a fragment of the wastewater conveyance. Viewers of that day were a group of twenty children nine years of concerted religious school in the city. His teacher had booked two months before the activity. The actress goes dressed as a Roman servant, representing a maid called Selene. Maid tells her own life, and thanks to this dramatic action is to involve the students get to achieve the educational objectives. The objectives pursued are: recognizing the archaeological remains that were found in the Baths of Cesaraugusta, placing the hot springs in the urban space, getting to the place and role of bathhouses, knowing their performance or systems of water pipe that developed both the Romans. We were thrilled we function and was fascinated by the work of the protagonist, who spoke to Roman society and estates disputes. Through these representations children actively participate and have fun while learning. Halfway through the performance, in a big screen we see an audiovisual fiction that tells a story between a Roman politician Caesaraugusta and a friend. We see beautiful images with calligraphic texts that integrate many cultural and artistic references of the Roman empire. The narrator of the story is a citizen who holds public office of mayor. He wrote a letter to his friend to tell the excellence of the baths. It leads to the different rooms that had their facilities (cold, warm, hot tubs, saunas, gym, massage room, library). We know the administrative part of it was this public building, daily life, bodily exercise and the relationships that were established in these thermal resorts. After the actress goes again but this time with a more sophisticated dress and hairstyle. Now is Valeria Maxima, twin sister Selene, married with a major hero of the city. The writer chose to make them twins, which gives much more play to representation, adding drama to the theatrical action.

In his role as Valeria Maxima, the actress tells us daily grooming utensils body that were used in Roman times. These utensils are compared with existing objects (combs, nail clippers, Q, ...). It calls attention to a gender differential detail: Some children have volunteers come and actress painted their eyes with makeup pencil. Some girls tease the student who has completed makeup. And yet do the same with the girl or with another student who takes the joke situation. In this situation the teacher did not react. However, when the actress asks the children: *"What do you prefer, to sell my sister into slavery to earn some money or the free"* and most say *"Sell your sister to make money!"*, the teacher immediately take up the matter and asked to be sensible and decide to give freedom to the slave Selene. We note therefore a very different educational treatment which imposes religious school teacher in the case of gender issues or other aspects (Huerta, 2012). The representation seduces us by the good work of the actress, who engaged in a historic setting of the first magnitude, is able to value these impressive archaeological remains of Roman public baths. In addition, it has been able to talk openly about issues such as personal hygiene or body parts, comparing systems from Roman times with some not so different current practices.

4. Two thousand years buried under the city

By accessing the Theatre or the Roman baths are aware that the Roman heritage of this city has been virtually hidden or buried for many centuries. The historic part of the city remains treasures stratigraphic two millennia. We can imagine that some influential people in recent times were especially insensitive to this rich architectural history. Between 1960 and 1980 many buildings were constructed in the city razed the historic possibility of a reunion with the past, especially when the buildings integrated cross underground parking. There has been little care, both by builders and by some politicians with regard to urban land use. This has led to the irretrievable loss of valuable archaeological sites. It has been for democracy when it has

revitalized the respect for history, and for this reason have recovered sites analyzed in Caesaraugusta Road. The deposits musealized disclosed archaeological remains found *in situ*.

The Forum Museum was built to house the remains of the excavations in 1989. It was inaugurated and opened to the public in 1995 after a complex investigation that led preserve traces found. It is a striking geometric structure that is located on one side of the Plaza del Pilar, in the so-called Plaza de la Seo. From this square you can access a data input space, where we went down some stairs, entering the museum area that overlaps between the remains of the Roman city. Through models, objects we see was the commercial and civic activity of the Forum. In addition we see a movie projected on the walls. We exposed several original lead pipes that historic period belonging to the network of water supply of the city. Next to the Roman sculptural remains found pipes and fragments of columns. Are attractive basis grounded belonging to the western side of the double doors surrounding the large square of the Forum And basements of commercial buildings, open to the Cardus Maximum shaft or artery of the city. We can appreciate the reuse of spaces through history, thanks to an Arab drinking water well. The museum organizes educational activity (www.zaragoza.es/ciudad/museos/es/foro) titled "*From market to table Caesaraugusta*" which explains what the Romans ate, how they cooked food or carrying, or what were the delicacies that were consumed at that time. You can visit a triclinium where you can see the outfit that was used in the tables and protocol indicating how to accommodate guests. The River Port Museum opened in 2000 (www.zaragoza.es/ciudad/museos/es/puerto). The site was discovered after excavations undertaken between 1989 and 1991. Also located on the ground floor of a modern apartment building. The preserved monument consists of an arcaded facade facing the river and the steps that connected the docks with the Forum. The set is dated between the first century BC and the first century AD. The museum features a sound demo with the hypothetical reconstruction of the set, along with a series of dioramas that allow imagine what this space was in antiquity. Are marked stonemason marks left by the veterans of the legions when some stones were built.



Figure 2. Archaeological ruins of the Roman Theatre in Saragossa, seen from the Theatre Museum.

The most striking of which was the Roman city architectural recovery is undoubtedly the Theater, which we see a part in Figure 2 during a school visit to the site. The Theatre Museum opened in 2003. It is located in a stunning location allowing us to see the remains of the spectacular theater that was built here in the first half of the first century AD. It features the best preserved Roman city public building. For conservation was protected with a covering of translucent polycarbonate, 25 meters high, resting on a sustained spatial mesh by metal poles. The visit to the theater is done through walkways that run through the lower gallery or *crypta*

building and *pulpitum* or wooden stage. The facade of the new building has a large windows allowing a panoramic view of the archaeological remains from different heights. On the floor of the museum through drawings see how was the evolution of the site along history as well as data on their discovery after almost two thousand years, through a research. In the basement we have many models, computer graphics and scenes that reveal the architectural achievements of the Roman era. In these spaces impregnated educational activities of the rich past of this city are developed. They have such catchy titles as "*Cradle Will Rock*" (as the Roman theater curtains limp down the floor) or "*If the stones speak*" about how they built a building. It explains the visitor how to build the foundation, how to build a bow and dome, or the mode of raising materials to the top of the theater.

5. The importance given to accessibility and education in museums

Responsible Service of Culture of the City of Saragossa tell us that despite the crisis and the harsh economic policies that are suffering, in the politics of the city has always defended and maintained the interest in heritage and education. Is strongly committed to preserving the level to avoid cuts. It is the spirit of the headquarters of the Museum and Exhibition Unit, where they struggles to maintain the level of the performances. For the head of the Department of Teaching Museum Saragossa these political decisions are important. It is carrying out activities that are offered to various audiences: school, families, tourists, or seniors. Despite their differences and particularities, all the museums of the route have lots of published materials. Most of these materials are freely available through the corporate website, in which we can easily find information about education and heritage. With the web we have access to an impressive array of heritage sites (www.zaragoza.es/ciudad/artepublico/buscar_ArtePublico). We can take a tour or select and also know each of the pieces. The city website www.zaragoza.es has developed a system that allows accessibility to users, and most especially the disabled, both information and services through clear and structured content, improving navigation and user experience. These patterns and levels of accessibility have deserved to be granted quality certification from AENOR, CTIC and ESI Tecnalia, and the TAW prize for the most accessible public web of local government. The design was made to be compatible with as many and different online platforms. One of the attractions of the city is the religious claim. Millions of pilgrims and faithful to the Virgen del Pilar come each year to see the image. The religious souvenir shops flooded the neighboring area to the cathedral and the Basilica, as shown in Figure 3.



Figure 3. Reflection from the Basilica del Pilar in crystals of a building.

Each museum has its own path projections to explain to visitors how people lived in Roman times, adjusting the picture and sound presentations to the walls and columns of the enclosure. They have the technology to access a maximum of information and accessibility through the

virtual online space. The spaces of the route have a system that allows access to all transit users, caring for people with disabilities. There are ramps and elevators in all venues visited, to improve access for people with reduced mobility. We see a great display of mechanisms that are designed for people with impaired vision or hearing, so that both the models and other elements such as texts and tactile sound environments appear in all courses. The City Council Education Service has published documents and dossiers for both teachers and for students of all educational levels. The documentation is available online. Reading the dossiers is very comfortable even when reviewed on the computer screen. The use of typography is clarifier, images and illustrations are adequate. Can we imagine each of the times that has led to changes and developments in the city (Roman period, after the empire populations, medieval, renaissance and baroque, and recent centuries to the present). Printed brochures and paper documents remain good allies for visitors. The small drop of the "*Route of Caesaraugusta*" has been so easy to carry which enables orientation in the city during our tour. The effort to properly reach different audiences and users has a positive effect in a better understanding of the educational opportunities that we provide the museums of Saragossa.

6. What teachers say about the heritage urban routes

To know what you think about teachers and museum offer Saragossa urban routes have interviewed several teachers from schools in the city. We searched professionals who bring their students to the activities. They are high school teachers, who teach in their institutions varied subjects as philosophy, history, literature, art, or are responsible as guardians of student groups with different problems. We have collected ten surveys and have personally interviewed eight teachers, we have also shared with them the activities in museums. We propose this research from a qualitative perspective, valuing the advice from heritage education we provide the latest research (Gutiérrez & Calaf, 2013; Fontal & Vallés, 2013).

We have introduced aspects that come from critical pedagogy (Duncum, 2008; Giroux, 2013; Housen, 2007) and we are interested in the reflections of aspects of heritage (Falk, 2008; Reis, 2007; Wexler, 2007). Educational approaches should be accompanied by civic and social reflections (Dewey, 1969; Donaire, 2012; Errázuriz, 2006), by which we will develop arguments for use in the formation of a critical citizenship (Huerta, 2008; Huerta & de la Calle, 2013). Two of the teachers we interviewed work with pupils with special educational needs. They use the press as a resource to work multiple issues ranging from the environment to the history or mathematics. While not personally practice artistic activities do use art as a common means to impregnate their classes (Huerta, 2010; Marzilli, 2008). They think that heritage is part of the culture, the way of being and acting of a people and of each society (Lachapelle, 2007; Augustowsky, 2012). Organize visits to museums so that students learn differently where you live, to be able to understand and comprehend how other people lived before they had their customs, habits that did not resemble the current. Prepare the visit in advance, explaining to the students the activity and use the resources that facilitate the institutions that organize visits (Irwin, 2013; Franco & Huerta, 2011). They like to develop their own materials and motivate students with documentaries or movies that deal with the subject being treated. The experience gained during these years of teaching facilitates the organization of school activities (Sennett, 2008). They have the advantage of being in a school situated in a central area of Saragossa, so movements are usually quite simple. They claim that this effort compensates them personally. Professionally they are convinced that the activities do better if more resources are used. Every year a large gathering of graffiti called Festival Asalto. Artists paint murals on the walls of buildings. Teachers travel with his students the streets to teach these artworks, as shown in Figure 4.



Figure 4. Students transiting Alfonso I street listening to the explanations of a teacher.

Believe that the outcome of each activity will depend on the students with whom you work. Anecdotes are what matters most to students, for that reason, when the activity is led by instructors, ask them to impact on these details, because they have proven that they keep the details (Huerta, 2013), and from the stories can be linked to issues of more entity. These teachers believe that the educational activities of Caesaraugusta museums are interesting when dramatizations are done, because the visualization and pure and simple explanation is extensive. This course have been lucky that much of the visit to the Theatre Museum consisted of a skit with direct involvement of students, which proved even more interesting. Of heritage sites are interested in what they can convey to students, focusing on the idea that the city in which we live has been inhabited by other people from different cultures and we are the result of them all.

Other teachers interviewed say that the fact of organizing visits to museums and heritage education activities promotes the interest and curiosity of students by all nearby cultural issues. Explain that information on this type of activity reaches them through the campaigns of City Council, and also to a lesser extent by what they read in the press or online. The hardest part is to organize the transfer from the center to the museum, whether it is a school that is out of town. After making the visit address the issue in class through a discussion on what has been seen, while working some specific aspect if it is necessary. They understand that the educational offerings of the City of Saragossa is interesting, comprehensive, recalling an aspect that favors and interest to students is the opportunity to leave the classroom for an activity. The city tour of four spaces of the Roman Empire will be completed later with a visit to a museum dedicated to a sculptor who has a certain tendency classicist. In Figure 5 we can see a work of classical period of Pablo Gargallo.

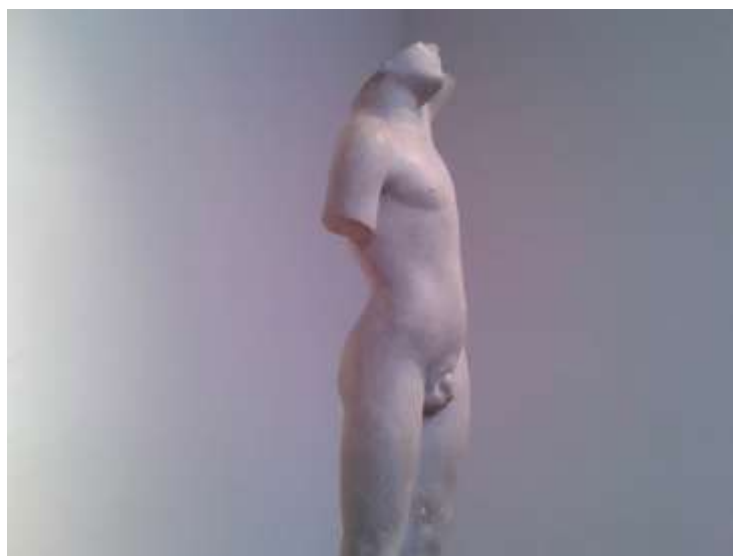


Figure 5. Pablo Gargallo sculpture at the museum dedicated to the artist in Saragossa.

Of heritage sites are especially motivated by knowledge the history of the city. Commenting each travel options that include "*Breakfast in the forum*" was very nice, because all the students participated in what will be proposed at the Museum Forum. Teachers give a positive assessment of theatrical approach Public Baths Museum. Remember that there was much student participation in all proposals for the theatrical tour guides during the Theatre Museum. They believe that there is a particular look of teachers towards the city, because for them the city and its heritage sites are a prime element in the training of students. As aspects to review to improve visitors insist on giving a more playful and less academic view, betting on theatrical visits. They define Saragossa as a city with great historical interest.

When speaking with the staff of a center where there is a group of Greco-Roman theater they convey their enthusiasm to discuss these rituals heritage education. Using Art as a crosscutting issue in disciplines such as philosophy, because it is part of the agenda, and that is very suitable for the training of students item. They have created an educational theater project called "*Moon Classics*", coordinated by several teachers. These teachers believe that both arts education and heritage education are not adequately addressed at the time of teacher training, and so each teacher must constantly formed in this area. They say that the information to be transmitted to students is simple: the important thing is how, valuing the "love" of art and heritage that is transmitted. The Teaching Unit of Saragossa Museums provides many resources to get these achievements. They consider it very important that young people feel their city as their own. To achieve this it is necessary to know the password. So organize heritage education activities. The theatrical educational project of the school revolves around the Greco-Roman theater, and assure us that the City Council are always willing to assist in these tasks. The topics that the teacher knows are of interest to most students, especially those in which the activity is participatory. Who organized programming museums Saragossa know it very well. They prefer the Roman Theatre Museum, for its beauty and spectacular as it is attractive as a museum and building. Saragossa is defined as a living city and good for human relationships, a town with Roman Heritage Live: Caesaraugusta. The tradition of having the host city Zaragoza is also expressed in recent monuments. As a city on the crossroads has had to suffer many attacks at various times in history. The monument dedicated to the victims of the Franco dictatorship is a beautiful example of this, as shown in Figure 6.



Figure 6. Monument to Franco victims in Torrero Cemetery.

Teachers who are assigned groups PCPI (Initial Vocational Training Programs) give classes to high school groups, using art in disciplines that are not the visual arts. For them is fundamental the heritage knowledge. They believe that arts education is abandoned in the initial training of teachers. These teachers organize visits to heritage education activities in order to bring

students to the art. They are teachers who prepare the visit in advance and take advantage of the visit to continue influencing the topics discussed, doing work on notebook, discussions, viewing videos, expanding the information on the computer. They tell us that it has raised the price of activities. Teachers say well worth the effort when students perform activities outside the classroom, knowing that the interests of students are varied, and depend on the motivation prior development activity. In the opinion of the teachers, the activities taking place in museums are well planned and quite well developed by professionals who make them. Of heritage sites are especially interested in understanding the history of the city. They see the city and its heritage sites as a prime element in the training of students. Saragossa defined as an ideal for any activity related to art and history set.

A language teacher specializing in Latin culture is in favor of using paintings and sculptures to illustrate the myths. She believes that the way to respect our cultural heritage through heritage education (Fontal, 2007; Palacios, 2010). They complain that their training as teachers have not been sufficiently addressed arts education or heritage education, and because of their lack of education about trust in the professionalism of the experts working in museums. She wants that future students can assess the archaeological heritage. To achieve this mission prepares the visit in advance, organizing the activity and subsequently generating discussions on what they have visited. Her students perform work on aspects of the visit that interested them. This teacher thinks that students are interested to enjoy with explanations on archaeological sites, aided throughout by expert guides in the art and psychology of adolescents. She proposes broadening the educational opportunities of the City of Saragossa. Currently there is a limit for each school. She would like that the activities were completely free, and confesses that in some cases have to pay the tickets to students with limited financial resources. For secondary school students she prefers the theatrical visits. This teacher define Saragossa as archaeologically rich city, but little exploited for tourism in general.

We interviewed a group of teachers who love to paint with watercolor and oil at your leisure. They choose education in heritage to transmit values and generate passion for history and respect for the works of arts. They do not feel sufficiently trained in arts and heritage education and therefore considered very necessary to have guides. Are encouraged to organize activities for students to know the heritage of Aragon, and prepare for it in the classroom visit with the basic ideas that will be developed. After the experience they like to hear the opinions of students, based on the assessment made of each activity. Are convinced that these visits are of interest to students when it is dramatized experiences, securing intensely conceptual content. The educational offer of the City seems them wide, but believe it could consider new specific needs for students with diversity. Highlights include the tour and projection River Port Museum, very well done, thanks to which students ends with several very clear concepts. They also appreciate the theatrical visit to the Museum of Theater as particularly good. Considered essential to talk about the story, because *"he does not know their history are doomed to repeat it"*, they say. Therefore dramatization valued as a very interesting way of conceptual transmission. Saragossa defined as the city of three cultures.

7. Conclusions

The courses offered by urban routes is a first-rate mechanism to promote heritage education. For Route Caesaraugusta recovery heritage has become a firm choice of the municipality of Saragossa is added. We have not tried other options here are also extremely valid. For example the routes of street art. Or sculptures in public spaces, with an impressive catalog that is available to make visits, as well as works which provided Asalto (www.zaragoza.es/ciudad/artepublico/buscar_ArtePublico), the International Festival of Urban Art of Saragossa, a sign that for years has offered cutting-edge artistic proposals, participatory and shocking, developed by urban and international artists collective (<https://www.facebook.com/festivalasalto>). We could have talked about the heritage in the Cemetery Torrero tour (www.zaragoza.es/ciudad/cementerios/torrero), but the fact is that all these options are also taken into account by teachers, a group that through his efforts training the younger citizen brings out the necessary appreciation of the heritage that every society

needs. the important offer from the University of Saragossa on issues of heritage and education means "vindicate the enormous human capital that we have in Aragón now that economic capital is scarce" (Lorente, 2011).

8. Research Project

This research is part of R+D+i Project "Educación Patrimonial en España: Consolidación, evaluación de programas e internacionalización del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE)" ("Heritage Education in Spain: Consolidation, Program Evaluation and Internationalization Heritage Education Observatory in Spain") with reference number EDU2012-37212. Ministerio de Ciencia y Tecnología.

9. References

- Aguirre, I. (2004). Beyond the Understanding of Visual Culture: A Pragmatist Approach to Aesthetic Education. *International Journal of Art & Design Education*, 23 (3), 256-269.
- Alderoqui, S. (2012). *Paseos urbanos. El arte de caminar como práctica pedagógica*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Abad, S. & Escamilla, A. (2011). La acción didáctica en los museos de Aragón: dos ejemplos significativos. *Her&Mus*, 8, 115-121.
- Aguarod, C. & Erice, R. (2011). Museos arqueológicos aragoneses. *Her&Mus*, 8, 38-48.
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Calaf, R. (2013). Tránsitos en el paisaje y desplazamiento de bienes culturales hacia el museo. En Huerta & de la Calle (eds) *Patrimonios migrantes*. Valencia, PUV, 39-48.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *The art of seeing. An interpretation of the aesthetic encounter*. California: The J. Paul Getty Trust.
- Dewey, J. (1969). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Donaire, R. (2012). *Los docentes en el siglo XXI: ¿Empobrecidos o proletarizados?*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Duncum, P. (2007). Aesthetics, Popular Visual Culture, and Designer Capitalism, *International Journal of Art & Design Education*, 26 (3), 285-295.
- Duncum, P. (2008). Holding Aesthetics and Ideology in Tension, *Studies in Art Education*, 49 (2), 122-135.
- Errázuriz, L. H. (2006). *Sensibilidad estética. Un desafío pendiente en la educación chilena*. Santiago de Chile: PUC.
- Falk, J. H. (2008). Viewing Art Museum Visitors Through the Lens of Identity, *Visual Arts Research*, 34 (2), 25-34.
- Fontal, O. & Vallés, J. (2013). Mucho más que... Ampliando horizontes para la educación patrimonial. En Huerta & de la Calle (eds) *Patrimonios migrantes*. Valencia, PUV: 149-158.
- Fontal, O. (2007). ¿Se están generando nuevas identidades? Del museo contenedor al museo patrimonial. En Calaf, Fontal & Valle (coords.) *Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 27-52). Gijón: Trea.
- Franco, C. & Huerta, R. (2011). La creación de una mirada urbana. La ciudad de Santiago de Compostela interpretada por el alumnado de magisterio, *Educatio Siglo XXI*, 29 (2), pp. 229-246.
- Freedman, K. (2008). Leading Creativity: Responding to Policy in Art Education. Eça, T. & Mason, R. (eds.) *International Dialogues about Visual Culture, Education and Art* (pp. 39-47). Bristol: Intellect.
- Giroux, H. (2013). When Schools Become Dead Zones of the Imagination: A Critical Pedagogy Manifesto. *Truthout*. Recuperado 14 agosto 2013:<http://www.truth-out.org/opinion/item/18133-when-schools-become-dead-zones-of-the-imagination-a-critical-pedagogy-manifesto>
- Gutiérrez, S. & Calaf, R. (2013). La evaluación pedagógica: una realidad en el museo. *Pulso*, 36, 37-53.

- Housen, A. (2007). Art viewing and aesthetic development: Designing for the viewer. En Vileneuve, P. (ed.) *From Periphery to center: Art museum education in the 21st century* (pp. 172-179). Reston, VA: National Art Education Association.
- Hubard, O. (2008). The Act of Looking: Wolfgang Iser's Literary Theory and Meaning Making in the Visual Arts, *International Journal of Art and Design Education*, 27 (2), 168-180.
- Huerta, R. (2008). *Museo Tipográfico Urbano. Paseando entre las letras de la ciudad*.
- Huerta, R. (2010). I Like Cities; Do You Like Letters? Introducing Urban Typography in Art Education, *International Journal of Art & Design Education*, 29 (1), 72-81.
- Huerta, R. (2012). *Mujeres maestras. Identidades docentes en Iberoamérica*. Barcelona, Graó. 2012.
- Huerta, R. (2013). La identidad como geografía liminar. Nuevas ideas para la educación en artes visuales. *Aula de Innovación Educativa*, 220, 11-17.
- Huerta, R. & De la Calle, R. (eds.) (2013) *Patrimonios migrantes*. Valencia: PUV.
- Irwin, R. (2013). Becoming A/r/tography. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 54 (3), 198-215.
- Irwin, R. & O'Donoghue, D. (2012). Encountering Pedagogy through Relational Art Practices. *International Journal of Art & Design Education*, 31 (3), 221-236.
- Lorente, J. P. (2011). Presentación monográfico Museos de Aragón: novedad y análisis. *Her&Mus*, 8, 5-6.
- Lachapelle, R. (2007). Aesthetic dispositions and hypotheses formulation as evaluations of non-expert viewers' responses to public contemporary art. En Nardi, E. (comp.) *Thinking, evaluating, re-thinking*. Milano: Franco Angeli
- Marzilli, K. (2008). Attitudes of Preservice General Education Teachers Toward Art. *Visual Arts Research*, 34 (1), 53-62.
- Mirzoeff, N. (2006). On Visuality. *Journal of Visual Culture*, 5 (1), 53-79.
- Palacios, A. (2010). Educación artística comunitaria en Finlandia: entrevista a Timo Jokela. *Pulso*, 33, 109-127.
- Reis, R. (2007). *Arte pública como recurso educativo. Contributos para a abordagem pedagógica de arte pública*. Tesis doctoral. Universidad de Lisboa.
- Rogoff, I. (2000). *Terra Infirma: Geography's Visual Culture*. New York: Routledge.
- Romano, M. (2008). *La città come opera d'arte*. Torino: Giulio Einaudi Editore.
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. London: Penguin Press.
- Wexler, A. (2007). Museum Culture and the Inequities of Display and Representation, *Visual Arts Research*, 33 (1), 25-33.



Evaluación institucional y la búsqueda de la eficiencia académica. El caso de la Faculdade CCAA (Brasil)

Institutional evaluation and the pursuit of academic efficiency. The case of the Faculty CCAA (Brazil)

Santiago Castillo Arredondo,

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

Daniel Hoorn,

Faculdade CCAA, Rio de Janeiro, Brasil

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 20 de enero de 2014

Fecha de revisión: 22 de febrero de 2015

Fecha de aceptación: 13 de mayo de 2015

Castillo, S. y Hoorn, D. (2015). Evaluación institucional y la búsqueda de la eficiencia académica. El caso de la *Faculdade CCAA* (Brasil). *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 6(1), pp. 80 – 95.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6 (1)
ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Evaluación institucional y la búsqueda de la eficiencia académica. El caso de la Faculdade CCAA (Brasil)

Institutional evaluation and the pursuit of academic efficiency. The case of the Faculty CCAA (Brazil)

Santiago Castillo Arredondo, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España
scastillo@edu.uned.es

Daniel Hoorn, Faculdade CCAA, Rio de Janeiro. Brasil
hoorn.daniel@gmail.com

Resumen

A través del análisis de los diferentes conceptos, funciones y aplicaciones de la evaluación, este trabajo pretende poner de manifiesto la progresiva implantación de los procedimientos de evaluación institucional implementados por el MEC (Ministerio de Educación) en Brasil, de acuerdo con patrones internacionales. Estas instituciones están convencidas de que se trata de un proceso irreversible, definitivo y continuo, y que la correcta lectura, interpretación y ejecución de los resultados obtenidos en las evaluaciones redundarán incuestionablemente en palpables avances para la búsqueda permanente por la eficiencia académica. La finalidad de las propuestas-modelo, como resultado de la investigación, es el aseguramiento de la calidad y de la mejora de una eficiencia académica. Se trata de consolidar una “cultura de la calidad” dentro de cada uno de los sectores y agentes que participan diariamente en la actividad institucional. Estas propuestas permiten configurar un modelo que impulse y estimule la mejora continua para que la *Faculdade CCAA* llegue a ser un centro de educación superior con el correspondiente reconocimiento social por su excelencia académica

Abstract

Through the analysis of the different concepts and applications of the word “*evaluation*”, this paper aims to demonstrate how the implementation of the institutional evaluation procedures established by MEC in Brazil – in accordance with international standards. These Institutes are aware of the fact that it is an irreversible, definitive and continuous process, and that the correct reading, interpretation and accomplishment of the results obtained in the evaluations will unquestionably result in tangible benefits on the permanent search for academic efficiency. The purpose of the propuestas-modelo, as a result of the investigation, is the assurance of quality and academic efficiency improvement. It is consolidating a “*quality culture*” within each of the sectors and agents who participate daily in institutional activities. These proposals allow to set up a model that it promote and stimulate continuous improvement the *Faculdade CCAA* is to become a centre of higher education with the corresponding social recognition for academic excellence

Palabras clave

Evaluación institucional; Educación superior; Eficiencia académica

Keywords

Institutional evaluation; Higher education; Academic efficiency

1. Introducción

De un tiempo a esta parte, la búsqueda constante por el perfeccionamiento de los métodos y procesos que permitan la mejora de cualquier proyecto humano es una aspiración que se vive en todas las esferas profesionales, sea privado o público, corporativo o institucional (Deming 1989, Juran 1993, Ishikawa, 1994,). También en el ámbito de la educación superior (Lafourcade, 1982;; Normas ISO 9001; Rauret, 2004; Tiana, 2006; o modelos como TQM, EFQM, o CINDA). Los gestores de empresas y los directivos de organizaciones educativas tienen el convencimiento de que a través de la evaluación periódica y sistemática realizada con la aplicación de políticas de acompañamiento continuo, es posible establecer controles y herramientas que permitan definir la situación de las diferentes áreas, identificar problemas y necesidades, señalar las amenazas externas y proteger los recursos internos, sean estos humanos o tecnológicos. La finalidad será siempre la misma: apoyar el desempeño en la búsqueda de perfeccionar y consolidar los resultados de excelencia obtenidos (Garduño, 1999; Andrade y Amboni, 2005).

Los compromisos y las interpretaciones que se pueden derivar de los procesos de evaluación (Castillo-Arredondo, 2003), pueden ser muy diversos: sirven para planificar mejor, para repensar objetivos, modificar procesos, implementar mudanzas y cambios, restablecer compromisos, o favorecer procesos de autocritica. Evaluar no significa simplemente analizar los resultados finales; también se ocupa de las etapas intermedias en las que con la observación directa de las diferentes actuaciones puede orientar los cambios necesarios, para la mejora del funcionamiento de los procesos internos de una institución educativa (Martínez, 2003).

En el contexto de estas reflexiones iniciales, queremos resaltar el objetivo apuntado por Ristoff, en Balzan y Días Sobrinho (2000, p. 46) cuando declara que *evaluar sirve para afirmar valores*. Y continúa diciendo Ristoff: *“La palabra evaluación contiene a la palabra valor y, por ese motivo, no podemos huir de esa concepción valorativa. Cuando se dice que evaluar tiene la función de afirmar valores, estamos diciendo también que negamos la supuesta neutralidad del instrumento y del proceso de evaluación para admitir que siempre será resultado de una concepción impregnada de valores, sean ellos científico-técnicos, didáctico-pedagógicos, actitudinales, éticos, políticos, u otros”*. Siguiendo los planteamientos iniciados por Parlett y Hamilton (1972) respecto a la *evaluación iluminativa*, toda evaluación precisa ser espejo y lámpara, y no sólo un espejo. Además de ser un reflejo de la realidad, necesita también poder iluminar a ésta, creando enfoques diferentes, y mostrando nuevas perspectiva. Sin un eficiente trabajo interpretativo, los datos de una evaluación serán apenas unas cuantificaciones sobre tablas y gráficos, sin ninguna utilidad para una gestión encaminada a la mejora.

Castillo Arredondo (2010, p. 8) defiende un *enfoque sistémico e integrado de la evaluación*. Desde ese planteamiento, la evaluación institucional es un proceso permanente e integrado en la acción y gestión de la institución educativa que se configura como una práctica reflexiva, sistemática y autorreguladora, sustentada sobre tres ejes fundamentales: axiológico, teórico y metodológico.

2. Eficacia, eficiencia y efectividad

Es bastante común que estos tres conceptos, *eficacia*, *eficiencia* y *efectividad*, sean confundidos en el lenguaje habitual; o, tal vez, utilizados indistintamente. Analizando las definiciones de diccionarios autorizados, es posible comprobar que existen diferencias substanciales entre dichos vocablos y que cada uno de ellos tiene su propio significado aunque sean bastante parecidos en su base etimológica, como se puede apreciar en la Tabla 1:

Tabla 1:
Definición de términos en diccionarios:

Diccionario de uso del español de María Moliner (2012)	
Eficiencia	• <i>Cualidad de eficiente. Aptitud, capacidad, competencia, cualidad de la persona eficiente.</i>
Eficacia	• <i>Cualidad de eficaz. Hecho de resultar eficaz una cosa.</i>
Efectividad	• <i>Cualidad de efectivo. Situación de lo que ya produce efecto.</i>
Diccionario de la Real Academia Española (2014)	
Eficiencia	• <i>Virtud y facultad para conseguir un efecto determinado. Capacidad de disponer de alguien o de algo para conseguir un efecto determinado.</i>
Eficacia	• <i>Capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera.</i>
Efectividad	• <i>Capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera. Cualidad de efectivo. Realidad, validez.</i>
Oxford Advanced Learner's Dictionary (2010)	
Efficiency	• <i>The quality of doing something well with no waste of time or money. (La calidad de hacer algo bueno con ninguna pérdida de tiempo o dinero).</i>
Efficacy	• <i>The ability of something, to produce the results that one wanted. (La capacidad de algo, para producir los resultados que uno quiere)</i>
Effectiveness	• <i>Producing the result that is wanted or intended. (Producir el resultado deseado o previsto)</i>

Se observa que los conceptos de *eficacia* y *efectividad* son prácticamente sinónimos, aunque en realidad su connotación y utilización tienen particularidades propias. El objetivo último de una institución educativa es la de aprender a través de la eficiencia, de la eficacia y de la efectividad de sus miembros. Se puede observar como la definición de la palabra "eficiencia" en los diccionarios de idioma inglés y español, tiene una clara diferencia. La definición inglesa (*alcanzar los objetivos propuestos con un coste razonable*) es más precisa, y responde con mayor claridad a nuestro planteamiento: cuanto más eficiente es una institución, mayor será su nivel de calidad educativa. Eficiencia y calidad son dos vocablos indivisibles y complementarios que deben caminar juntos; una institución educativa ineficiente jamás será reconocida por su calidad educativa (Caillón, 2012).

Según Senge (2011, p. 177), "*Las organizaciones sólo aprenden por medio de individuos que aprenden. El aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizacional. No obstante, sin éste, el aprendizaje organizacional no se consigue*". En este mismo sentido Bergamini y Beraldo (2008) vienen a decir que la persona eficiente es aquella que se preocupa en hacer las cosas bien hechas, siguiendo el sentido de la perfección en la ejecución de una actividad o tarea (Vilanou, 2008). Castillo-Arredondo (2010) refuerza el sentido educativo de estos conceptos cuando pone de relieve que el valor del esfuerzo eficiente en la ejecución de las actuaciones en el ámbito educativo redundará en beneficios profesionales para los egresados, en la satisfacción de los responsables y directivos de la institución, en la mayor productividad de los docentes y del personal de administración y servicios; y, en consecuencia, en el rendimiento académico de los estudiantes como finalidad última. Según Chiavenato (2003, p. 39), "*La planificación debe maximizar los resultados y minimizar las deficiencias utilizando principios de mayor eficiencia, eficacia y efectividad. Estos tres factores son los principales criterios de la evaluación de toda gestión*".

En el mundo de la educación, los términos eficiencia, eficacia y efectividad tienen una importancia transcendente por su estrecha relación con los compromisos de la evaluación

institucional. La eficacia en las organizaciones puede ser medida en niveles tasados y concretos (decisiones tomadas por una mejor calidad); en rapidez (la eficacia en este caso sería resultado de adelantarse en tomar la iniciativa); en creatividad (un centro universitario es más eficaz que otro si sus prácticas docentes son originales e innovadoras); y según el grado de aceptación (por parte de todos los participantes del proceso) (Eboli, 1999). La eficacia no puede ser evaluada sin tener en consideración a la eficiencia. En toda institución, la eficiencia puede ser medida individualmente o en grupo teniendo también en cuenta el factor tiempo. Cuando un agente tiene la prerrogativa de actuar y de decidir sin la obligación de consultar a los otros colaboradores, y la tarea que está siendo evaluada es realizada por un grupo de personas, éstas tienen la ventaja de poder dividir las tareas de investigación y producción y concluir así con mayor rapidez. Según Robbins (1983) se puede afirmar que los grupos son generalmente menos eficientes que los individuos, y cuando las instituciones evalúan el comportamiento organizacional, deberían preguntarse si lo que se gana en eficacia compensa con lo que se puede perder en eficiencia.

El rendimiento académico de los estudiantes puede ser medida cuantitativamente a través de indicadores específicos, como son los índices de alumnos aprobados o suspendidos a lo largo de la carrera, el aprovechamiento de los estudios y su inmediata repercusión en la inserción del mercado ocupacional, o por los porcentajes de abandono que afectan negativamente a la eficiencia de una institución (Velásquez, 2010, 2013; Villar y Alegre, 2004). Habitualmente cuando se piensa en “*rendimiento académico*”, se piensa principalmente en la adquisición de conocimientos expresada en términos de resultados de aprendizaje y, en menor medida, se tiene en cuenta los procedimientos, habilidades y actitudes que se han puesto en juego para lograrlo. La eficiencia de un sistema académico se debe comprobar teniendo en cuenta todo el conjunto de elementos y fases integrantes del proceso. La eficiencia académica, como “*eficiencia terminal*”, es el producto final al que han contribuido todos: los alumnos con su esfuerzo, los profesores con su dedicación y solvencia, los gestores con su diligencia, los directivos con sus actuaciones acertadas, las instalaciones con su funcionalidad, etc... (Buendía, 2007) En definitiva, se trata de que cada uno, cada estamento, realice aquello que le corresponda hacer de la manera más correcta y adecuada que le sea posible. (Martínez et al., 2013).

3. Calidad educativa

En la década de los 90 los conceptos más resaltados para analizar una organización eran la eficacia, eficiencia, efectividad, productividad, desempeño, e innovación (Cunha, 2008). Hoy, varios de estos conceptos han sido reformulados, y/o integrados en el concepto más amplio “*calidad*”. Cuando se habla de calidad nos estamos refiriendo a una apreciación o a una medida de la excelencia. Obtener una combinación equilibrada entre los componentes objetivos y subjetivos de la calidad es la meta de todo gestor que trabaja por lograr el objetivo final de mejorar la calidad existente cuanto le sea posible (González y Espinosa, 2008).

En términos generales el concepto de calidad se concibe como excelencia, perfección o consistencia. También supone la capacidad para lograr una meta conforme a estándares o requisitos establecidos; o la posibilidad de mantener un determinado nivel como un término de referencia (Edwards, 1991). Desde esta perspectiva, la idea de calidad posee un componente de comparación y un marco de referencia con el que se debe, por lo menos, llegar a igualar; y, superar, en la medida de lo posible. En un centro universitario coexisten varios niveles o estamentos con responsabilidades diferentes y percepciones a veces divergentes entre los distintos agentes y grupos de interés (Fernández-Cruz y Gijón, 2011). Existen, por ejemplo, estamentos como el de la gestión en general, el del claustro de profesores, el colectivo de los alumnos, el de la investigación, el de las infraestructuras, o el de los recursos técnicos y tecnológicos. Advierte Tiana (2006, p. 3), que “*cuando se habla de calidad educativa, en realidad se está hablando de una situación compleja, y debe reconocerse expresamente la multidimensionalidad del concepto cuando es aplicado al área de la educación pues, al mencionar la calidad de un curso o de una universidad, no nos referimos solamente a un aspecto sino a varias dimensiones de esos contextos*”. Completa su razonamiento

argumentando que la polisemia, la indefinición y la ambigüedad son también características del vocablo “*calidad*” cuando se le aplica al contexto educacional. La calidad educativa incluye diversas variables imperceptibles difíciles de identificar y cuantificar. La única solución posible es analizando los indicadores de eficiencia y de rendimiento académico satisfactorio mediante una rendición de cuentas (accountability), el cumplimiento de requisitos y la implantación de mejoras (Harvey, 1999; Escotet, 2006)).

Para garantizar el aseguramiento de la calidad de una institución universitaria (Salazar, 2012), el proceso de evaluación tiene que incorporar a todos los protagonistas como parte integrante de dicho proceso y debe comprender todas sus funciones y actividades, tanto externas como internas: programas curriculares, investigación y extensión universitaria, alumnos y profesores, ayuda financiera y becas de estudio, personal administrativo y de servicios, *campus* e instalaciones, equipamientos e infraestructuras, servicios a la comunidad e inserción social, entre otras. En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, en junio de 2003, promocionada por la UNESCO se declaró que nunca antes en la historia el bienestar de las naciones ha estado tan estrechamente vinculado a la calidad y al alcance de sus sistemas e instituciones de enseñanza superior. La garantía de la calidad impulsada por la UNESCO (1998, 2009) se basa en una evaluación sistemática de los programas educativos con el fin de velar por el mantenimiento de criterios aceptables en materia de enseñanza, oferta de becas, infraestructuras y promoción del desarrollo social. (Cortés, 2012; López, 2012).

Entre las aspiraciones de los directivos a la hora de fomentar la evaluación de la educación superior está la de alcanzar un alto nivel de exigencia en las actividades académicas. La mejora del rendimiento del alumnado comienza por lograr la excelencia de la acción docente. Sólo de esta manera la sociedad podrá reconocer la calidad de los resultados académicos. Para ello no solamente se deben examinar los “*servicios institucionales*” más llamativos socialmente, como son los actos de graduación, los resultados de investigación o programas de extensión universitaria. También deben ser objeto de consideración los “*servicios secundarios*”, como la calidad de los laboratorios, las diversas infraestructuras, la dotación y uso de la biblioteca, la atención personalizada, o el control administrativo, entre otros tantos servicios (Toro, 2012). La calidad resultante no será responsabilidad de un departamento o un sector determinado, sino la obligación de todos los agentes y elementos que integran la estructura de un centro universitario.

4. La evaluación institucional

La evaluación, ya sea interna o externa, de las instituciones de enseñanza superior es un proceso que tiene como objetivos el incremento permanente de la eficiencia institucional, la constante mejora de la calidad de la docencia, la efectividad académica, la actualización de la oferta de cursos, el reconocimiento del servicio público de las instituciones, ya sean privadas o públicas, la promoción de los valores democráticos y el respeto a las diferencias y diversidades de todo tipo. Y, en definitiva, posibilitar el mejor rendimiento académico de los alumnos en cuanto les sea posible. (Inciarte, et al., 2012). Es una simplificación pensar que la evaluación institucional se ocupa tan sólo de poner de relieve los aciertos y los errores que se observan en la gestión y funcionamiento de una institución educativa. Los autores que, de una u otra forma, se han ocupado de la evaluación de instituciones educativas, tanto desde el ámbito interno como desde entidades externas, coinciden en señalar que la evaluación institucional es un proceso de análisis y comprobación de muy diversos aspectos, como, por ejemplo: de planteamientos organizativos, del funcionamiento de los mismos, de los resultados obtenidos en relación con los objetivos anteriormente propuestos, del compromiso de las personas implicadas o del grado de satisfacción de los egresados (Atria, 2012). Se basa en un planteamiento holístico y sistémico en el que nada, ni nadie, queda fuera del foco evaluador con el objeto de detectar aciertos, carencias y deficiencias que permitan aportar propuestas de intervención para mejorar la calidad de aquellos componentes de la institución que lo necesiten. Para que esto sea posible, el proceso de la evaluación institucional en la educación superior requiere de la implicación y activa participación de los principales integrantes de la institución: gestores, administrativos, profesores, alumnos y personal de servicios. (Andrade y

Amboni, 2005). En este sentido, la evaluación institucional se configura como un amplio ejercicio de reflexión individual y colectiva, debidamente programado que se desarrolla en sucesivas fases, tanto desde dentro como desde fuera de la institución. No es posible una valiosa y efectiva evaluación institucional si no va acompañada también de una autoevaluación (Espinosa, González y Poblete, el alt. 1994). La evaluación institucional en las organizaciones de enseñanza superior persigue finalidades similares desde dos planos distintos. Por un lado, desde la evaluación externa se dirige a la búsqueda por la mejora de la calidad de los servicios prestados por la institución en un determinado contexto social; y, por otro, desde la autoevaluación y la evaluación interna se ocupa de la mejora de las relaciones humanas, sociales e interpersonales; y de la permanente profesionalización de sus integrantes. Para el logro de estos objetivos se debe partir de un análisis minucioso para lograr una descripción actualizada de la situación real, y del autoconocimiento individual y grupal para que el resultado final del proceso evaluativo nos lleve a la meta deseada: la mejora de la gestión y funcionamiento la institución universitaria.

Los informes de una evaluación institucional requieren de un estudio y análisis amplio y profundo; y, sobre todo, debe ser realizado desde varios puntos de vista, interrelacionando todo el conjunto de informaciones cualitativas y cuantitativas obtenidas para que las valoraciones que resulten de su interpretación conduzcan a la adecuada implementación de las mejoras deseadas. Han de servir de base y justificación para un racional proceso de reflexión y discusión relativo a los principales temas de la política pedagógica, científica, tecnológica, administrativa y social de la institución universitaria, con la finalidad de lograr una mejor eficiencia técnica, académica y social, reforzando, o bien modificando, las actuaciones en la gestión y en la política del centro de enseñanza superior (Ruiz, 1999; Buendía, 2007). En definitiva, la evaluación, la acreditación y la calidad conforman una tríada que determinan el desarrollo y la eficiencia de la enseñanza superior. Son tres conceptos complementarios y estrechamente unidos en los procesos de cambio que afectan a la universidad y, aunque cada uno de ellos tiene unas funciones concretas, las dos primeras convergen en un mismo objetivo final: la calidad.

5. La evaluación institucional universitaria en Brasil

En Brasil se han implantado recientemente agencias y organismos similares a los que existen en el resto del mundo, tanto en los ámbitos norteamericanos y anglosajones, como en los países asiáticos del extremo oriente o en Espacio Europeo de Educación Superior de la Unión Europea. (Dias, 2007, 2008; Sánchez, 2009). En el año 2004 se proclamó en Brasil mediante ley federal (Ley 10.861 de 14 de abril de 2004) el *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior* (SINAES). Para el desarrollo de esta ley se crearon diversos organismos y comisiones, como la *COMISSÃO Nacional de Avaliação da Educação Superior* (CONAES); el *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP); la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES); o la *COMISSÃO Própria de Avaliação* (CPA) (MEC, 1985, 2007). Cuando se emprende la tarea de evaluar la calidad de las instituciones universitarias se comprueba que solamente a través de programas evaluadores, internos y externos, y marcos de referencia sólidos bien diseñados se podrá llegar a resultados positivos. Sin llevar a la práctica esas políticas evaluadoras, no se conseguiría tener un modelo de control de la calidad efectivo y “universal” dentro de la propia institución (Barreyro, 2006).

Hay un sentimiento generalizado, con cierta dosis de resignación, en muchos de los países de nuestro entorno, incluido Brasil, sobre la baja calidad educativa de los sistemas de enseñanza superior (salvo algunas instituciones universalmente reconocidas), lo que repercute negativamente en la eficiencia de los procesos y su consecuente rendimiento académico (Ristoff, 1994; Bruber, 1990; Rama, 2006; Dias, 2006). No importa cuáles sean los indicadores que se investiguen y se analicen; pueden ser la deserción prematura, el número de alumnos repetidores, o las diferencias notables entre instituciones públicas y privadas. La conclusión común a la que se llega es la baja calidad de la enseñanza y el rendimiento académico en los centros de enseñanza superior. El *Exame Nacional de Desempenho de Estudantes* (ENADE), es

el único procedimiento en Brasil para evaluar el rendimiento académico de los alumnos que egresan de la graduación, en relación con los contenidos programáticos de los cursos en los que están matriculados. El examen es obligatorio para los alumnos seleccionados y condición indispensable para la emisión del expediente o historial escolar. El rendimiento académico de los estudiantes universitarios brasileños está intrínsecamente relacionado con las ineficiencias básicas que presenta el sistema: deficiencias en la infraestructura en general; debilidad en la calidad y motivación de la acción docente; y carencias notables en la enseñanza primaria y secundaria, previas a los estudios universitarios (Trindade, 2007). No obstante, también hay que reconocer, como señala el *QS University Rankings: Latin America* (2011) que la implantación de la evaluación y la acreditación en la educación superior está contribuyendo a que Brasil desarrolle su enorme potencial de crecimiento (Ristoff, 2006, 2010).

6. La Faculdade CCAA

El Gobierno de Brasil, por medio del Ministerio de Educación, bien apoyando la creación de nuevas instituciones de enseñanza superior de carácter privado en coexistencia con las universidades públicas *federales* o *estaduales*. En comparación con otros países de la región, y aún del resto del mundo, el mercado de enseñanza superior privado brasileño presenta un gran potencial de crecimiento ya que solamente 13,8% de los adultos entre 18 y 24 años están matriculados en las universidades (Pugliese, 2005; y Brunnner y Uribe, 2007). En este marco de la política brasileña sobre la educación superior, el Grupo CCAA (Centro Cultural Anglo Americano) amplió su proyecto educacional que había iniciado en 1961 centrado en la impartición de cursos de idiomas, inaugurando el año 2005 la *Faculdade CCAA* en Rio de Janeiro (Brasil). Cuenta con la experiencia en el desarrollo de una educación diferenciada que se destaca por ofrecer a sus alumnos una enseñanza personalizada y de calidad, adaptando las tecnologías actuales al área de la enseñanza superior como herramientas innovadoras al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Actualmente, la *Faculdade CCAA* ofrece diferentes cursos de graduación en Ciencias Contables, Administración, Comunicación Social, Letras, Marketing y Tecnología de la Información, además de cursos de extensión universitaria y de postgraduación. Su filosofía de enseñanza se plasma en procesos didáctico-pedagógicos que posibilitan la reflexión crítica, el diálogo y la investigación académico-científica, con el fomento del aprendizaje participativo en el que se articule la teoría y la práctica de los conocimientos impartidos en cada área de estudio. (Hoorn, 2011).

En la *Faculdade CCAA*, existe la *COMISSÃO Própria de Avaliação* (CPA), que está integrada por los siguientes estamentos: docente, discente, cuerpo administrativo y dirección general. Se trata de un órgano similar al Sistema de Garantía Interna de la Calidad (SGIC) que existe en las universidades españolas dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de la Unión Europea. La CPA está considerada como un departamento auxiliar para el desarrollo y crecimiento de la institución con las funciones específicas de: a) Detectar potencialidades, al mismo tiempo que fallas y dificultades; b) Colaborar en la búsqueda de soluciones para los problemas institucionales internos y sociales; c) Definir el establecimiento de nuevas metas y prioridades; d) Tomar decisiones que promuevan las transformaciones internas necesarias; y e) definir los criterios a ser analizados en el proyecto de autoevaluación institucional. Desde la creación de la *Faculdade CCAA* existe el compromiso de desarrollar la autoevaluación institucional porque los gestores y directivos de la institución tiene el convencimiento de que los procesos de autoevaluación les aportan los fundamentos necesarios para el crecimiento institucional y, principalmente, para mejorar, cada vez más, la calidad educacional de la *Faculdade CCAA* y el mejor rendimiento de sus estudiantes a partir de su eficiencia académica (Herrera, 2007; Hoorn, 2011; Salazar, 2012).

6.1. Planteamiento de la investigación. Objetivo e hipótesis de trabajo

Teniendo en cuenta, por una parte, las aportaciones de la literatura pedagógica sobre la evaluación institucional que hemos comentado; y, por otra, el marco contextual de la educación superior en Brasil, y las características propias de una institución universitaria joven como es el caso de la *Faculdade CCAA*, se aborda esta investigación con el objeto de comprobar su

calidad académica desde la opinión y la vivencia de los integrantes de la propia institución. En definitiva, se trata de obtener una base de informaciones confiables que permitan el objetivo final de largo alcance: ofrecer unas propuestas válidas y fiables para el logro y mantenimiento de una mejor eficiencia académica en la *Faculdade CCAA* como institución de enseñanza superior teniendo en cuenta las exigencias normativas de Brasil a este respecto (MEC-Brasil, 2007).

Se diseñaron diversos planteamientos que sirvieron de guía al proceso de evaluación institucional en las sucesivas fases y en la posterior elaboración del cuestionario. Previamente se seleccionaron las cuestiones y se formularon los interrogantes del problema al que se le quería dar respuesta. En un principio, parece claro que con el mantenimiento de un elevado grado de calidad organizativa y gerencial será posible garantizar, no solamente la eficacia y la eficiencia educacional, sino también la efectividad académica en los resultados de aprendizaje. Partimos del supuesto, como hipótesis de trabajo, que la evaluación institucional sirva como procedimiento eficaz para garantizar la eficiencia académica de la *Faculdade CCAA*, su aseguramiento, y, consecuentemente, para mejorar la efectividad en el rendimiento académico de sus alumnos.

6.2. Método

Las dos grandes propuestas metodológicas de la investigación en el mundo de la educación son tanto cuantitativa como la cualitativa. Ambas forman parte de la investigación dirigida a la producción de nuevos conocimientos sobre la base de los datos que proporcionan las respuestas a las cuestiones que se plantean en torno al supuesto que origina el inicio de esta investigación. (García et al., 2001; Hernández et al., 2008). En el marco de estas dos propuestas metodológicas hay que incluir la investigación evaluativa que se desarrolla mediante una serie de procesos sistemáticos de recogida, recopilación y posterior análisis de datos e informaciones confiables. En esta investigación desarrollamos un planteamiento metodológico descriptivo, de carácter cualitativo, mediante un proceso de la recogida de datos realizada a través del cuestionario elaborado *ad hoc*. El proceso de recogida de información se completó con datos recabados desde la observación directa; y mediante reuniones sectoriales y entrevistas estructuradas sobre la base de las cuestiones planteadas en el cuestionario (Kawulich, 2005). De esta forma se recabó la información necesaria por tres vías distintas con la finalidad de contrastar los datos y enriquecer de esa manera los resultados de su análisis posterior.

6.3. Población y muestra

Todos los miembros de los distintos estamentos de la *Faculdade CCAA* conformaban la población objeto de la investigación. Se seleccionó una muestra intencional con el objeto de seleccionar a los sujetos representativos de todos los sectores y que por su conocimiento y experiencia podían facilitar la información necesaria. Se buscó que los elementos muestrales fuesen representativos de sus respectivos estamentos: 1. *profesores* (de diferentes cursos de graduación, pos-graduación y extensión); 2. *Personal* (técnico-administrativo y de servicios); 3. *Directivos* (gestores, coordinadores, jefes de departamento); 4. *Alumnos* (de todos los cursos ofertados por la Facultad); 5. *Ex-alumnos* de la institución, y 6. *Otros* (miembros de la comunidad externa y del entorno social). El número de la muestra seleccionada fue de 143 sujetos invitados.

6.4. Recogida de datos. Cuestionario

El cuestionario elaborado *ad hoc* fue sometido a una prueba piloto en la que participaron dos integrantes de cada grupo para garantizar su fiabilidad y validez. Al concluir esta etapa, consecuentemente, algunas preguntas sufrieron pequeñas modificaciones en su estructuración y redacción. El cuestionario definitivo abordaba las siguientes cuestiones sobre las que tenían que pronunciarse aportando su opinión valorativa, Tabla 2:

Tabla 2:
Relación de las cuestiones integrantes del cuestionario

01	Manteniendo el anonimato, informe si usted es Profesor 1, Funcionario 2, Director 3, Alumno 4, Ex-alumno 5 u Otro (visitante, conferencista, etc.) 6
02	Grado de satisfacción por trabajar/estudiar en la <i>Faculdade CCAA</i> .
03	Evaluación sobre el ambiente de trabajo, la convivencia y las relaciones interpersonales
04	Sinergias entre los diferentes sectores administrativos
05	Sinergias entre los sectores administrativos y académicos
06	Fluidez, circulación y comunicación de las informaciones
07	Participación y compromiso de la IES (<i>Faculdade CCAA</i>) en las redes sociales
08	Percepción del nivel de calidad pretendido por la Dirección
09	Condiciones de desarrollo personal como contribución al logro de una formación integral
10	Canales de comunicación y reivindicación de mejoras
11	Participación de la comunidad académica en la toma de decisiones
12	Localización urbana y medios de transporte
13	Condiciones de seguridad en las cercanías y dentro de la institución
14	Evaluación sobre la infraestructura física (salas de aula, espacios comunes, etc.) de la institución
15	Estado de conservación y mantenimiento de las instalaciones
16	Limpieza y aspecto general de las instalaciones
17	Disponibilidad de equipos informáticos para la ejecución de las actividades administrativas
18	Disponibilidad de equipos informáticos para la ejecución de las actividades académicas
19	Calidad del acervo de la biblioteca
20	Cantidad del material bibliográfico disponible en el acervo de la biblioteca
21	Políticas y mecanismos de incentivo a la investigación individual
22	Políticas y mecanismos de incentivo a la participación en grupos de estudio
23	Participación de la comunidad institucional en proyectos externos y servicios comunitarios
24	Compromiso de la institución en temas como sustentabilidad, medio ambiente y responsabilidad social
25	Innovación educativa con foco en el crecimiento de la IES
26	Inversiones programadas con foco en el crecimiento de la IES
27	¿Es recomendable estudiar en la <i>Faculdade CCAA</i> ?
28	¿A su entender, tiene proyección de futuro la <i>Faculdade CCAA</i> ?

De una muestra de 143 encuestados se recibieron 119 cuestionarios. La distribución de los cuestionarios recibidos de los distintos grupos queda reflejada en la Tabla 3:

Tabla 3:
Cuestionarios recibidos de los distintos grupos de la muestra.

Profesionales	Encuestados	Respuestas	Porcentaje
1. Profesores	68	44	64,71%
2. Personal	22	14	63,64%
3. Directivos	10	10	100,00%
4. Alumnos	20	14	70,00%
5. Ex-Alumnos	25	15	60,00%
6. Otros/Exterior	28	22	78,57%

6.5. Análisis de los datos. Resultados

Los datos recogidos mediante el cuestionario enviado a los distintos grupos; los registrados en la observación directa; y los anotados en las reuniones sectoriales y en las entrevistas estructuradas fueron sometidos a una valoración cualitativa junto con los análisis estadísticos correspondientes. Posteriormente se expusieron sus resultados con el apoyo de recursos gráficos conforme al planteamiento de tipo descriptivo del diseño de la investigación.

Sin perder de vista el marco teórico que fundamenta toda evaluación institucional en el ámbito de la enseñanza superior, analizamos los resultados para posteriormente ofrecer a la *COMISSÃO Própria de Avaliação* (CPA) una serie de propuestas con el objetivo final de que sirvan como una guía de aseguramiento en el futuro la mejor eficiencia académica *Faculdade CCAA*. A continuación, y teniendo en cuenta los límites de estas páginas, sólo recogemos, a modo de muestra, las respuestas que dieron los diferentes estamentos a algunas de las cuestiones planteadas, sin más comentarios que la expresión de los datos reflejados en las siguientes figuras:

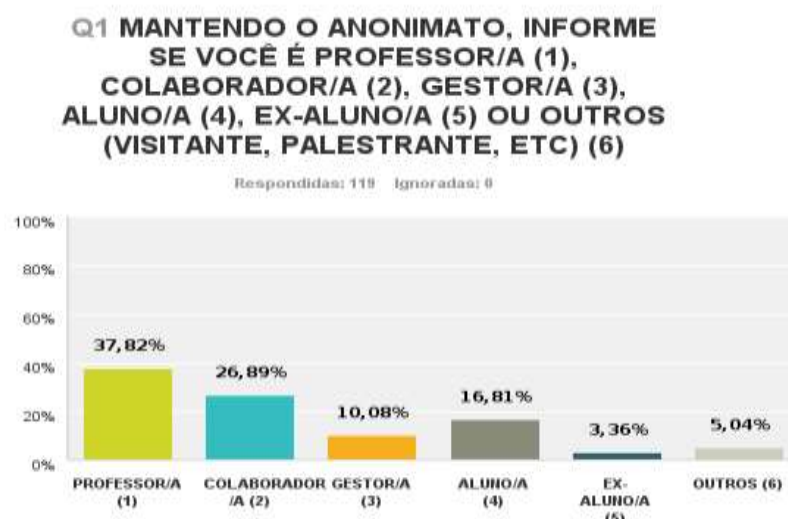


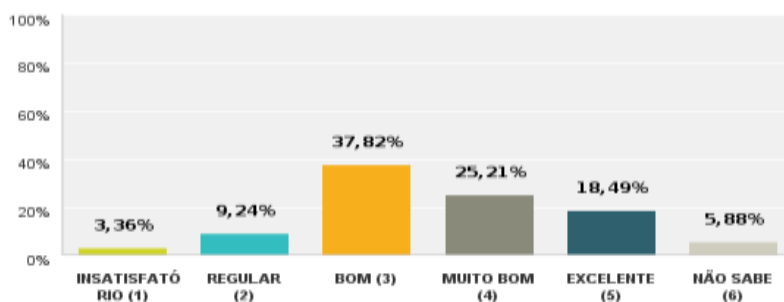
Figura 1. Distribución porcentual de los participantes en la encuesta



(1). Profesores. (2). Personal. (3) Directivos. (4) Alumnos. (5). Ex alumnos. (6). Otros/exterior
Figura 2. Grado de satisfacción de los distintos estamentos

Q5 SINERGIA ENTRE OS SETORES ADMINISTRATIVOS E ACADÊMICOS

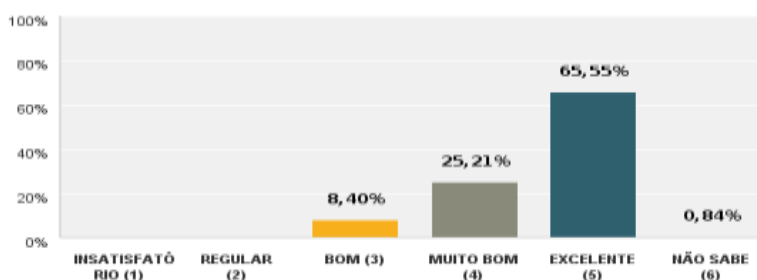
Respondidas: 119 Ignoradas: 0



(1). Profesores. (2). Personal. (3) Directivos. (4) Alumnos. (5). Ex alumnos. (6). Otros/ exterior
Figura 3. Intercomunicación entre los distintos estamentos

Q27 VOCÊ RECOMENDARIA ESTUDAR NA FACULDADE CCAA

Respondidas: 119 Ignoradas: 0



(1). Profesores. (2). Personal. (3) Directivos. (4) Alumnos. (5). Ex alumnos. (6). Otros/ exterior
Figura 4. Valoración global de la Faculdade CCAA

6.6. Propuestas

Como ya hemos indicado, el objetivo final de esta investigación era construir un modelo-guía de evaluación institucional partiendo del análisis de los datos obtenidos como conclusión última de la misma. Se puede considerar a un IES (*Instituição de Ensino Superior*) en Brasil, como es el caso de la *Faculdade CCAA*, como un todo en donde las partes están interrelacionadas y en las que se aprecian un conjunto de indicadores que reflejan los aspectos y elementos que contribuyen a poner de manifiesto la existencia o no de la anhelada calidad institucional y académica. Estos indicadores, obtenidos a partir del minucioso análisis, contraste triangular y estudio de los todos datos recogidos, aportan una valiosa información que les sirve a los directivos de la institución para tomar decisiones acertadas y obtener así mejoras substanciales en la gestión operativa y en la calidad académica proporcionada a los estudiantes (Villar y Alegre, 2004).

Hemos agrupado en 5 grandes “*campos*” los diferentes indicadores más relevantes seleccionados a partir del análisis de los datos. Partimos de la base de que la *Faculdade CCAA* ya está definida y consolidada. Pero reiteramos que la finalidad de estas propuestas-modelo es el aseguramiento de la calidad y de la mejora de una eficiencia académica. Se trata de consolidar una “*cultura de la calidad*” dentro de cada uno de los sectores y agentes que participan diariamente en la actividad institucional. Estas propuestas permiten configurar un modelo que impulse y estimule la mejora continua (emulando el Modelo EFQM de Excelencia,

1991) para que la *Faculdade CCAA* llegue a ser un centro de educación superior con el correspondiente reconocimiento social por su excelencia académica.

Los 5 grandes campos de indicadores son los siguientes: 1. Arquitectura e infraestructura. 2. Administración y servicios. 3. Recursos humanos/cuerpo docente. 4. Satisfacción del alumnado. 5. Criterios de eficiencia y de rendimiento.

1. Arquitectura e infraestructuras. Comprobación del estado de las infraestructuras físicas de la institución en relación con las actividades académicas de estudio, verificando si satisfacen a las necesidades institucionales. Los datos recogidos para identificar los indicadores de este campo fueron obtenidos al analizar las respuestas a las cuestiones número 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 18.
2. Administración y servicios. Revisión de la administración general de la institución como un todo y de sus respectivos sectores individualmente. Analizar y comprobar si las estrategias seguidas por la dirección están de acuerdo con las políticas de desarrollo institucional, las relaciones sociales entre los diferentes estamentos, las condiciones intrínsecas de motivación, y si predomina la búsqueda de la calidad y de las finalidades educativas. Los datos recogidos para identificar los indicadores de este campo fueron obtenidos al analizar las cuestiones número 02, 03, 04, 05, 06, 08, 09, 10, 17, 23, 24 y 26 del cuestionario.
3. Recursos humanos / cuerpo docente. Estudio de la valoración de los profesores con respecto a las políticas institucionales de capacitación y desarrollo personal y profesional, fidelidad a los principios fundamentales descritos en la filosofía institucional, y su compromiso con la formación integral y de calidad de sus alumnos. Los datos recogidos para identificar los indicadores de este campo fueron obtenidos del análisis de las respuestas a las cuestiones: número 02, 03, 05, 06, 11, 18, 19, 20, 21, 22, 23 y 25 del cuestionario.
4. Satisfacción del alumnado. Estudio de la realidad estudiantil desde el punto de vista de los propios alumnos; la percepción que tienen los docentes de sus alumnos; y la asimilación y reconocimiento de los estudiantes a la calidad de los nuevos conocimientos adquiridos. Los datos recogidos para señalar los indicadores de este campo fueron obtenidos del análisis de las respuestas a las cuestiones: 02, 03, 06, 07, 09, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23 y 25.
5. Criterios de eficiencia y de rendimiento. Estudio de los principales aspectos detectados por los encuestados para viabilizar mejoras en los criterios de eficiencia y rendimiento. Algunas preguntas eran específicas para la obtención de resultados directos, aunque consideramos que todas ellas (28) pueden proporcionar elementos a tener en consideración en este campo. En concreto, los datos recogidos para identificar los indicadores de este campo fueron obtenidos del análisis de las respuestas a las cuestiones: 02, 03, 06, 07, 09, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23 y 25.

7. Reflexión final

Esta investigación nos ha permitido apreciar, por un lado, que los organismos, procedimientos y estándares de evaluación institucional de la Educación Superior implantados por el Ministerio de Educación en Brasil son muy similares a los establecidos en países de nuestro entorno. Y, por otro, con referencia a la *Faculdade CCAA*, los resultados obtenidos en la investigación son una valiosa contribución a la creación de una “cultura de la calidad y de la exigencia” con la puesta en práctica de políticas encaminadas a la búsqueda permanente de la eficiencia; y, consecuentemente, a una mayor eficacia en el rendimiento académico de sus alumnos, y a un elevado reconocimiento social por su excelencia académica.

8. Referencias bibliográficas

- Andrade, R. y Amboni, N. (2005). *Gestión de Cursos de Administración, metodologías y directrices curriculares*. Sao Paulo: Pearson Brasil
- Atria, R (2012). *Tendencias de la educación superior: el contexto del aseguramiento de la calidad*. CINDA. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Balzan, N. y Dias, J. (Coords). (2000) *Evaluación institucional: teorías y experiencias*. Sao Paulo: Cortez Editora
- Barreyro, G. B. (2006). Evaluación de la educación superior brasileña: el SINAES. *Revista de la Educación Superior*, 137, 63-73.
- Bergamini, C. y Beraldo, D. (2008). *Evaluación de desempeño humano en la empresa*. Sao Paulo: Editora Atlas.
- Bruber, J. J. (1990). *Educación superior en América Latina*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Buendía, A. (2007). El concepto de calidad: una construcción en la educación superior. *Revista Reencuentro*, 50, 28-34
- Brunner, J. J. y Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Caillón, A. (2012). *El aseguramiento externo de la calidad en la Educación Superior*. CINDA. Santiago de Chile: RIL Editores,
- Castillo-Arredondo, S. (2003). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Castillo-Arredondo, S. y Cabrerizo-Diago, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: UNED-Pearson
- Chiavenato, I. (2003). *Planejamento estratégico*. Rio de Janeiro: Elsevier Club Gestión de Calidad. (1999, 2013). Modelo EFQM de Excelencia. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad. (FUNDIBO).
- Cortés, J. D. (2012). Las conferencias mundiales sobre la educación superior: objetivos y algunos avances. Recuperado de <http://es.slideshare.net/88061956942/las-conferencias-mundiales-para-la-educacin-superior-objetivos-y-algunos-avances>
- Cunha, J. C. da (2006). *Evaluación institucional de Universidades*. Curitiba: UFPR.
- Deming, W. E. (1989). *Calidad, productividad y competitividad: la salida de la Crisis*. Madrid: Díaz de Santos.
- Dias, J. (2006). Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* GUNI/UNESCO. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.
- Dias, J. (2007). *Evaluación de la Educación Superior en Brasil: políticas y prácticas*, *Revista Complutense de Educación*, 18, (2), 29-44.
- Dias, J. y de Brito, M. R. (2008). La educación Superior en Brasil: principales tendencias y desafíos, en *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13, (2), 487-507
- Dubois, P. (1998). European Community – EVALUE Project, final report: *Evaluation and Self Evaluation of Universities in Europe*. Brussels: University of Nanterre
- Eboli, M. (1999). *Desenvolvimento y alinhamento dos talentos humanos às estratégias empresariais: o surgimento das Universidades Corporativas*. Sao Paulo: Schmukles Editores
- Edwards, V. (1991). *El concepto de calidad en Educación*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Escotet, M. A. (2006). University Governance, Accountability and Financing. *Higher Education in the World*, 24-38. Recuperado de <http://www.miguelescotet.com/docs/Escotet-Financing%20of%20Higher%20Education-Chapter%20I.2.pdf>
- EFQM (1991). <http://www.efqm.org/> Espinoza, O., González, L. E., Poblete, A., et al. (1994). *Manual de autoevaluación para instituciones de educación superior. Pautas y procedimientos*. Santiago de Chile: CINDA.
- Fernández-Cruz, M. y Gijón, J. (2011). Nuevas políticas de profesionalización docente en la Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, 92 – 106. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3977177>

- García, et al. (2001). *Introducción a la investigación en educación*. 2 Tomos. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
- Garduño, L. R. (1999). Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 21, 93-103.
- González, L. E. y Espinosa, O. (2008). Calidad de la educación superior: concepto y modelos. *Calidad en la Educación*, 28, 247- 276. Recuperado de <http://chiloesuperior.ulagos.cl/index.php/lecturas/calidad/19-calidad2-1/file>
- Herrera, R. (2007). Aseguramiento de calidad y acreditación: Apuntes de contexto. En H. Ayarza, J. Cortadillas, L. E. González, y G. Saavedra, (Eds.) *Acreditación y dirección estratégica para la calidad*, pp. 52-64. Santiago de Chile: CINDA,
- Hoorn, D. (2011). Avaliação institucional, un proceso permanente na busca da eficiencia acadêmica. *Revista Acadêmica dos Cursos de Administração, Ciências Contábeis e Marketing da Faculdade CCAA*, 2, 31-58.
- Inciarte, A., de Carmona, A. J. et al. (2012). Reconceptualización de la calidad universitaria: un reto para América Latina. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17, (3), 637-660. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n3/a05v17n3>
- Hernández, R. et al. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill/Interamericana Editores.
- Harvey, L (1998). ¿Qué debe entenderse por calidad de la educación? relaciones entre calidad y aprendizaje. *Seminario Internacional: El desafío de la calidad en la educación superior*. pp. 22-40. Recuperado de http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionSeminario/doc/44/cse_articulo318.pdf
- Ishikawa, K. (1994). *Introducción al control de calidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Juran, J. M. (1993). *Manual de control de calidad*. Madrid: McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 6(2), Art. 43.
- Lafourcade, P. D. (1982). *La evaluación en organizaciones educativas centradas en logros*. México, D. F.: Trillas.
- López, F. (2012). La segunda conferencia mundial de educación superior (UNESCO, 2009) y la visión del concepto de acreditación en las conferencias de UNESCO (1998-2009). *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17, (13). 619-635. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219124548004>,
- Martínez, M. (2003). *La medición de la eficiencia en las instituciones de educación superior*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Martínez, M. C. et al. (2013). ¿Cómo enseñan los buenos docentes? Fundamentos y valores. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4 (2), 26 – 35. Recuprado de <http://www.ugr.es/~jett/index.php>
- MEC-Brasil (1985). *Uma nova política para o ensino superior*. Brasília: MEC.
- MEC-Brasil (2007). *SINAES. Sistema de Avaliação da Educação Superior. Da Concepção à Regulamentação*. Brasília: MEC-INEP.
- Parlett, M. y Hamilton, D. (1989). La evaluación como iluminación, en J. Gimeno y A. Pérez, (Dir.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. pp. 450-466. Madrid, Akal.
- Pugliese, J. (Ed.) (2005). *Educación Superior: ¿bien público o bien de mercado?* Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- QS UniversityRankings: Latin America. Recuperado de http://content.qs.com/supplement2011/Latin_American_supplement.pdf
- Rama. C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rauret, G. (2004). La acreditación en Europa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 131-147.
- Ristoff, D. (1994). Avaliação Institucional: pensando principios. *Educación Superior y Sociedad*, 5 (1 y 2), 87-97.
- Ristoff, D. (2006). A educação superior no Brasil – Panorama General, en MEC/INEP/DEAES - *Educación Superior Brasileira 1991-2004*. Brasília: INEP
- Ristoff, D. (2010). Brasil: Destacados avances en la acreditación y evaluación de la Educación Superior. *Boletín IESAL Informa*. Educación Superior, 203.

- Robbins, S. (1983). *Organizations Theory: The structure and design of organizations*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Ruiz, R. (1999). *Evaluación académica y Educación Superior en evaluar para transformar*. Santiago de Chile: Editorial IESALC/ UNESCO.
- Salazar, J. M. (2012). *Modelos de aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Santiago de Chile: CINDA, RIL Editores.
- Sánchez, E. (2009). Calidad y excelencia en la Enseñanza Superior: Dos retos de las Agencias de Acreditación de América Latina. *Fuentes*, 9, 230-249
- Senge, P. (2011). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Granica
- Tiana Ferrer, A. (1996). La Evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 37-61
- Tiana, A. (2006). La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. Madrid: Consejo Escolar del Estado. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/seminarios/seminario-2006-evaluacion-calidad.pdf?documentId=0901e72b80b29769>
- Toro, J. R. (2012). *Gestión interna de la calidad en las instituciones de Educación Superior*. CINDA. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Trindade, H. (2007) *Evaluación de la educación superior en Brasil: fundamentos, desafíos, institucionalización e imagen pública, 2004-2006*. Brasilia: Publicaciones UNESCO-IESELAC.
- UNESCO (1998). Conferencia Mundial de Educación Superior: *Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO (2009). Conferencia Mundial de Educación Superior: *La Nueva Dinámica de la Educación Superior y la búsqueda del cambio social y el desarrollo*. Recuperado de <http://miguelricci2008.blogspot.com.es/2010/01/conferencia-mundial-sobreeducacion.html>
- Vilanou, C. (2008). Eugenio d'Ors y la pedagogía de la obra bien hecha. *Estudios sobre Educación*, 14, 31-44.
- Villar, L. Alegre, O. (2004). *Manual para la Excelencia en la Enseñanza Superior*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Velásquez, C. (2010). *Criterios e indicadores para evaluar la calidad de la educación en instituciones de educación superior*. Miranda (Venezuela): Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/171304416/Velasquez-de-Zapata-Carmen>



Análisis de necesidades para la capacitación de directivos en escuelas secundarias del Estado de Yucatán (México)

Analysis of training needs in heads of the Yucatan State secondary schools (Mexico)

Rubén Darío Pérez Padilla,
*Dirección de Educación Secundaria del
Gobierno del Estado de Yucatán, México*

M^a Pilar Cáceres Reche,
M^a Angustias Hinojo Lucena,
Universidad de Granada, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 14 de abril de 2015

Fecha de revisión: 05 de mayo de 2015

Fecha de aceptación: 26 de mayo de 2015

Pérez, R.D., Cáceres, M.P. & Hinojo, M.A. (2015). Análisis de necesidades para la capacitación de directivos en escuelas secundarias del Estado de Yucatán (México). *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 6(1), pp. 96 -108.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6 (1)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Análisis de necesidades para la capacitación de directivos en escuelas secundarias del Estado de Yucatán (México)

Analysis of training needs in heads of the Yucatan State secondary schools (Mexico)

Rubén Darío Pérez Padilla, Dirección de Educación Secundaria
del Gobierno del Estado de Yucatán, México

dariomx@hotmail.com

M^a Pilar Cáceres Reche, Universidad de Granada, España

caceres@ugr.es

M^a Angustias Hinojo Lucena, Universidad de Granada, España

marianhl@ugr.es

Resumen

El presente artículo pretende analizar las necesidades de capacitación de los directores y subdirectores de las escuelas secundarias del estado de Yucatán (México). Para ello, se lleva a cabo una investigación descriptiva y cualitativa, a través de la pasación de entrevistas semiestructuradas a los propios directivos escolares. Entre los resultados más relevantes encontrados, destaca la existencia de una problemática manifestada en el acceso a estos cargos directivos sin el debido conocimiento y fundamento para desarrollarla con éxito, por lo que se detectan carencias formativas específicas para ejercer la función directiva, como en el dominio de habilidades comunicativas o la gestión de conflictos.

Abstract

The present paper tries to analyze the training needs for the principals and vice-principals of the Yucatan State secondary schools (Mexico). For this, it has been made a descriptive and qualitative research through the semi-structured interviews implemented to the owner principals. Some of the most important results, show the problem according to access this type of positions, without knowledge and experience to do it successfully, so there is no a specific training for developing a management function as the use of communicative skills or the conflicts resolution.

Palabras clave

Directivos; Formación; Necesidades de capacitación; Educación secundaria

Keywords

Managing; Training; Training needs; Secondary education

1. Introducción

Tradicionalmente la dirección escolar ha sido una de las grandes preocupaciones en los centros educativos, que ha supuesto un amplio abanico de estudios y de líneas de investigación. Éstas han promovido valiosas aportaciones para el funcionamiento del centro, destacando la importancia del liderazgo en la dirección (Lorenzo, 1996, 1997, 1998; Murillo, 2006; Gómez, 2012; Navareño, 2012; Oke, 2013); las dificultades para su acceso en función del género (Lorenzo, Sola y Cáceres, 2007; Carmona y Padilla, 2009; De Anquín, Burgos y Soría, 2014, entre otros); su vinculación con el éxito escolar y sus posibilidades de cambio para hacer frente a las nuevas demandas socioeducativas (Coronel, Moreno y Padilla, 2002; Gairín y Armengol, 2003; Aznar, Hinojo y Fernández, 2007; Álvarez, 2010; Fernández y Gijón, 2012; Piña, 2014); la satisfacción del cargo (Cuesta y Fernández, 2002; Hinojo, 2006); el rendimiento académico del estudiante y su relación con el director (Murillo y Hernández-Castilla, 2013; Cantón, 2013; Hernández-Castilla, Murillo y Martínez, 2014). A pesar de todo el avance investigativo en todas estas dimensiones de la dirección escolar, sin embargo, no hace mucho tiempo que se inicia el abordaje de la formación de directivos (Escamilla, 2006) desde la perspectiva de detección de necesidades y la incorporación de propuestas pedagógicas adecuadas a las carencias formativas presentes.

Pain (2006) apunta a la capacitación como un proceso a corto plazo, en que se utiliza un procedimiento planeado, sistemático y organizado, que comprende un conjunto de acciones educativas y administrativas orientadas al cambio y mejoramiento de conocimientos, habilidades y actitudes del personal y, que es preciso ir desarrollándolo.

En el caso de Yucatán (México), la Instancia Estatal de Formación Continua para Maestros realiza un esfuerzo consistente en ofrecer a los profesores: talleres, diplomados, cursos, conferencias, etc. Sin embargo estas actividades responden únicamente a tres situaciones que son:

1. La ejecución de un presupuesto.
2. La puesta en marcha de talleres, cursos y diplomados que responden a la moda existente en el país sobre nuevas teorías, en la mayoría de sus casos sin un verdadero sustento.
3. La realización de cursos en el marco del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (PRONAB) o el programa hacia el cual se transita, denominado Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio.

De manera que no existe un vínculo entre las necesidades de los directivos y la capacitación que se imparte. En ninguno de los tres aspectos citados anteriormente se encuentra la opinión tan valiosa de quien realmente tiene la necesidad, en este caso los directores y subdirectores de las escuelas secundarias.

2. La capacitación de los directivos de secundaria en México

Con la Reforma a la Ley General del Servicio Profesional Docente, se pretende que para finalizar el año 2014 las plazas existentes de director o subdirector de secundarias se obtengan a través de un concurso de oposición regido de manera Federal,. Tratando con lo anterior fortalecer la calidad de las autoridades escolares y educativas, contratar y promover al profesional más calificado, así como lograr que el desempeño sea el eje de la contratación y la promoción.

Dichas modificaciones aún se encuentran en proceso de desarrollo y lejos de ser operables, al 04 de octubre de 2013 aun no queda claro si existirá espacio para la Ley de Escalafón, aunque todo parece indicar que el citado examen de oposición cubriría el factor conocimientos dándole su respetivo crédito a los rubros que desde hace mucho tiempo se consideraban.

Con lo anterior se habrán subsanado grandes fallas, siempre y cuando el examen mida las verdaderas necesidades de conocimiento, o la existencia del mismo en un directivo para realizar su función.

Es importante mencionar que en primera instancia el director o subdirector que accede al puesto no recibe ningún curso de inducción al mismo, es así que las prácticas directivas vienen a realizarse por conocimientos empíricos y conocimientos que se han aprendido por observación en tanto que el docente ha desarrollado una carrera al interior de un centro educativo en la mayoría de los casos por un considerable número de años frente a un grupo.

A decir de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio es necesario generar espacios de formación para que los directores y subdirectores de escuela, supervisores de zona, jefes de enseñanza y de sector, reflexionen acerca de la misión de la escuela y el ejercicio cotidiano de su función.

En este sentido, las propuestas formativas que se ofrecen a los directivos de educación básica deben tener en consideración los siguientes aspectos:

- Propósito General. Fortalecer y desarrollar en los directivos, las competencias necesarias para hacer frente a las reformas educativas.
- Líneas de Formación / Desarrollo de Competencias.
- Sistema Educativo y Gestión Institucional.
- Organización y funcionamiento de las escuelas.
- Evaluación y seguimiento de centros educativos.

Pese a la existencia del marco anterior, puede decirse que ninguno de los esfuerzos de formación que se han realizado, ofrece una respuesta rápida y practica a los problemas que se suscitan en la labor diaria, aunado a que no existe evidencia sólida de que los cursos, diplomados y demás opciones de capacitación, respondan a verdaderas necesidades de los directivos en la gestión y la administración de sus centros educativos, es decir no ha existido una detección real de necesidades de capacitación previa a su elaboración.

3. Diseño de la investigación

3.1. Problema y objetivos de investigación

Tal y como se justifica en el apartado anterior, la finalidad de esta investigación reside en realizar un acercamiento hacia el análisis de las necesidades reales de capacitación, que los directores y subdirectores de las escuelas secundarias públicas del estado de Yucatán en México presentan, para ofrecer respuestas formativas acordes con sus verdaderas inquietudes y necesidades. Este es pues el problema de investigación.

Los objetivos se encuentran divididos en dos ámbitos:

1. La práctica directiva y el papel de la formación
 - Analizar y valorar la realidad que enfrenta el directivo de educación secundaria (desarrollo de sus actividades, problemas más frecuentes en el día a día, cómo los enfrenta, su opinión sobre la formación recibida para hacer frente a la problemática que supone trae consigo la práctica directiva).
 - Determinar el papel que juega la formación en la mejora de su práctica directiva, el interés por los cursos, la mucha o poca importancia dada a los programas de formación. Su opinión sobre las reformas y el impacto en la práctica directiva.
2. Detección de necesidades de capacitación
 - Analizar en base a los datos del perfil deseado y el perfil real de los directivos los distintos temas que parecen surgir como espacios que requieren formación para ser cubiertos con la misma.

- Generar los instrumentos requeridos para que, en función de los "temas" propuestos, el personal directivo identifique los de más importancia para el desarrollo de las funciones.
- Realizar el inventario final de necesidades de capacitación.

3.2. Instrumentos de recogida de datos

Para realizar la planificación del estudio se tomó como modelo de detección de necesidades o DNC, el de la "American Management Association", por ser el que mejor se ajustaba a las exigencias de esta investigación. Se trata de una asociación americana centrada en el estudio y abordaje de la mejora de la dirección escolar, donde propone tres modelos de detección de necesidades. En nuestro caso, se seleccionó el segundo modelo, por reunir las características necesarias orientadas específicamente a los centros de secundaria y a los objetivos de nuestra investigación, las mismas que se sintetizan en una serie de pasos o fases de la investigación, recogidos a continuación (Figura 1):

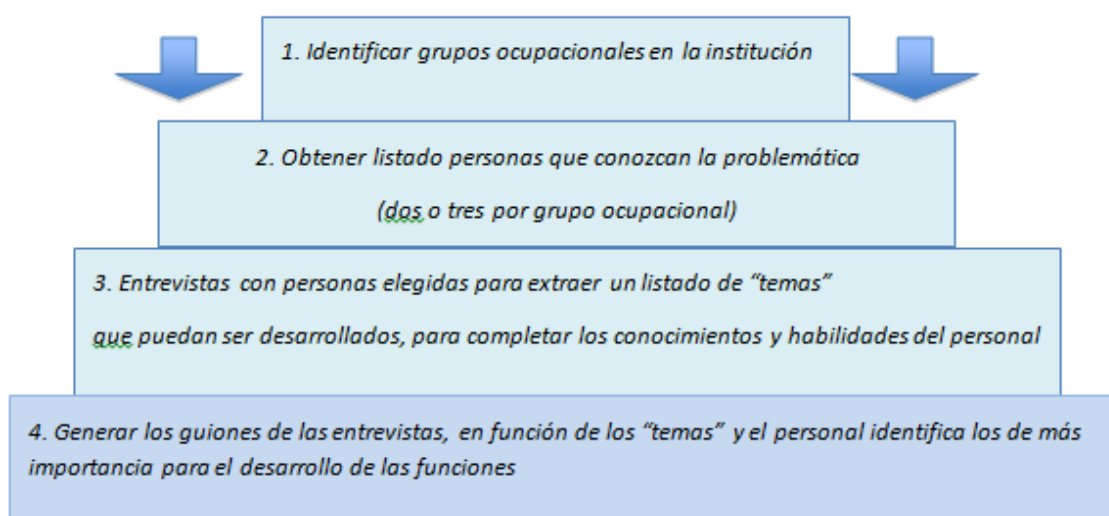


Figura 1. Fases de investigación

Fuente: elaboración propia

A partir de la información obtenida se diseñó el instrumento que contenía los temas relevantes sobre capacitación que son necesarios e importantes, según los directivos. Además, este instrumento debía responder también a las necesidades de la Secretaría de Educación en cuanto a la planeación que esta tiene con respecto al Plan Estatal de Desarrollo y por supuesto a lo señalado en el Plan Nacional de Desarrollo en lo referente a educación.

Se realizaron una serie de entrevistas semiestructuradas, que contenían un total de quince preguntas abiertas, cuidadosamente formuladas y ordenadas anticipadamente, con el fin de conocer con detalle las problemáticas que los directivos enfrentan o enfrentaron al momento de acceder a los puestos señalados, la intención de dichas entrevistas se centró en ir generando los temas que podrían conformar un instrumento estructurado que serviría en otro momento para dar mayor validez y confiabilidad a la información obtenida, mediante el pilotaje previo. Por lo que se adaptó este modelo al contexto real de nuestra investigación, basándose en una metodología descriptiva (de naturaleza cualitativa) mediante la aplicación de un diseño no experimental por método de encuesta.

Las guías de tópicos de estas entrevistas buscaron reflejar información en distintas dimensiones, comenzando por el proceso de acceso al puesto de directivo, situación en los años previos en el sistema, posiciones previas antes de ocupar el cargo. De manera fundamental ofrecieron información que ha mostrado con más detalle las distintas problemáticas que se generan en las siguientes áreas:

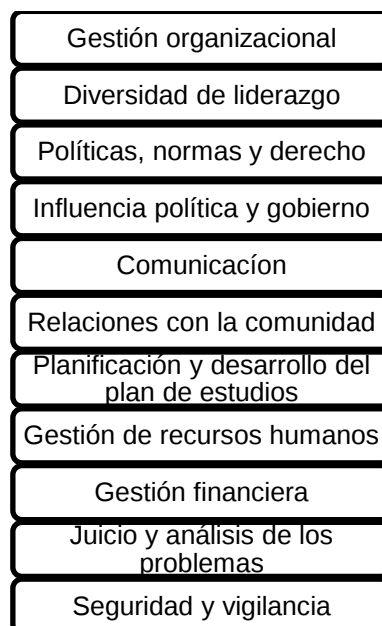


Figura 2. Problemáticas asociadas a la dirección escolar
Fuente: elaboración propia

El siguiente esquema (Figura 3) muestra la forma como se instrumentalizó el proceso de investigación para poder recoger la información necesaria, que permitiera llegar a los resultados.

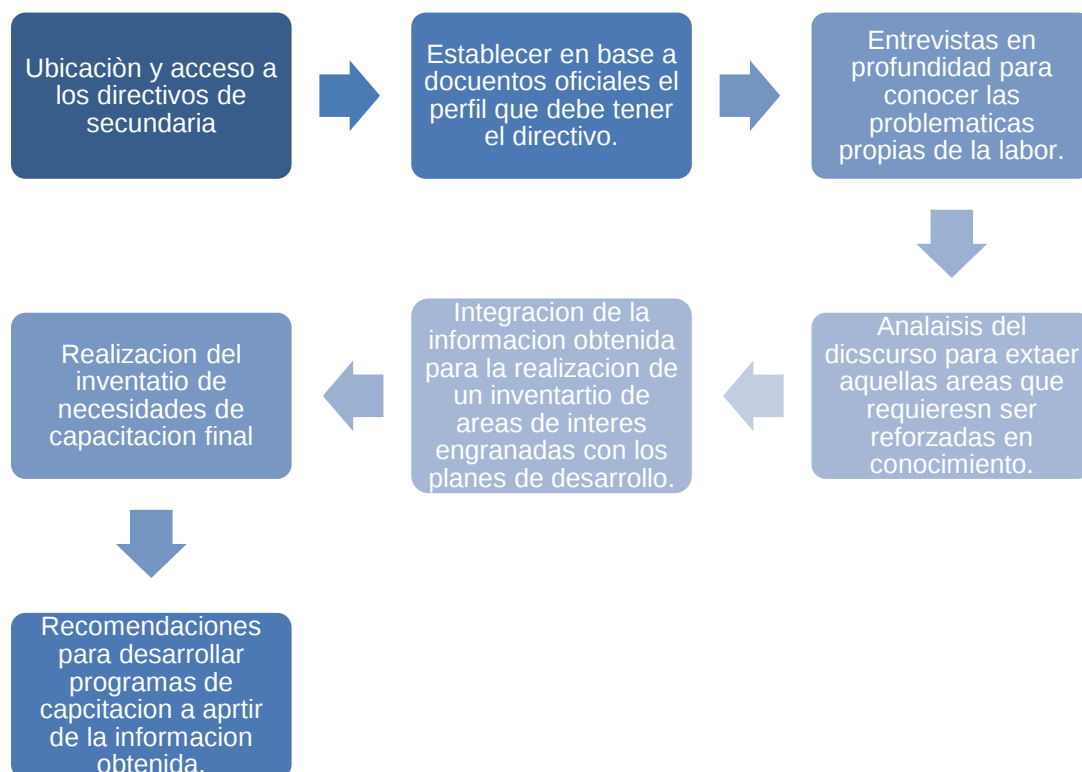


Figura 3. Esquema de instrumentalización del proyecto de investigación.
Fuente: elaboración propia

3.3. Población y muestra

La población a la que se dirigió este trabajo estuvo conformada por directivos de escuelas secundarias, generales transferidas y secundarias para trabajadores; en total se tiene un aproximado de 96 directivos en todo este subsistema de secundarias del estado de Yucatán, lo anterior, considerando que las escuelas contemplan en su organigrama la figura del director y del subdirector en la mayoría de los casos y considerando también la ausencia de los segundos en las escuelas secundarias para trabajadores. En este sentido, este estudio se realizó directamente con toda la población, no siendo necesario aplicar ningún tipo de procedimiento muestral; así de este modo, se lograba un mayor acercamiento real y certero a lo que se investiga desde el acceso a toda su población.

Tabla 1.

Tabla de distribución de los directivos en cuanto a tipo de escuela.

	<i>Escuelas</i>	<i>Directores</i>	<i>Subdirectores</i>	<i>Total</i>
<i>Secundarias generales</i>	46	46	40	86
<i>Secundarias para trabajadores</i>	10	10	0	10
				96

Fuente: elaboración propia

4. Discusión

A continuación se presentan los datos obtenidos, analizados mediante un sistema de categorización manual, en función de los objetivos del estudio.

En el desarrollo de las entrevistas se ha buscado focalizar las lagunas formativas y los procesos de capacitación requeridos en cuanto a la labor directiva se refieren partiendo de los tópicos o problemáticas de la dirección escolar recogidos en la figura 2.

“... Se presentan muchos problemas que son desconocidos para uno como nuevo directivo, pero sobre la marcha, entonces tú como sub-director tienes una persona de experiencia que es el director es más fácil, tienes más apoyo en cuanto, de qué manera, puedes trabajar con el personal que es tan sólo sin experiencia, entonces si es importante a alguien para ir creciendo poco a poco, ahorita, ahorita necesito hablar” (E. 56).

En la mayoría de los casos los entrevistados señalaron la necesidad de establecer una relación entre pares, la presencia de un director de experiencia, facilita el desarrollo de las actividades de alguien que ha llegado a la subdirección de la escuela sin el conocimiento necesario para ejercer esta labor.

Como base del liderazgo que pueda ejercerse esta el conocimiento de las áreas técnicas del centro educativo, el manejo del personal, la cultura que prevalece en el centro, etc. Pese a lo anterior no siempre se da esa situación y como en todos los ámbitos del trabajo se puede contar con la presencia de un directivo poco abierto a la enseñanza de las funciones propias del puesto, lo que complica por mucho la labor encomendada, ante esto los nuevos directivos tienden a encontrar apoyo con directores o subdirectores de otras escuelas y que también han atravesado esta situación de encontrarse en un puesto nuevo y para el cual la inducción ha sido del todo nula.

“...si en ocasiones, si, hacer cumplir las normas era un tanto complicado, bueno si algún maestro faltaba, sin tener un justificante, una razón que solventará pues se le aplicaba la normatividad, si hay que descontárselo, se le descontaba pero repito

fueron muy pocos los casos por lo general, los maestros trabajan son maestros responsables están con sus grupos y te digo cuando faltaban entonces era por alguna situación completamente argumentada” (E. 23).

La generalidad muestra dificultades, para el cumplimiento de las normas o mejor dicho para lograr que estas se cumplan con cabalidad, en diversos casos se da también el desconocimiento de la normatividad, aunque el desconocimiento no es nulo puesto que quienes hoy ocupan los cargos directivos en su mayoría han cumplido con una gran cantidad de años en el servicio y por lo tanto conocen, aunque a medias la reglamentación que rige sus actividades dentro del centro escolar. Por otro lado se dan situaciones de compañerismo que dificultan el ejercicio del poder sobre aquellos que el día de ayer eran personal de un mismo rango y que de un día a otro pasan a ser subordinados y personas a quienes hay que imponer un orden que en algún momento se cumplió o se incumplió de la mano de estos.

La problemática mayor se da en el desconocimiento de las normas y su aplicación y también de una gran cantidad de usos y costumbres que de una escuela a otra pueden o no, ser fundamento de la gestión escolar y que de manera errónea los nuevos directivos suponen que pueden ser trasladados de un centro educativo a otro.

“...tenía yo que releer, o en un momento dado vaya, pues investigar preguntarles a mis hermanas, mis hermanas son de Educación Especial, mi papá tiene la maestría en psicología; pues uno tiene que recurrir a lo que de algún momento tiene a la mano si? y la literatura ante todo”(E.21).

“Tienes la visión de que no debes de aceptar a esos niños, porque al tenerlos te van a afectar, si paso mucho tiempo para que yo supiera que se pueden integrar fácilmente” (E. 72).

Las dificultades para enfrentarse a la diversidad del alumnado, personas con discapacidad, entendiendo esta como: un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, que indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una “condición de salud”) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales); tal como lo plantea la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF,2001) o alumnos de ambientes socioeconómicos y culturales distintos parece ser una problemática que ha afectado a todo aquel que llega a la posición de directivo.

“...en mi caso no he tenido la oportunidad todavía, no se me ha presentado la necesidad de establecer con la autoridad del municipio o de la comunidad alguna solicitud de apoyo, porque en este caso como el director es el que da en este caso digamos el oficio, que va dirigido entonces es él , el que se ha dedicado a eso, yo observo que es muy importante solicitar este apoyo de la policía cuando es alguna situación también de apoyo en el caso de la SEP (Secretaría de Educación Pública en adelante), para construcción, reparación o mantenimiento hay que hacer circulares para recurrir” (E. 71).

No se encuentran deficiencias en la implementación de la normatividad, en sí los problemas se encuentran en el desconocimiento de dichas normas, pero al momento de conocerlas, los directivos cumplen con sus funciones tal cual se los solicita la propia Secretaría de Educación.

“...Si, en el caso de trabajo administrativo, directivo, si es un poquito difícil porque ahora tienes que concentrarte en muchos documentos que la SEP exige, afortunadamente ahí está el apoyo del personal administrativo, para apoyarte con los datos que uno tiene que supervisar que ese trabajo esté bien realizado, porque muchas veces sucede que hay muchos rebotes, lo llevas a SEP y están mal y lo tienes que corregir pero es parte del aprendizaje también” (E. 11).

“...debieron de habernos capacitado, recibí actualizaciones pero nunca se me enseñó acerca de lo que se me actualizo, nos decían, este año cambio esto o cambio lo otro en cuanto a normatividad y procedimientos, pero de esto o lo otro que cambio yo no conocía su origen” (E. 47).

Son distintos los documentos que un directivo tiene que manejar, y esos documentos aun teniendo una gran cantidad de años de servicio como profesor nunca se entra en contacto con ellos, se escucha de su nombre, se escucha de las fechas de entrega, pero nunca se aprende el llenado y las formulas estadísticas que en algunos casos se requieren para poder ser completados, esto es algo que representa una brecha muy grande entre lo que se sabe y lo que se debe de saber para ocupar un puesto directivo, por tanto este es un tema que al igual de muchos otros representa una necesidad amplia de capacitación ya que el aprendizaje es requerido para el correcto desempeño de las funciones.

Algo que se hace evidente es que a diferencia de otros puntos, no es el director quien brinda la enseñanza requerida al nuevo directivo, sino que es personal subordinado quien funge como inductor ante esta problemática, es así que las secretarias son las que por lo general ayudan en el llenado y en el entendimiento de estos documentos a los nuevos directivos. De igual forma un proceso de aprendizaje por prueba y error se da en esta situación.

“...Pues realmente siento que aquí la persona con visión tiene que entender su cargo es para atender y servir, solucionar problemas, entonces ahí empieza la relación y la comunicación con los maestros, el directivo tiene que abrirse a las necesidades de la escuela y también tener digamos, el tacto si así se puede llamar” (E. 90).

“...Yo creo que los problemas que he sentido que me afecten son sindicales cuando dos facciones del sindicato se están peleando, agarran al director como carne de sándwich, eso dejaba a uno en medio de conflictos y de una necesidad de capacitarlos” (E. 50).

Los directivos, llámese directores o subdirectores presentan una problemática generalizada relacionada con la comunicación, esta radica en la negociación o en la solución de conflictos, una vez más se presenta el fantasma de haber sido docente de años y en algunos casos pasar a ser subdirector un martes mientras el lunes se era docente en un mismo centro de trabajo, esto dificulta la labor aunque en algunos casos la facilita.

Sin embargo la capacidad de negociación requiere de un aprendizaje que no se gana en el día a día y mientras estos se solucionan por el contrario de voz de los directivos se escuchan en sus narraciones problemas derivados de no haber sabido como mediar un conflicto y como la oportuna intervención de una autoridad de mayor experiencia trajo solución a esta problemática.

“...necesito aprender, cuando yo entre el director me decía, hable usted y yo le decía, no me haga eso maestro, y él me decía fíjese como lo hago porque un día usted lo va a hacer, pero ahora no con la experiencia y la necesidad uno tiene que hacerlo” (E. 68).

“...No yo la ventaja que te da que cuando uno es asesor frente al grupo y después entregas a ellos a los papás las boletas, pierdes el miedo o pierdes el temor y ya en el paso siguiente directivo ya tienes cierta experiencia ya no es tanto”. (E. 49).

Resulta interesante que con muchos años de antigüedad la mayoría de quienes hoy en día son directivos han desarrollado la labor de ser asesores de un grupo en cuanto eran docentes, este status los ha llevado a reunirse con comunidades de padres de familia y a mantener comunicación con estos, por tanto el hablar en público no debiera ser ningún problema o algo que requiriera aprendizaje, sin embargo parece que no es así en todos los casos, se han encontrado profesores que aun cuando han hecho esta labor durante años, han tenido dificultades para conducir un homenaje a la bandera o brindar un comunicado a toda la

comunidad escolar, llámese control de nervios o estructuración del discurso, parece necesario que en este rubro existiera una capacitación para poder con esto enfrentar al nuevo directivo a la realidad.

“...Ya una vez dentro del puesto se nos dan capacitaciones para mostrarnos los objetivos de todos los programas de todas las materias, para poder realizar la evaluación del centro es un curso que lo dan durante todo el año y lo brinda desarrollo Educativo.” (E. 5).

“...He tenido que leer, de repente reviso los programa de los maestros de español sobre todo que me hacen proyectos, hemos tenido cursos en Desarrollo Educativo, donde nos dan la literatura bueno el conocimiento general lo tengo, además estoy en carrera magisterial.” (E. 13).

Los problemas en cuanto a evaluación de la actividad docente, llámese a esto la programación que hacen los maestros y los requerimientos inherentes a su práctica parecer ser una de las áreas donde la Secretaría de Educación, ha tomado cartas en el asunto, malamente lo ha hecho toda vez que el docente ya se encuentra en el campo enfrentando esta problemática, sin embargo ha sido general el hecho de que se brindan los conocimientos para enfrentar estas situaciones que tiene que ver con la evaluación del trabajo docente.

Lo anterior viene a remarcar el interés de la SEP (Secretaría de Educación Pública, 2001), por la parte académica, dejando a un lado un sinnúmero de requerimientos y de necesidades que el nuevo directivo tiene al enfrentar el puesto que ha ganado a través del escalafón o qué bien se le ha comisionado por la superioridad.

“...Yo no tenía ese conocimiento sobre el Recurso Humano, yo tuve que leer sobre las relaciones laborales, yo aprendí aquí que por ejemplo un maestro tiene un límite de faltas, para eso yo tuve que leer mucho” (E. 57).

“...fue por experiencia y también por aprendizaje propio cuando fui docente, aprendes de ahí , a manejar las situaciones porque cada situación es distinta con cada profesor y existe una situación de necesidades y si el maestro es cumplido tiene el maestro todo el apoyo, pero si el maestro es faltista, incumplido y problemático pues ahí como que se va basando a la normatividad de alguna manera a que no necesites ese problema, me explico?, para no faltar más y no cumplir también depende del aspecto humano para manejar la situación que se presente.” (E. 38).

Sobre la gestión del recurso humano, los docentes, hoy directivos, han coincidido en que no se les ha capacitado sobre el manejo del personal por el contrario, coinciden en que el tiempo de ser docentes les ha ayudado a conocer desde su trinchera las situaciones que pueden darse entre directivos y demás personal, sin embargo esto no facilita la situación en tanto que ser directivo no descansa únicamente en relacionarse con el personal docente sino que también implica relaciones con el personal administrativo y manual, mismo que presenta diferencias significativas en la forma en la que debe de ser administrado. Ya se han mencionado las deficiencias en los conocimientos de la normatividad y a esto viene a sumarse la poca experiencia que el docente que llega a directivo tiene sobre la gestión del recurso humano, por tanto empieza a configurarse un problema de gran envergadura que no puede sino traer dificultades al centro de trabajo que en uno u otro momento tienen que salir a flote.

“...No, no es sencillo porque no se sabe nada sobre eso, pero el director y el sub-director deben de ser, como el motor...que impulse el trabajo docente y que a su vez los maestros sientan que están siendo atendidos” (E. 1).

“...Aprendí con el tiempo que había que atender a la opinión de las personas y no nada más imponerse, pero no es fácil los primeros días, uno cree que llega y como es el subdirector todos van a responder” (E. 19).

Lograr un clima laboral favorable para las actividades de una organización y más si esta es educativa no es cosa fácil, en un mundo en donde existen docentes sindicalizados y con prácticas que algunas veces no favorecen el fin último de la escuela, no es fácil mediar entre los intereses personales y los intereses del centro educativo, al final lo más importante no es sólo lograr un espacio que sea agradable para realizar las labores sino que también o quizás lo más importante es que dicho espacio cumpla con su función primaria y más representativa que es transmitir conocimientos al alumnado.

Los directores y subdirectores, concuerdan en que la abrupta llegada a la posición directiva no da margen para aprender siquiera los conceptos más básicos del desarrollo organizacional y de las necesidades de ambientes saludables de trabajo, parece ser que igual aquí existe una brecha muy marcada entre lo que debe conocerse y lo que se conoce, dejando así una necesidad de capacitación que de ser subsanada en pos de centro escolares que cumplan con la verdadera función de enseñar.

“...¿Finanzas? creo que ahí nadie sabe, bueno al menos yo no sabía nada, ni idea del funcionamiento de la tienda escolar.....llegando me sucedió que la contralora solo me decía que depositaba y cuando el dinero se gastó comenzaron rebotar los cheques, resulto que ella se robaba el dinero.” (E. 93).

“...necesitas una etapa de aprendizaje y de adaptación que eso te la va a dar también el momento y la experiencia que vayas adquiriendo, pero si de un día a otro no es posible tener el manejo y ese conocimiento necesario para llevar a cabo el control financiero de la escuela” (E. 26).

La tienda escolar, las cuotas que algunas escuelas cobran y son manejadas por directivos, son algo que aunque parecen una labor sencilla dista mucho de serlo, en este caso supone que aquel que ocupa la posición de director o de subdirector, tiene conocimientos de contabilidad, de finanzas y de administración, en la mayoría de los casos se ha encontrado que los directivos se han enfrentado a problemas que están relacionados con el manejo de los ingresos económicos del centro escolar, ha existido gente que ha sido robada o timada por el propio personal que labora en la escuela debido a la falta de conocimiento sobre la forma en que las cuentas deben de ser administradas.

Los problemas no se limitan al manejo interno sino que implican también un conocimiento sobre las formas como la Secretaría de Educación quiere ver reflejadas esas operaciones. De igual forma a como sucede con los documentos oficiales, el maestro que arriba a la función directiva recibe actualizaciones sobre nuevas leyes o reglamentaciones financieras, pero nunca recibe una inducción para manejar los recursos de su centro escolar.

5. Conclusiones

Todo lo anterior resume el sinfín de necesidades que tienen los docentes que pasan a ocupar el cargo de director o subdirector en el sistema educativo nacional, principalmente en la modalidad de secundaria, el cambio no sólo se presenta como drástico y generador de miedos y nuevos retos sino que se presenta como un espacio en el que se surgen necesidades de conocimiento que requieren ser atendidas con capacitación, pero no una capacitación que busque cubrir las deficiencias cuando estas ya se han hecho evidentes, sino que logre inducir al docente a un nuevo mundo de incontables oportunidades completamente preparado para enfrentar esto y todo lo que venga por delante.

Existen áreas que presentan problemáticas más marcadas, la normatividad parece ser un área que requiere mayor esfuerzo de capacitación, es evidente que los directivos recién llegados al puesto presentan deficiencias en el conocimiento de las normas, de las políticas, de las sanciones y de los derechos que rigen la vida escolar dentro de los planteles de educación secundaria.

La gestión representa un conocimiento que debe ser adquirido para poder ejercer la labor de director o de subdirector de una escuela, es así que también se evidencia la brecha existente sobre lo que debería conocerse sobre el tema y lo que realmente se conoce sobre el mismo.

La gestión de los recursos humanos representa también una problemática bastante marcada, aunado al desconocimiento de la normatividad provoca problemas en la aplicación de sanciones y en las retribuciones que pueden ser ofrecidas al trabajador desde la posición directiva. El poco conocimiento de gestión del recurso humano dificulta la construcción de una cultura laboral que responda a los requerimientos exigidos hoy día en este país.

Otro punto relevante que necesita acciones de capacitación es la comunicación y la mediación de conflictos, el cambio drástico de la posición de docente a directivo en algunos en la misma institución complica por mucho la forma en que los nuevos directivos se comunican con sus ahora subalternos, parece ser que en algunos casos no resulta del todo sencillo establecer principios de orden marcados por la nueva posición de superioridad.

Debiera ser imperante que aquel que esta por ocupar una dirección o una subdirección reciba antes capacitación en áreas que van desde la comunicación, hasta la resolución de conflictos, pasando por liderazgo, normatividad, finanzas, contabilidad, gestión del recurso humano y gestión y administración del centro escolar, así y solo así tendremos personal capacitado y preparado dirigiendo el rumbo de nuestros centros escolares.

Por último, debe mencionarse que una investigación cuantitativa en la que se incluyan los temas más representativos que se han obtenido de esta investigación, puede brindar más solidez a cada uno de los temas que requieren ser atendidos, y de esta forma poder priorizar aquellos que en realidad requieren ser contemplados para un programa de capacitación que se brinde al docente antes de que este ocupe el cargo; aunque al día de hoy existen oportunidades de capacitación para directivos, estas están limitadas a ser cursadas por aquellos que en el momento de las convocatorias están ocupando un cargo de este tipo ya sea por dictamen escalafonario o por comisión de la propia Secretaría de Educación.

6. Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (2010). Dirección y éxito escolar. Una alternativa profesional a la dirección escolar. En C. CASTILLA ELENA (Coord.). *El liderazgo educativo: los equipos directivos en centros de primaria. Elementos básicos del éxito escolar*. Recurso electrónico, 56-87.
- AMERICAN MANAGEMENT ASSOCIATION (2001). "Cómo hacer una DNC Eficaz y Valiosa – Taller AMA para Capacitadores". México, DF.
- Aznar, I., Hinojo, F.J. y Fernández, F.D. (2007). Competencia, competencias profesionales y perfil profesional: retrato del perfil del psicopedagogo. En *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, nº 37, 109-116.
- Cantón, I. (2013). Antecedentes, selección, formación y calidad de los directores escolares. En *Participación Educativa*, nº 3, 3, 165-174.
- Carmona, M. y Padilla, T. (2009). Barreras en el acceso a la dirección escolar: diferencias entre profesoras y directoras de centros de educación infantil y primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, nº 20, 1, 50-60.
- Coronel, J.M., Moreno, E. y Padilla, M. T. (2002). La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: Contribuciones y retos planteados desde una óptica de género. *Revista de Educación*, 327, 157-168.
- Cuesta, J. D. y Fernández, S. (2002). Nivel de satisfacción de los cargos directivos de la universidad de granada en el desempeño de sus funciones. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*. Ediciones Universidad de Salamanca. Vol. 20.
- De Anquin, A., Burgos, M. E. y Soria, M.G. (2014). Contributors of a gender perspective in the training of professors. *Journal for Educators, Teachers and Trainers (Jett), Special Issue "Gender and Citizenship"*, 16-25.
- Escamilla, S. A. (2006). El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional. *Tesis doctoral*. Inédita. Universidad Autónoma de Barcelona.

- Fernández, M. y Gijón, J. (2012). Formación de profesionales basada en competencias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers (Jett)*, 3(1), 109-119.
- Gairín, J. y Armengol, C. (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis.
- Gómez, A. M^a. (2012). La sostenibilidad del liderazgo escolar en Andalucía a través de la modalidad formativa de tutela. *Educatio Siglo XXI. Revista de la Facultad de Educación*, nº 30, 2, 423-444.
- Hernández- Castilla, R., Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118.
- Hinojo, F. J. (2006). Percepción de los equipos directivos de los centros de enseñanza secundaria de Andalucía sobre la formación profesional reglada. *Tesis Doctoral*. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Lorenzo, M. (1996). *El liderazgo pedagógico del director escolar: Situación y perspectivas*, Jornadas de ADEME, UNED, Madrid.
- Lorenzo, M. (1997). La función directiva en la década de los noventa: Qué se ha hecho y hacia dónde nos lleva el siglo XXI. En A. Medina (Coords.) *El liderazgo en educación*, UNED, Madrid.
- Lorenzo, M. (1998). "Liderazgo y participación en los centros educativos" *Actas V Congreso Interuniversitario de Organización de instituciones educativas*, Madrid.
- Lorenzo Delgado, M., Sola Martínez, T. y Cáceres Reche, M^a. P. (2007). El liderazgo femenino en los cargos directivos de la Universidad: un estudio longitudinal en la Universidad de Granada (1990-2005). En *Revista de Educación y Educadores*, vol. 10, nº 2. (Universidad de La Sabana, Colombia), 177-194.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. En *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Vol 4, nº 4e.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2013). Incidencia de la distribución del tiempo de los directores y directoras de Educación Primaria en España en el rendimiento de los estudiantes. En M. C. CARDONA, E. CHINER y A. GINER, Investigación e innovación al servicio de instituciones y comunidades globales, plurales y diversas: *Actas del XVI Congreso Nacional/III Internacional, Modelo de investigación educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. Alicante, 742-749.
- Navareño, P. (2012). La dirección de centros educativos en España. Liderazgo y gestión para la mejora escolar. En *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, nº 17, 1-10. Disponible en: www.adide.org/revista/images/stories/revista17/ase17_arto1.pdf (Último día de consulta 14/03/2015).
- Oke, A.E. (2013). Project Management Leadership Styles of Nigerian Construction Professionals. *International Journal of Construction Project Management*, nº 5, 2, 159-169.
- Pain, A. (2006). *Capacitación laboral*. Argentina: Ediciones Novedosas Educativas.
- Piña, R. (2014). Desarrollo de la formación permanente del profesorado en la provincia de Guadalajara. Un estudio de caso. En *Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, nº 32, 1, 141-159.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA [SEP] (2001) Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública (1973). [Versión electrónica]. Recuperado el 13 de junio de 2009. Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/110536/1/reglamento%20escalafon%20traj%20sep.htm> (Último día de consulta 5/10/2014).



Curriculum design: A gestalt approach to the pedagogy of entrepreneurship education with postgraduate student teachers in an irish university

Diseño curricular: Un enfoque ‘gestalt’ a la pedagogía educativa del desarrollo empresarial con profesores que estudian un posgraduado en una universidad irlandesa

Gerard Slattery,
Morgan Danaher,

University of Limerick, Ireland

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 07 de septiembre de 2013

Fecha de revisión: 12 de junio de 2014

Fecha de aceptación: 20 de junio de 2015

Slattery, G. y Danaher, M. (2015). Curriculum design: A gestalt approach to the pedagogy of entrepreneurship education with postgraduate student teachers in an irish university. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 6(1), pp. 109–123.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6 (1)
ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Curriculum design: A gestalt approach to the pedagogy of entrepreneurship education with postgraduate student teachers in an Irish university

Diseño curricular: Un enfoque 'gestalt' a la pedagogía educativa del desarrollo empresarial con profesores que estudian un posgraduado en una universidad irlandesa

Gerard Slattery, University of Limerick, Ireland, ger.slattery@ul.ie

Morgan Danaher, University of Limerick, Ireland, Morgan.Danaher@ceridian.com

Abstract: Significant evidence exists attributing the importance of entrepreneurship education (EE) to national competitive advantage (Henry and Treanor, 2012; Porter, 2011; Porter and Kramer, 2011; Carree and Thurik, 2010). Student numbers in formal EE programs in Irish second level schools are limited to those opting for special programs. This paper sets out to identify a more appropriate pedagogical approach to forming student teachers as teachers of EE in Irish second level schools. An action research methodology was adopted to review and improve the EE module on the teacher education postgraduate diploma in business in an Irish university. By adopting a gestalt approach, the researchers aimed to foster heightened awareness in teachers, to embed innovative pedagogical practice in EE paralleling best practice elsewhere. Rigor was added to the researchers' analysis of their own phenomenological interpretations of the module by incorporating feedback from focus groups of students involved, and individual students. The findings suggest that time constraints constricted development of an andragogical holistic approach, organic to fostering creativity and self-agency, the very gestalt characteristics aimed at being cultivated. Students expressed satisfaction with the collaborative course components – experiential and action centered. Grounded in the gestalt philosophy of awareness, self-regulation and creativity, it challenged static, traditional, didactic understandings of EE. For some students, this proved a significant challenge. The key finding from this study is that a holistic, two-layered approach, comprising of a foundational layer (encompassing practical steps in business start ups) and a transformational layer (focusing on more dynamic concepts that are philosophical and attitudinal in nature), is the optimal pedagogical strategy for the cultivation of an effective EE programme.

Resumen: Existe una evidencia significativa que asigna la importancia de la educación del desarrollo empresarial (EE) a la ventaja o beneficio competitivo nacional (Henry y Treanor, 2012; Porter, 2011; Porter y Kramer, 2011; Carree y Thurik, 2010). El número de estudiantes en programas oficiales de EE en institutos irlandeses está limitado a aquellos que optan a programas especiales dentro de los mismos. Este trabajo tiene la intención de identificar un enfoque pedagógico más apropiado para formar profesores que siguen con sus estudios como profesores de EE en institutos irlandeses. Se aceptó una medida para investigar la metodología y así mejorar el módulo de posgrado del título de profesorado con la especialidad en negocios en una universidad irlandesa. Adoptando este enfoque, los investigadores apuntan a promover una mayor conciencia en los profesores, para incorporar una práctica pedagógica más innovadora en EE. Se añadió rigurosidad a los análisis de los investigadores de sus interpretaciones fenomenológicas del módulo, a través del recibimiento de feedback por parte de los grupos de estudiantes involucrados así como de estudiantes a nivel particular. Las conclusiones sugieren que el tiempo limita o restringe el desarrollo del enfoque holístico-andragógico, consistente en poblar de creatividad y autonomía las muy 'gestálticas' características apuntadas y adquiridas. Los alumnos mostraron su satisfacción con los componentes colaborativos del curso – centrados en la autorregulación y la práctica. Estos estaban basados en la filosofía del conocimiento, de la experiencia y de la creatividad, de 'Gestalt'. Todo ello desafiando a los invariantes, tradicionales y conocimientos didácticos del EE. Esto, para algunos alumnos, supuso todo un reto. El resultado de este estudio es un enfoque holístico de dos niveles. Un primer nivel que lo denominaremos como la base (que abarca etapas prácticas iniciales en temas de empresa) y un segundo nivel transformacional (centrado en conceptos más dinámicos, los cuales son, de carácter, filosóficos y actitudinales por naturaleza). Este resultado será la estrategia pedagógica óptima para el refinamiento y la sofisticación de un programa efectivo de EE.

Keywords: Curriculum design; Entrepreneurship Education; Gestalt; Holistic; Experiential; Pedagogy; Transformational; Enterprise

Palabras clave: Diseño curricular; Educación del desarrollo empresarial; Gestalt; Holístico; Experiencial; Pedagogía transformacional; Empresa

1. Introduction

The Irish second level schools system is characterised by an academic and subject orientated curriculum. EE has traditionally been offered as a subset of business subjects. At junior cycle, many students encounter EE in the subject – Business Studies. However, this experience is not often possible at senior cycle, as Business may not be an option for students.

Some variations in the curriculum have occurred. The introduction of the Transition Year (TY) in the mid 1980s between junior and senior cycle, has offered a new dimension in the experience of teaching and learning. There is no national public examination at the end of TY, the program is optional as only some schools provide it and not all students opt to participate in TY. The program offers, inter-alia, a module in EE closely linked with a simulation experience called Mini-Company. Teachers are afforded wide discretion in conceptualising and devising this experience.

Emerging complementary and alternative senior cycle programmes, i.e. the Leaving Certificate Vocational Programme (LCVP) and the Leaving Certificate Applied Programme (LCAP) have an embedded EE module. The number of students participating in such programs is small. Following revisions of syllabi within the mainstream business subjects at senior cycle, there is now overt reference to EE as one of several core topics. Entrepreneurship is taught didactically rather than from an experiential perspective. The widespread use of simulation and other active learning interventions is still embryonic. EE programs should involve the acquisition of a broader set of life-long skills, and not simply training for business start-ups (Matlay, 2012; Korthagen, 2010; Birdthistle et al 2007). The success of entrepreneurship programs is very dependent on the level of commitment and the knowledge and skills base of the teacher (Birdthistle et al, 2007).

Regular issues surrounding the teaching of EE continue to be exercised:

- 1) The pedagogical issue, i.e. the balance between the didactic versus an experiential approach (Van Vuuren and Fearon, 2014).
- 2) The context issue, i.e. entrepreneurship can be social just as much as economic. (Birdthistle et al, 2013).
- 3) The boundary issue – is it better to teach it in a variety of cross disciplinary contexts rather than within a narrow business focus (Maritz et al, 2014).
- 4) The skills capacity issue, i.e. is it facilitated learning or expert led didactic delivery? (Gilbert, 2012).
- 5) The resource issue, i.e. In one survey over 80% of teachers thought the problem was a lack of resources to teach it (Birdthistle et al, 2007),
- 6) The definitional issue, i.e. Mwasalwiba (2010) noted that wide definitional variations exist making integration of EE learning problematic. The study found that critical factors for the success of EE is where a broad definition is adopted, thus allowing for the integration of EE learning across the educational experience.

Recent reform of the Junior Certificate school cycle reduces the number of public examination subjects to five. Five short courses which are to be internally conceptualised and constructed at school level are now also included. This offers new unique and unprecedented opportunities for EE curricular development. The onus now shifts to individual schools to respond to this new challenge in an innovative and creative way. It is envisaged that continuous professional development (CPD) inputs from the Department of Education and Skills will support staff efforts to meaningfully embrace a pedagogical vibrancy around EE.

2. Definitional issues

Gestalt is a psychotherapeutic approach to working with clients that seeks to foster growth through heightening awareness. In fact, the fundamental goal of gestalt is to increase awareness (Zinker, 2013). Gestalt is characterised by a philosophical orientation based on a

predominantly positive view of humanity, the assumption being that we ourselves have the greatest capacity to take charge of our own growth towards self-actualisation (Clarkson and Cavicchia, 2013). Such an ontological outlook is in marked contrast to other forms of therapeutic intervention, such as Freudian psychoanalysis. In the latter approach, the therapist, as expert, assumes and retains a directive stance, in which he diagnoses the client's malaise and prescribes a remedial course of action. In contrast, the gestalt practitioner creates a reflective space in which a relational encounter can occur, and through dialog and creative engagement, change naturally begins to happen (Corey, 2012).

A gestalt pedagogical approach is therefore based on the belief that students are by nature capable of both self-direction and creative auto-adjustment. Consequently learning is predominantly viewed as a self-regulating process, encompassing much more than that experienced in traditional classroom environments. Teaching from within a gestalt paradigm involves "*creativity, innovation, experience and experimentation*" (Woldt 2009, p. 135). Empirical evidence from various fields of professional training including health sciences verifies the efficacy of a gestalt approach due to its humanistic, holistic, and relational psychotherapeutic tenet. These characteristics align well with the values and interpersonal processes espoused as central to those sectors (Kelly and Howie, 2011; Wright, 2010).

Viewed from the perspective of gestalt pedagogy, learning involves the learners' whole being with self-determined boundaries and contacting processes appropriately applied in response to the field conditions. The EE pedagogue therefore is as much a facilitator as they are a teacher (Jones and Iredale, 2010). The gestalt paradigm posits that EE needs to transcend traditional pedagogical approaches by employing blended innovative methodologies. These interventions should actively promote the development of self-regulation and creative ability. Many writers have pointed to the need for such a holistic approach to EE pedagogy (Oganisjana and Matlay, 2012; Taatila, 2010; Neck and Greene, 2011). A gestalt pedagogical paradigm provides such balance.

3. Literature review

EE and National Competitive Advantage

Many economists increasingly refer to entrepreneurship as a fourth factor of production. Considerable time and resource is consequently being afforded now to the study and investigation of this phenomenon (Henrekson and Sanandaji, 2011; Szirmai, 2011; McQuaid, 2011). Modern discourse on entrepreneurship posits that it is arguably the most potent economic force the world has ever experienced (Kuratko, 2013; Cumming et al 2014).

The significance of entrepreneurship to national competitive advantage is emphasised in policy statements, initiatives and programmes across the world, with education seen as a key enabler for embedding it across the population (McKeown et al. 2006). In fact, EE is believed to have a close connection with the development of an entrepreneurial culture within a society due to its emphasis on the value of competitiveness, innovation and creativity (McKeever et al, 2015; Raposo and Do Paço, 2011). Contemporary empirical studies suggest a need to consider both the nature and conditions of learning in EE such as changing trends, globalisation, and sustainability concerns due to highly dynamic macro-environments characterised in the macro-environment (Matlay, 2009; Holt and MacPherson, 2010).

4. Gestalt and the gestalt pedagogical paradigm

The origins of gestalt therapeutic literature can be traced back to its foundation by Fritz Perls as a distinct school of therapeutic practice in its own right. The aim of gestalt "*is not merely to offer explanations of behaviour but to help us arrive at self-knowledge, satisfaction and self-support*" (Perls, 1973 p.7). In gestalt therapy, the client learns to fully use his internal and external senses so he can be self-responsible and self-supportive through a process of gaining heightened awareness (Clarkson and Cavvichia, 2013). Gestalt therapy uses several

experiential interventions to help achieve awareness through self-realization in the here-and-now (Yontef and Jacobs, 1989).

According to Jones et al, (2013), tangible and intangible learning is obtained best in programs that create awareness of the possibilities for self-employment, enterprising behavior, and enhanced personal skills. The homogeneity between EE and gestalt is evident in the in this predilection toward the experiential and active endeavour. Indeed, a gestalt pedagogical approach stimulates in the vibrancy of the here and now, an engagement with the subject matter, at a level *"that gives birth to ideas, new life, hope, and endless possibilities"* (Woldt, 2009 p. 101).

5. Gestalt: a holistic approach encouraging action learning

Despite evidence provided hitherto positing the need for experiential and novel approaches to EE pedagogy, recent evidence suggests a bias towards traditional classroom teaching and assessment methods (Draycott et al, 2011). Haase and Lautenschläger (2011) for example cite the continuation of didactic methods in isolation as inhibiting the acquisition of requisite enterprise attributes and skills. Gestalt looks at the totality of the individual and appreciates that growth is achieved through the integration of all aspects of our personality (Yontef, 2012). A gestalt approach to pedagogy therefore promotes a holistic appreciation of the totality of entrepreneurship, and, therefore, the myopic concentration of one approach over another can be avoided.

Action learning is an approach to solving real problems that involves taking action and reflecting upon the results. The learning that results helps improve the problem-solving process as well as the solutions the team develops. The action learning process includes (1) a real problem that is important, critical, and usually complex, (2) a diverse problem-solving team or "set", (3) a process that promotes curiosity, inquiry, and reflection, (4) a requirement that talk be converted into action and, ultimately, a solution, and (5) a commitment to learning (Leonard and Marquardt, 2010). EE tends to lend itself organically to action learning as the kind of objectives desired, such as the development of business skills, can often be realised by facilitating the experimentation and execution of an idea in a controlled environment, e.g. by facilitating simulation of business in a classroom setting, providing basic skills and information, how to start and run a small business and how to act as an entrepreneur as well as, determined new starters or nascent entrepreneurs (Solomon et al, 2010).

Dall'alba and Sandberg (1996) outlined a series of principles that embody action learning which manifested in the very successful Team Entrepreneurs Competition (TEC) in Hong Kong, a sustainable approach to EE that facilitates students in engaging in authentic learning practice, enabling conceptual learning, embracing real practice, and reflection on practice. This emphasis on participants, being the progenitors of their own emerging capacities in enterprise, is upheld by Yu and Man (2007) who see appropriate EE programmes as opportunities whereby the participants are active learning agents, working in teams, engaging in a real context and interacting with others and the environment authentically.

6. Gestalt: promoting a holistic pedagogical paradigm

According to the Budapest Agenda (European Commission, 2011), entrepreneurship is both a life-wide and life-long learning experience and, as such, the best way to learn is to combine experience with formal educational activities. Thus, a gestalt approach to enterprise pedagogy seeks to combine a theoretical understanding with experiential learning through active engagement in the form of experimentation etc. within a social constructivist ontology where the relational aspect is conducive to further growth in itself.

Entrepreneurial skills can be categorised as technical, business management and personal entrepreneurial skills (Kuratko, 2013). The first two are areas where didactic pedagogical skills

can significantly deliver. The third area, development of practical particular skills in control, risk taking, innovativeness, being change oriented, persistence and visionary leadership is what differentiates an entrepreneur from a manager. This is where the holistic thrust of gestalt can be transformational. This recognition of the need to blend the necessary didactic foundations of enterprise within an ontological framework that values the primacy of action learning for the budding entrepreneur, has been successfully embroidered into more recent innovations in EE, e.g. the TEC Hong Kong project.

7. Methodology

7.1 Purpose of the study

The purpose of this study was twofold. Firstly, it set out to evaluate what is an effective approach to the teaching of EE to a group of student teachers in an Irish university in their postgraduate teacher education course. Secondly, it strove to discover constitutes an effective teaching approach to EE.

8. Rationale for methodological choice

Silverman (2011) postulates the analogy of a kaleidoscope to describe the essence of qualitative research. He explains that a kaleidoscope is a child's toy consisting of a tube, a number of lenses and fragments of translucent, collared glass or plastic. When you turn the tube and look down the lens of the kaleidoscope, the shapes and colors, visible at the bottom, change. As the tube is turned, different lenses come into play and the combinations of color and shape shift from one pattern to another. In a similar way, Silverman argues that we can see social theory as a sort of kaleidoscope, where the rich interplay of reflective lenses and shapes of various phenomena create a constructed reality which is there for us to explore and to derive meaning from.

9. Action research

Action Research requires an ongoing commitment to practice improvement, through continuous cycles of action and reflection. (McNiff, 2013; Reason and Bradbury, 2013). It is entirely appropriate for groups of people within a school or college to undertake a collaborative action research project, exploring how best to change institutional practice (Bruce et al, 2011). The most emancipatory action research is collaborative in nature, involving groups of people exploring together, actively challenging the constraints of their professional lives (Locke et al, 2013; McNiff, 2013).

10. Qualitative data capture methods employed

Table 1 below outlines the data capture methods employed by the researchers along with the rationale for choosing same. The span of information captured for the study commenced at module design phase and continue to this day.

Table 1.
Data capture methods and rationale

Method	Rationale
Focus Groups	According to Latchem and Kitzinger (2012), focus groups are a form of group interview that capitalises on communication between research participants, in order to generate data. The benefits of focus group research include gaining insights into people's shared understandings of phenomena. (Bryman, 2012). Four focus groups were employed and the transcribed verbatim interviews analysed for emergent themes.
Reflective Journaling	Through 'Reflection', teachers construct the meanings and knowledge that guide their actions in the classroom (Schon, 1983). As Larrivee (2008) argues, reflective practice moves teachers from their knowledge base of distinct skills, to a stage in their careers where they are able to modify their skills to suit specific contexts and situations, and eventually to invent new strategies. Throughout the module, and the subsequent analysis phase, both researchers maintained their own reflective journals which were analysed.
Critical Friend	To ensure good internal reliability (Bryman, 2012), the researchers' findings were validated by a senior academic from the same institution, within the university Education department, but not involved with the EE program.

11. Data analysis

According to Clarke and Braun (2013), thematic analysis offers an accessible and theoretically flexible approach to analysing qualitative data. As phenomenological ethnographers, the researchers were interested in answering what Korthagen (2010) posits as the two central questions pertinent to the pedagogy of teacher education:

- (1) What are the essential qualities of a good teacher, and
- (2) How can we help people to become good teachers

As gestalts, they set about isolating from the data, effective pedagogical qualities, to build a more holistic view of a good EE teacher. Furthermore, they wanted to engage with their own journal reflections, those of their critical friend, and the outputs of the focus groups, to identify how best to improve their practice of EE within the time and budgetary constraints in which they operate.

12. Validity

This research paper adopts a qualitative approach. In qualitative data, Winter (2000) suggests that validity might be addressed through the honesty, depth, richness and scope of the data achieved, the participants approached, the extent of triangulation and the objectivity of the researcher. Cohen et al (2013) see the contrast of the qualitative with the positivism and specificity of quantitative methods. Inter-alia, they identify the following features as essential characteristics of qualitative research: the natural setting is the principal source of data; data is socially situated and socially and culturally saturated; the researcher is part of the researched world; the researcher rather than a research tool is the key instrument of research; there is a concern for processes rather than just outcomes; data is analyzed inductively rather than using a priori categories; seeing and reporting the situation through the eyes of the participants; respondent validation is crucial; and catching meaning and intention are essential. Layers of rigor have been added by parallel engagement with reflective journaling, the thematic reflections of the student focus groups and engagement with a critical friend.

The inclusion of critical friends in action research is often considered as providing a methodological warrant for the trustworthiness of the data and operating the study (McNiff and Whitehead, 2011). The authors chose a senior academic working within the same department but removed from the EE program. The rationale for choosing this particular academic as critical friend was due to her extensive endeavours in the field of educational qualitative research. Validation from the critical friend was conducted in accordance with guidelines from McNiff and Whitehead (2011) and commenced at the beginning of the design phase of the study and continued throughout.

The choice of employing a critical friend for validation and trustworthiness is particularly pertinent in gestalt, especially contemporary gestalt practice, due to its emphasis on the importance of dialog (Corey, 2012). Reflecting on the impact of the critical friend, the authors believe that significant trustworthiness was fostered through her assiduous approach to challenging bias, pre-conceptions, especially in the interpretation of journals and focus group findings. She also, they believe, corroborated with the methodological choices as being the most appropriate for the study.

13. Ethics

The research involved in this study engaged fifty postgraduate students in the age range of twenty-two to forty-eight. As there was a multi-tiered approach adopted involving action research, phenomenological review, focus groups and thematic analysis, the principle of 'informed consent' was paramount to its efficacy. Diener and Crandall (1978:57) define informed consent as *"the procedures to which individuals choose whether to participate in an investigation after being informed of facts that would be likely to influence their decisions"*. For the purpose of populating the focus groups, an open letter was sent to all members of the postgraduate business education class explaining the nature and purpose of the research and what was involved. Clarification of all aspects of the project was offered. Volunteers were invited to submit their names for participation in the focus groups. Each group consisted of eight student teachers. All documentation surrounding the project was attached to the letter. Participants in the focus groups signed the 'Consent Form' for participation. No names of participants were recorded on any of the transcripts of any of the focus groups.

14. Findings

14.1 Thematic analysis: focus groups

Four key themes were identified from the thematic analysis of the focus group interviews. These were: (a) the power of creative intervention; (b) evidential preference for experiential learning; (c) the need for reflexivity in practice; and (d) how the didactic didn't work.

Given the constraints of time and budgets in operating this course, it had to be delivered over a twelve week period. Although the student teacher feedback was critical of a lack of practical application, they did however acknowledge several dynamics that they attribute as being important to the effective teaching of EE. Several references were made to the experiential and creative empowerment that a gestalt approach offers the teacher

In this enterprise course, it was important to cultivate the personal dynamic to drive the enterprising spirit. This was channeled by the gestalt approach in getting class members to vibrantly engage with the class through public speaking, thus facilitating their entry into a dialoguing world.

"It makes you nervous and you ultimately overcome it. It makes you stronger and more resilient as a speaker. That is to be expected of a course like this."

"All of us had something to say about our lives that struck a chord...there are certain things we share that makes me more empathetic to other people on the course."

The input through simulation exercises, individual and organisation case studies generated high positivity. By engaging with real life successes and failures of both individuals and organisations, students were able to create a schematic visualisation of the subject matter to hand.

"the use of case studies..... highlighted many important aspects in relation to entrepreneurship such as experiencing failure and personal problems and showing the power, belief and commitment in setting goals."

A key aim of the gestalt approach is that through continuous self-reflection one can achieve empathy with one's students. It was evident that many students were overwhelmed with the level of information provided. Consequently, they found it difficult to create a schema in their own minds, a mental map of how to go forward and be effective teachers of entrepreneurship themselves. This is the essence of the gestalt paradoxical theory of change that when we attempt to drive too much change, it can become counter-productive (Yontef, 2012).

"We all got freaked out for want of a better word....it was hard to make it relevant considering that we had done very little teaching practice on stuff we had never done before....if you try and think about it."

There was a lot of negativity regarding the level of information dissemination attempted on the course. This led to students losing focus. It was at variance with the gestalt philosophical goals of the program. At this point, the boundary between lecturer and student unfortunately grew and, overall, the dynamic of the class suffered at this point.

"It was theory heavy. There was an insufficient practical approach."

"If he had talked to us what it was about, we would have been more engaged."

15. Thematic analysis

15.1. Reflective journaling

The researchers maintained their individual journals throughout the process from module design, to the analysis phase, and they continue to do so, as ongoing reflective practitioners. When discussing their own themes, a shared vision of an appropriate pedagogical approach to EE tentatively began to emerge and grew in strength as the dialog continued.

15.2. Key theme: the construct a holistic model

The researchers both posit a two-layered approach to the pedagogy of EE. Perls (1973) uses the analogy of the onion to describe the phenomenology of all experience, where the whole can be deconstructed into its individual layers. This relates to the science versus art tension postulated by Jack and Anderson (1999). The science layer, which involves the business and management functional skills appears to be teachable using a conventional pedagogical approach. However, the art part, which relates to the creative and innovative attributes of entrepreneurship, does not appear to be teachable in the same way (Henry et al, 2005 p.164).

15.3. The foundational layer

As outlined in the findings from the focus groups, students reported an expectation on commencing the module that they would be taught a syllabus, a roadmap so to speak for them to follow with their own students. The authors acknowledge that this was absent from the programme and, going forward, would be included as evidenced in the literature (Hisrich and

Peters, 1992). It is at this stage also, that the module assessment can be clearly outlined and subsequently attended to. By introducing this foundational layer, students' lower level, security needs (Maslow 1970) can be met. It is upon this secure platform that the next layer can now be constructed.

15.4. The transformational layer

The transformational layer, which is grounded in the creative and innovative attributes of entrepreneurship that Henry et al (2005) speak of, is where the essence of gestalt creativity becomes figural. In reflecting on the module, and in particular, on the outputs of the focus groups, deep and rich learning was achieved through the experiential components of the programme. This correlates with key evidence in the literature (Korthagen, 2010) and (Birdthistle et al, 2007).

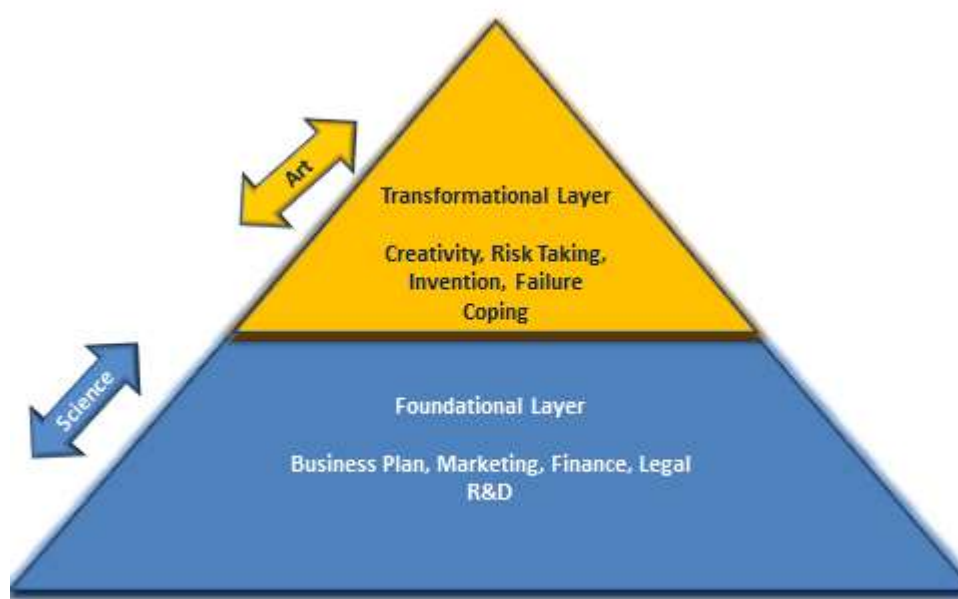


Figure 1. Two Layered Pedagogical EE Model

16. Discussion

16.1 Teacher education

The heavy laden subject-focused public exam system in Ireland places a dichotomy of emphasis upon the teacher educator. On the one hand, a teacher will subscribe to the holistic educational philosophy of most schools that is embedded in school mission statements and national curricula and, on the other hand, the individual teacher is susceptible to the relentless pressures for high grades from multiple sources. These pressures are significant, as exam results determine a points ranking for entry into further and higher education. Invariably, the tension between a utilitarian, didactic approach to amassing high grades conflicts with a holistic philosophy that embraces learning for a range of ends. This marks the difference between the teaching of the mainstream business subjects, business, accounting and economics and the non-exam EE.

Colleges of Teacher Education for second level schools confer high priority to the pedagogy of the mainstream business subjects but their treatment of EE fluctuates. This is reflected in the

focus groups who contributed to this study. The expectations of the cohort were very much captured in the following statements:

“More like Business and Accounting pedagogy modules and how to deliver it.”

“How we would be teaching EE in school because that’s what a lot of our pedagogy was about.”

The act of teaching EE being seen as something ‘out there’, objectivized as opposed to something ‘in here’ subjectivized represents the tension between the didactic and the holistic (a fusion of didactic elements, enhancement and persona development). Unwittingly, this mirrored the debate as to whether enterprise can be taught. The gestalt approach adopted, cultivating the disposition to agency and creativity, challenged the understandable reliance on default thinking that enterprise can be taught like anything else. More importantly, it challenged student teacher embedded assumptions that EE can be taught didactically only. Striking a balance between ‘coach’ and ‘teacher’ is critical to supporting active learning methods. The effective enterprise teacher is a facilitator who offers a supportive feedback mechanism to foster appropriation of enterprising characteristics (Jones and Iredale, 2010). It is the dialoging orbit of the gestalt relational framework where these overt and latent capacities of individual student teachers can be harnessed through active learning methods supporting them through monitoring and feedback.

17. Awareness: a key goal of the transformational layer

Entrepreneurs have the ability to view situations from a unique perspective. Although presented with the same phenomenon as other people, they exercise a capacity and freedom to interpret from within their own unique perspective. According to the existentialist and holocaust survivor, Viktor Frankl (1964), though we cannot always choose the situations we find ourselves in, we always retain the freedom to choose how we act in every situation.

To illustrate entrepreneurial manifestations of this philosophy, the authors regularly offer real life examples such as the following. In a time of economic downturn in Ireland, how did a primary school teacher, Pdraig O’Ceidigh, with no airline experience, look at failing regional airline, Aer Arann, buy it, and turn it into a highly profitable international venture? The reason is he saw the potential that others didn’t, and in doing so, he envisioned himself bringing success to the operation. He consciously ignored the detractors who claimed that one, devoid of industry experience could possibly succeed, in such a difficult industry. He proved them wrong. In doing so, he risked everything, turning his back on a steady, pensionable career. He had the moral courage to re-mortgage his home twice, to fashion his dream into a reality. O’Ceidigh has a social-constructivist ontology, a worldview that directly challenges the positivist notion of the fixed nature of reality (Denzin and Lincoln, 2011). It is from within the social-constructivist paradigm, that the transformational layer of the researchers’ programme is built.

18. Mission statement

As gestalts, the authors’ fundamental aim is to promote learning and growth, by creating the correct environment in which this can happen. As gestalts also, they believe that by improving awareness and self-regulation, change automatically begins to happen (Corey, 2012). Polster and Polster (2013) explain through a three stage integration sequence model, how growth through awareness occurs. The first part of this sequence consists of discovery, where we are introduced to new concepts or new ways of looking at the same phenomena. The second stage of the integration sequence is accommodation, which involves engaging with this new information, and recognising that we have choices in how we treat it. The third stage of the integration sequence is assimilation, which involves learning how to influence our environment through this new learning.

Through creative interventions such as case study and role play, the authors open up a discourse which is in marked contrast to the scientific, taught element of the program. Students are asked to question, and to avoid introjection: the swallowing whole of a positivist fixed view of life and reality (Yontef, 2012). A recurring theme of both focus groups reported how key insights and learning was achieved through participation in such a dynamic environment.

19. Conclusion

A gestalt pedagogical approach is based on Perl's proclamation that we exist in a permanent state of low grade vitality largely unaware of our true creative potential. Society teaches us "that the time for fun, for pleasure, for growing and learning, is childhood and youth" (Perls, 1973 p.8). We abdicate this vitality on reaching maturity within the confines of highly regulated and rule driven society. Traditionally in Ireland, any deviances from expected norms of behavior have been actively discouraged. No place has this been more evident in the traditional disposition of EE within a rote learning dominated exam centred education system. Entrepreneurship however is about disruption (Heywood, 2014). It is about challenging the status quo to find something new. Entrepreneurship is creative thinking that modifies or rejects previously accepted ideas to build innovations from practically anything. It challenges existing businesses by creating new structures and destroying organisations that refuse to change (Engle et al, 2010). Traditional didactic forms of pedagogy have thus been rejected by contemporary theorists and practitioners as been in fact detrimental to the pedagogy of EE.

This paper has focused as much on the content as much as the process of EE. It has addressed the traditional art versus science debate where entrepreneurship is seen as somewhat of an enigma involving both art and science where the science of business and management functional skills, have been proposed as suitable to conventional methods but where the art concept including the creative and innovative aspects of entrepreneurship did not appear to be teachable in the same way (Jack and Anderson, 1999). This paper agrees that any EE program devoid of either the art or science constructs would be unbalanced. By reflecting on their practice of EE pedagogy from within a gestalt paradigm, this unbalance became wholly evident following the first delivery of the module. Gestalt posits the integration of all aspects of the holistic reality of the organism (Corey, 2012). There was an undue bias towards the creative in module one explainable perhaps by a well meaning but ill advised attempt to force change. Gestalts actually call this the paradoxical theory of change where the more we attempt to force same, the less change we achieve (Yontef, 2012).

The authors disagree with Jack and Anderson's demarcation of teaching methods classifying various elements into traditional versus creative. Instead, the authors were able to create an interactive two-layered model of EE. The transactional layer consists of the more functional elements of business management such as finance, legal considerations etc. The transformational layers consisting of the more creative attribution elements of the entrepreneur. Gestalt is concerned with awareness in the here and now, with the process of lived experience (Clarkson and Cavicchia, 2013). Therefore, the program entails active engagement and reflection throughout resulting in student reports of an experience totaling something much more than the summation of its individual parts.

As reflective practitioners, the authors continuously engage in action research as a mode of on-going self-enquiry, to ensure all practice improvement opportunities are identified. This current cycle of reflection involved a multi-tiered investigation that drew on the thematic evaluation of their respective journals, the thematic evaluation of student teacher focus groups, and the validation of design, methodology and findings of a critical friend.

Four key themes emerged from the focus groups which were considered in alignment with the insights from the reflective journals. This resulted in one overarching conclusion that effective EE pedagogy is a two-layered construct. There is a foundational layer which can encompass a traditional pedagogical approach and a transformational layer requiring an experiential and creative approach. The authors assert that this study itself demonstrates the transformational

power for change in education through gestalt, by the impact on the future design of their program from the process of constructive dialog.

20. References

- Bruce, C. D., Flynn, T., & Stagg-Peterson, S. (2011). Examining what we mean by collaboration in collaborative action research: A cross-case analysis. *Educational Action Research, 19*(1), 433-452.
- Birdhistle, N. & Garavan, T. N. (2013). 13. Family firms as learning organizations. *Handbook of Research on the Learning Organization: Adaptation and Context*. 210.
- Birdhistle, N., Hynes, B. & Fleming, P. (2007). Enterprise education programmes in secondary schools in Ireland: A multi-stakeholder perspective. *Education + Training, 49*(4), 265-276.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford: University press.
- Carree, M. A. & Thurik, A. R. (2010). The impact of entrepreneurship on Economic growth. In *Handbook of entrepreneurship research* (pp. 557-594). Springer New York.
- Clarke, V. & Braun, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Clarkson, P. & Cavicchia, S. (2013). *Gestalt counselling in action*. Sage.
- Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2013). *Research methods in education*, Routledge.
- Corey, G. (2012). *Theory and practice of counselling and psychotherapy*, Thomson Brooks/Cole.
- Cumming, D., Johan, S., & Zhang, M. (2014). The economic impact of entrepreneurship: Comparing international datasets. *Corporate Governance: An International Review, 22*(2), 162-178.
- Dall'Alba, G. and Sandberg, J. (1996). Educating for competence in professional practice, *Instructional science, 24*(6), 411-437.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*, Sage.
- Diener, E., Crandall, R. and Diener, E. (1978). *Ethics in social and behavioural research*, U Chicago Press.
- Draycott, M. & Rae, D. (2011). Enterprise education in schools the role of competency frameworks. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research, 17*(2), 127-145.
- Engle, R., Dimitriadi, N., Gavidia, J., Schlaegel, C., Delanoe, S., Alvarado, I., & Worff, B. (2010). Entrepreneurial intent: A twelve-country evaluation of Ajzen's model of planned behaviour. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research, 16*(1), 35-57.
- European Commission. (2011). Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as a critical success factor – A report on Teacher Education and Training to prepare teachers for the challenge of entrepreneurship education.
- Frankl, V. E. (1964). *Man's Search for Meaning: An Introduction to Logotherapy*.
- Gilbert, D. H. (2012). From chalk and talk to walking the walk: facilitating dynamic learnings contexts for entrepreneurship students in fast-tracking innovations. *Education + Training, 54*(2/3), 152-166.
- Haase, H. & Lautenschläger, A. (2011). "The 'teachability dilemma' of Entrepreneurship". *International Entrepreneurship and Management Journal, 7*(2), 145-162.
- Henrekson, M. & Sanandaji, T. (2011). The interaction of entrepreneurship and institutions. *Journal of Institutional Economics, 7*(01), 47-75.
- Henry, C., Hill, F., & Leitch, C. (2005). Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? Part II. *Education + Training, 47*(3), 158- 169.
- Henry, C. & Treanor, L. (2012), 'Exploring entrepreneurship education within veterinary medicine: can it be taught', *Journal of Small Business and Enterprise Development, 19*(3), 484-499.
- Heywood, I. (2014). 'Disruptive thinking – an approach to finding high growth Opportunities' paper presented at Coneect Conference, University of Aberdeen, June 2014.
- Hisrich, R. D. and Peters, M. P. (1992). *Entrepreneurship: Starting, developing, and managing a new enterprise*, McGraw-Hill/Irwin.

- Holt, R., & MacPherson, A. (2010). Sensemaking, rhetoric and the socially competent entrepreneur. *International Small Business Journal*, 28(1), 20-42.
- Hynes, B., Costin, Y., & Birdthistle, N. (2010). Practice-based learning in Entrepreneurship education: A means of connecting knowledge producers and Users. *Higher Education, Skills and Work-based Learning*. 1(1), 16-28.
- Jack, S. L. & Anderson, A. R. (1999). Entrepreneurship education within the enterprise culture: producing reflective practitioners. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 5(3), 110-125.
- Jones, B. & Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, 52(1), 7-19.
- Jones, O., Macpherson, A., & Jayawarna, D. (2013). *Resourcing the Start-up Business: Creating dynamic entrepreneurial learning capabilities*. Routledge.
- Jones, S., & Underwood, S. (2011). How do educators recognise and account for students' emotional responses to entrepreneurship education?
- Kelly, T. & Howie, L. (2011). Exploring the influence of gestalt therapy training on psychiatric nursing practice: Stories from the field. *International journal of mental health nursing*, 20(4), 296-304.
- Korthagen, F. A. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning', *Teaching and teacher education*, 26(1), 98-106.
- Korthagen, F. A. (2010). How teacher education can make a difference, *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423.
- Kuratko, D. (2013). *Entrepreneurship: theory, process and practice*. Cengage.
- Kuratko, D. F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: development, trends, and challenges. *Entrepreneurship theory and practice*. 29(5), 577- 598.
- Lautenschlager, A., & Haase, H. (2011). The myth of entrepreneurship education: Seven arguments against teaching business creation at universities. *Journal of Entrepreneurship Education*, 14(1), 147-161.
- Larriee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice, *Reflective practice*, 9(3), 341-360.
- Latchem, J. & Kitzinger, J. (2012). Using focus groups to capture what is important in neurological long term care.
- Leonard, H. S., & Marquardt, M. J. (2010). The evidence for the effectiveness of action learning. *Action Learning: Research and Practice*, 7(2), 121-136.
- Locke, T., Alcorn, N., & O'Neill, J. (2013). Ethical issues in collaborative action research. *Educational Action Research*, 21(1), 107-123.
- Maritz, A., Donovan, J., & McLellan, A. (2014). Innovation and Entrepreneurship Initiatives in the Advanced Manufacturing Context: Exploring the Role of Interventions in Innovation and Entrepreneurship Practices. Available at SSRN 2446089.
- Maslow, A. H., Frager, R., & Cox, R. (1970). *Motivation and personality* (Vol. 2). J. Fadiman, & C. McReynolds (Eds.). New York: Harper & Row.
- Matlay, H. (2012). Theory and practice in entrepreneurship education, *Education + Training*, 54(8/9).
- Matley, H. (2009). Entrepreneurship education in the UK: a critical analysis of stakeholder involvement and expectations. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 16(2), 344-368.
- McKeever, E., Jack, S. & Anderson, A. (2015). Embedded entrepreneurship in the creative reconstruction of place. *Journal of Business Venturing*, 30(1), 50- 65.
- McKeown, J., Millman, C., Sursani, S. R., Smith, K. and Martin, L. M. (2006). Graduate entrepreneurship education in the United Kingdom. *Education + Training*, 48(8/9), 597-613.
- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice*. Routledge.
- McNiff, J and Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research*, Sage.
- McQuaid, R. W., (2011). The entrepreneur in economic theory. *New directions in Regional Economic Development: The Role of Entrepreneurship Theory and Methods, Practice and Policy*, 13.

- Mwasalwiba, E. S. (2010). Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education + Training*, 52(1), 20-47.
- Neck, H., & Greene, P. (2011). Entrepreneurship education: known worlds and New frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55-70.
- Oganisjana, K., & Matlay, H. (2012). Entrepreneurship as a dynamic system: a holistic approach to the development of entrepreneurship education. *Industry and Higher Education*, 26(3), 207-216.
- Perls, F. S. and Perls, F. S. (1973). *The gestalt approach & eye witness to therapy*, Science & Behavior Books.
- Polster, E and Polster, M. (2013), *From the radical center: The heart of Gestalt therapy*, Taylor & Francis.
- Porter, M. E. (2011), *Competitive advantage of nations: creating and sustaining superior performance*. Simon and Schuster.
- Porter, M. E. & Kramer, M. R. (2011). Creating shared value. *Harvard Business Review*, 89(1/2), 62-77.
- Raposo, M., & Do Paco, A. (2011). Entrepreneurship education: Relationship between education and entrepreneurial activity. *Psicothema*, 23(3), 453-457.
- Reason, P. and Bradbury, H. (2013). *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice*, Sage.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Basic books.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data*. Sage.
- Solomon, G., Yar Hamidi, D., Wennberg, K., & Berglund, H. (2008). Creativity in entrepreneurship education. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 15(2), 304-320.
- Szirmai, A., Naude, W. A. & Goedhuys, M. (Eds.) (2011). *Entrepreneurship, innovation and economic development*. Oxford University Press.
- Taatila, V. P. (2010). Learning entrepreneurship in higher education. *Education + Training*, 52(1), 48-61.
- Van Vuuren, W., Fearon, C., Van Vuuren-Cassar, G., & Crayford, J. (2014). 17. entrepreneurial learning and the IBM Universities Business Challenge: an experiential learning perspective. *Handbook on the Entrepreneurial University*, 392.
- Winter, G. (2000). A comparative discussion of the notion of 'validity' in qualitative and quantitative research. *The qualitative report*, 4(3), 4.
- Woldt, A. L. (2009). Gestalt Pedagogy--Creativity in Teaching. *Gestalt Review*, 13(2), 135.
- Wright, K. (2010). Therapeutic relationship: Developing a new understanding for nurses and care workers within an eating disorder unit. *International Journal of Mental Health Nursing*, 19(3), 154-161.
- Yontef, G. (2012). The four relationships of gestalt therapy couples work. *Gestalt Therapy: Advances in Theory and Practice*: 123.
- Yontef, G., & Jacobs, L. (2011). Gestalt therapy. In R. Corsini and D. Wedding (Eds.), *Current psychotherapies*, 9th ed., (432-480), Brooks/Cole.
- Yontef, G., & Jacobs, L. (1989). Gestalt therapy. *Current psychotherapies*, 4.
- Yu, C. W. M. and Man, T. W. Y. (2007). The sustainability of EE: a case study in Hong Kong. *Education+ Training*, 49(2), 138-152.
- Zinker, J. C. (2013). *In search of good form: Gestalt therapy with couples and Families*. Taylor & Francis.



Saberes docentes en educación médica

Teacher knowledge in medical education

Silvia Miracy Pastro Fiad,

Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 20 de julio de 2015

Fecha de revisión: 16 de agosto de 2015

Fecha de aceptación: 02 de septiembre de 2015

Pastro Fiad, S. M. (2015). Saberes docentes en educación médica. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 6(1), pp. 124 – 144.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6 (1)
ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Saberes docentes en Educación Médica

Teacher knowledge in medical education

Silvia Miracy Pastro Fiad, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México
silviamiracy@yahoo.com.br

Resumen

En este artículo presentamos los hallazgos encontrados en la búsqueda de investigaciones acerca de los saberes docentes de los profesores que imparten su docencia en la carrera de Medicina. A manera introductoria podemos mencionar que conforme se estableció la formación profesional en las universidades se consideraba que para poder impartir clases bastaba con los conocimientos de una disciplina específica. Por lo anterior, partimos del supuesto de que los docentes universitarios sin formación pedagógica, aunque no tengan ninguna preparación específica para la docencia, poseen una práctica, un discurso, conocimientos y una concepción pedagógica propia construida desde diversos lugares: reflexión de experiencias, vivencias docentes, lecturas, recuperación de prácticas que tuvieron como alumnos, y otras. Nuestro interés está en indagar sobre el saber docente: ¿Cómo lo construyeron los profesores? ¿Qué caminos siguieron? ¿Por qué y cómo llegaron a la docencia?

Abstract

In this article we present the discoveries found in the search of investigations about the teacher knowledge of the teachers who gives a course in the Medicine's degree. In an introductory way we can mention while it was established the professional formation in the universities it was considered for give lessons it was enough with the knowledge of a specific discipline. So, we leave of the assumption of the university teachers without an educational formation, even their does not have any specific preparation to the teaching, they have a practice, a speech, knowledge and an own educational conception constructed from different places: reflection of teaching experiences, readings, recuperation of practice they had as students, and others. Our interest is in search about the teacher knowledge: How did teachers construct it? What way did they follow? How and why did they reach to the teaching?

Palabras clave

Saber docente; Conocimiento didáctico; Profesor; Educación superior

Keywords

Teacher knowledge; Educational knowledge; Teacher; High education

1. Introducción

En este artículo presentamos los hallazgos encontrados en la búsqueda de investigaciones acerca de los saberes docentes de los profesores de la carrera de Medicina. A manera introductoria podemos mencionar que conforme se estableció la formación profesional en las universidades se consideraba que para poder impartir clases bastaba con los conocimientos de una disciplina específica. Esa es la historia de las grandes cátedras y de los catedráticos en las universidades prácticamente hasta la segunda mitad del siglo XX. Históricamente la preparación de los profesores de Medicina ha carecido de formación pedagógica. Y es que la pedagogía universitaria es un ámbito de conocimiento relativamente reciente, pues la propia pedagogía estuvo vinculada en sus inicios, salvo algunas excepciones como ya señaló Giner de los Ríos (1905), a abordar los problemas de formación y aprendizaje de los alumnos del sistema de educación básica.

A pesar de que con diversos programas de formación de profesores, se haya buscado su avance en la mejora para la docencia, la dinámica de las facultades y escuelas universitarias no necesariamente ha privilegiado que su profesorado posea una formación pedagógica.

Hemos revisado programas de formación de docentes universitarios que podemos ubicar en tres tendencias que atienden distintos aspectos de la formación docente:

- a) *Programas enfocados a la formación en un saber profesional específico* donde el profesional domina un conocimiento sobre su área que no es la pedagogía. La formación docente universitaria está a cargo de las instituciones que ofrecen cursos de posgrado, y como señala Pachane (2007) priorizan la investigación sobre la docencia, se perpetúa y reproduce la creencia de que para ser un buen profesor universitario solo es necesario un profundo conocimiento de un área específica del saber o, en el caso específico de la educación superior, ser un buen científico. Igualmente, señala Giusti que:

“La formación pedagógica exigida para la docencia universitaria ha sido restrictiva al conocimiento profundo del contenido específico de las disciplinas, sea este conocimiento práctico (derivado del ejercicio profesional) o teórico y epistemológico (derivado del ejercicio académico). Poco, o nada, ha sido exigido en términos de preparación pedagógica.”

En concreto, en esta visión reduccionista la formación pedagógica se considera suficiente que el docente cuente con un cúmulo de conocimientos específicos de su área, sin tomar en cuenta lo que hace y cómo lo hace. Basta que este saber sabio, al que se refiere Chevallard (1998), pase al saber enseñado, o cómo el saber erudito pasa al saber enseñar. En esta última visión se destaca la importancia de la formación pedagógica en el proceso de enseñanza.

- b) *Cursos de capacitación para la docencia* en los que se mantiene esta visión del docente conocedor de su disciplina y área específica, al que se le proporcionan cursos, diplomados o talleres para el manejo de cuestiones “pedagógicas” relacionadas a la docencia en tiempo muy corto sin profundidad, podríamos decir, mediante un entrenamiento técnico para dar clase.

Para Imbernón (2000) el concepto de formación tiene su complejidad comparado con los conceptos de capacitación o entrenamiento que muchas veces se utilizan como sinónimos de formación. Para el autor la importancia de la formación no se limita a la actualización, sino que es un elemento intrínseco en una profesión. Sin embargo, lo que se presenta en los cursos de capacitación son informaciones estandarizadas, técnicas, superficiales incluidas bajo el concepto de actualización para la docencia. Acción que consideramos desprovista de elementos teóricos, contextuales y que además no considera a la persona del docente en sus aspectos más profundos (Fernández Cruz, 2015).

- c) *Programas de formación profesional docente*. En esta visión se privilegia que el ejercicio de la docencia en educación superior vaya más allá de la formación profesional, ya que requiere del desarrollo de aspectos prácticos, bien sean estos didácticos o puramente metodológicos, del quehacer pedagógico. De saberes que le permitan trabajar con sujetos, en situaciones comunicativas y de aprendizaje, en contextos sociales e institucionales específicos. Esto es asumir la docencia como una profesión que demanda una nueva postura en la educación superior, en la nueva línea de profesionalización de los académicos universitarios (Fernández Cruz, 2010).

Una postura que exige rigurosidad científica, como señaló Freire (2002), debe asumir la importancia de su papel social tanto para el conjunto de instituciones sociales como para la propia vida de los educandos. No podemos pensar en la docencia sin tomar en cuenta el contexto donde se desempeña y a las personas a las que se dirige y atender, por tanto, a los contenidos como también a la formación integral de los alumnos.

Esta visión la consideramos en educación, como la adecuada para el ejercicio profesional de la docencia, donde la formación pedagógica es una exigencia profesional, que para Díaz Barriga (2010) requiere de una cultura de innovación basada en comunidades de aprendizaje profesional entre docentes que trabajen en un esfuerzo colaborativo para realizar proyectos que beneficien a su contexto en una comunidad de discurso crítico orientada a la transformación de la docencia.

Podemos inferir que la figura del docente en esta perspectiva adquiere un carácter profesional que demanda, como menciona Cunha (2004), dominar el contenido, generando una capacidad para establecer un diálogo constructivo, basado en un lenguaje amplio que abarca lo comunicativo, corporal y lo gestual como parte de su formación pedagógica así como también de la mejora de la calidad de su enseñanza.

En este sentido señala Díaz Barriga (2005) afirma que la docencia, como cualquier otra profesión, tiene un cuerpo de saberes específicos y una responsabilidad del aprendizaje ante quien es el beneficiario directo de sus servicios: el alumno, en primer lugar, los padres de familia y la sociedad. En convergencia, Tardif (2004) señala que la docencia como profesión, exige del docente un cuerpo de saberes específicos que la diferencia de una ocupación y que son formalizados por intermedio de disciplinas científicas que sustentan su práctica.

La profesionalización del oficio de profesor requiere autonomía e identidad, por tanto exige una formación pedagógica pertinente e innovadora de acuerdo a Perrenoud (2000).

Después de este hacer este análisis, es necesario reconocer que el ejercicio de la docencia en educación superior refleja grandes ausencias en el campo de la pedagogía, ya que además de los saberes específicos de la profesión el docente universitario requiere de saberes que le permitan trabajar con sujetos, en situaciones de aprendizaje, en contextos sociales e institucionales específicos. Esto es asumir la docencia como una profesión que requiere no sólo un conocimiento disciplinar sino también del conocimiento pedagógico que le permita responder a las necesidades de formación de los estudiantes, Fernández Cruz y Gijón (2010).

Por ello, nos dimos a la tarea de indagar cual es la situación actual del estado del arte o estado del conocimiento del tema de los saberes docentes. De manera específica nos centramos en identificar aquellos trabajos realizados sobre el tema de docentes universitarios que laboran en carreras profesionales distintas a la educación. En general los profesores que no poseen una formación pedagógica, basan sus prácticas en los modelos docentes de los profesores que han tenido en algún momento de su formación o de sus vidas. Por lo tanto, el acto pedagógico pasa a ser algo empirista adquiriendo un carácter meramente reproductor sin fundamento en una teoría.

Por lo anterior, partimos del supuesto de que los docentes universitarios sin formación pedagógica, aunque no tengan ninguna preparación específica para la docencia, poseen una práctica, un discurso, conocimientos y una concepción pedagógica propia construida desde

diversos lugares: reflexión de experiencias, vivencias docentes, lecturas, recuperación de prácticas que tuvieron como alumnos, y otras.

Nuestro interés está en indagar sobre el saber docente: ¿Cómo lo construyeron los profesores? ¿Qué caminos siguieron? ¿Por qué y cómo llegaron a la docencia?

2. La elaboración de un estado del arte

Este artículo forma parte de una investigación y que en este momento se presenta el estado del arte sobre el tema de los saberes docentes del profesorado universitario de Medicina. Esta actividad la realizamos recopilando las principales aportaciones que se han hecho del año 2000 a 2015, respetando las primeras aproximaciones de los años noventa. Mientras que en una segunda etapa presentamos una interpretación de los principales hallazgos metodológicos, teóricos y de resultados de los estudios que forman parte de las orientaciones que seguirá esta investigación.

En la búsqueda realizada en diversas bases de datos de revistas científicas (IRESIE, Redalyc, Redinet, Revues, Scielo, Capes, Google académico, Universia y otras), encontramos que son muy pocos los estudios que se refieren a la forma en cómo los profesionales construyen sus saberes docentes cuando trabajan en una facultad o escuela universitaria y son aún más escasos aquellos estudios que se refieran a docencia en el campo de la Medicina. Además de que encontramos, en este momento, un número reducido de estudios que analicen cómo los profesores de Medicina construyen sus saberes y prácticas educativas en el aula.

Iniciamos la revisión con una retrospectiva de las investigaciones más significativas sobre docencia en Medicina y saberes docentes, desde distintas perspectivas teóricas, campos disciplinares y tradiciones encontradas y confluyentes. Identificamos que recientemente se empieza a conformar una línea de investigación que aborda el cómo construyen su saber pedagógico los docentes que no provienen de una formación profesional en el área de educación. En este ámbito, destacamos los estudios realizados por Andrade (2006) quien investigó los saberes docentes de diversas carreras no relacionadas con la educación; Tamosauska (2003), por su parte, indagó acerca de los saberes docentes construidos por los profesores de Medicina y Lauxen (2009) que identifica los saberes construidos y reconocidos para la docencia en el área de la salud.

A partir del análisis de estos estudios buscamos avanzar en la comprensión de las cuestiones más concretas sobre el tema de los saberes docentes en la carrera de Medicina, a través de la articulación de las diversas contribuciones teóricas aportadas por la comunidad científica en pedagogía de la educación superior.

Realizamos el estado del arte analizando 120 artículos relevantes al tema de nuestra investigación la cual nos llevó a clasificar la búsqueda en dos ámbitos de interés: 1) Docencia en Medicina, 2) Saberes docentes.

3. Investigaciones acerca de la docencia en la carrera de Medicina

En la búsqueda de trabajos sobre médicos que ejercen la docencia en las universidades encontramos 31 trabajos de investigación, subdivididos en cuatro ejes: a) “*Formación docente y programas de formación docente*” (15); b) “*Evaluación y reflexión docente*” (5); c) “*Concepción y conceptualización docente*” (4); d) “*Identidad, perfil, roles y profesionalización docente*” (7). Ver todo ello en la tabla 1.

Tabla 1.
Línea de reflexión

Líneas de reflexión	Número de trabajos	Países	Años
a) Formación docente y programas de formación docentes	15	Uruguay, Brasil, El Salvador, Chile, Argentina, Portugal, Cuba	2002 a 2012
b) Evaluación, reflexión docente	5	Chile, Colombia, Argentina, México	2002 a 2010
c) Concepción y conceptualización docente	4	Chile, Brasil	2008 a 2010
d) Identidad, perfil, roles y profesionalización docente	7	Brasil, Chile, Colombia	2002 a 2012

Fuente: Elaboración propia

La información de la tabla 1 refleja las investigaciones encontradas sobre la docencia en la carrera de Medicina. Para clarificar nuestros hallazgos haremos una breve descripción de cada uno de ellos.

3.1. Formación docente en la carrera de medicina

Comprobamos que la formación docente en la carrera de Medicina es objeto de indagación en Sudamérica. En esta línea se concentra el mayor número de informes analizados: 11. Los estudios sobre formación docente fueron realizados por los propios docentes de Medicina y están orientados al análisis de los efectos de la formación docente como los estudios realizados por Sáenz Lozada, et al (2010), Costa (2010), Giusti (2007) y García y Silva (2011). En estos cuatro estudios encontramos un elemento común que es el análisis de la ausencia o presencia formación pedagógica y de su impacto en las acciones del docente en el aula. Otra sublínea temática que identificamos se orienta al análisis de los procesos de transposición didáctica en la que destaca Chevallard (1998) quien indaga por qué sufre el docente al decodificar los contenidos teóricos de la pedagogía en acciones didácticas en el aula. Pellón et al (2009) retomando ideas de Chavellard estudió la transposición didáctica y los conocimientos didácticos de los docente médicos de una determinada asignatura de la carrera médica. En esta misma línea Rosado (2008) investigó la formación pedagógica de los docentes médicos.

Para Chevallard (1998) el saber pasa por tres momentos distintos hasta constituirse en contenido adquirido por los alumnos: el saber científico, el saber enseñar y el saber enseñado. El autor reafirma la necesidad que tiene el docente en construir un cuerpo de saberes específicos para la docencia, considerando que para enseñar determinado contenido este deberá sufrir (permitir, sostener, someter a una prueba o examen) determinadas deformaciones que lo tornen apto para ser enseñado.

También identificamos en esta misma línea estudios que tratan sobre competencias (Perrenoud, 2002) de los docentes médicos. Esteban et al (2012) realizan su aportación con el fin de elaborar un proyecto de formación docente para fortalecer la profesionalización de los profesores en su proceso docente y educativo. En un estudio similar Milián (2011) abordó el tema de la superación profesional docente específico para una asignatura de la carrera de medicina. Los resultados de estas investigaciones denotan que se da mayor importancia a las cuestiones de dominio de contenido que a las cuestiones de cómo aprenden y qué aprenden los futuros profesionales de esta carrera.

Otra sub línea de investigación dentro de la línea de formación docente, que parece marginal o incipiente, se encuentra en cuatro trabajos que analizan a los médicos como docentes. El primero de ellos se refiere a lo investigado por Batista y Batista (2004) que relata las experiencias de formación de los docentes en el área de salud, cuestionando la relación entre profesión docente con el ejercicio de la medicina y los aspectos pedagógicos que articulan la docencia con el intento de comprender la compleja relación entre educación y salud. De forma

similar, Foresti (2012) cuestiona esta relación apuntando que la docencia incidió en su comportamiento como médico. Según él, los *médicos “están como profesores, pero no son profesores”*. Este hecho ocurre, entre otros factores, porque durante la carrera de Medicina no tuvieron asignaturas pedagógicas, por lo cual aprenden a ser docentes en el trascurso de su actuación como tales. Pérez (2002) por su parte, resalta la importancia de la experiencia pedagógica al establecer la relación entre medicina y docencia como *“una experiencia humana al servicio de la humanidad”*, intentando dar respuesta al binomio profesional de medicina y profesor, al igual que Rodríguez (2004) señala la importancia de la pedagogía en la carrera de educación médica posibilitando el desarrollo de una práctica reflexiva.

Aún dentro de la línea misma línea y considerando el tema central de esta investigación, saberes docente de los profesores de medicina, identificamos tres investigaciones relevantes sobre el tema por contener informaciones cercanas a nuestro objeto de estudio. Tamosauska (2003) discute la formación del profesor de Medicina y su articulación entre sus saberes y la actividad docente, identificando y caracterizando la existencia de saberes específicos de la docencia. Detectó que perciben la existencia y la influencia de estos saberes cuando actúan como profesores. Lauxen (2009) por su parte identificó los saberes docentes movilizados en la práctica docente de diversas carreras de la salud.

Andrade (2006) investigó los saberes construidos por docentes de diversas carreras como Medicina, Odontología, Ingeniería y otras no relacionadas a la educación, que apuntan a que estos docentes pueden ser excelentes profesionales, con altos niveles de calificación con relación a los conocimientos de sus disciplinas y al mismo tiempo carecer de estrategias y metodologías adecuadas para interactuar de forma didáctica en la enseñanza con sus alumnos. Estas afirmaciones se confirman en otros estudios como los realizados por Rosado (2008), Costa (2007) y Careaga (2008) que revelan que la mayoría de los médicos dedicados a esta actividad carecen de formación docente.

Esta falta de formación docente puede ser explicada por otros estudios como el realizado por Valdez y Álamo (2007) y Milián (2001) quienes identificaron en sus respectivos estudios una devaluación de los aspectos pedagógicos de la docencia frente al saber específico de la Medicina. En consecuencia, los docentes no valoran el papel que su experiencia previa como profesor les puede aportar para la construcción de su saber docente como señalan Pellón (2009) y Rodrigues (2009).

En este mismo tema identificamos estudios que tratan específicamente sobre programas y proyectos de formación. En esta línea Careaga (2008) elaboró un programa de formación docente en la carrera de Medicina y una propuesta de trabajo para la innovación curricular en la facultad de medicina de la Universidad de Chile. En estos estudios nos percatamos, como ya hemos mencionado anteriormente, de que hay un intento de acercar la profesión de médico a la docencia en Medicina.

Probablemente hay más estudios sobre el tema, pero, consideramos que mostramos las investigaciones relevantes acerca de la formación pedagógica en docentes médicos.

Al hablar de formación docente o pedagógica es importante resaltar la atención dada al movimiento de formación pedagógica que propone un nuevo paradigma a ser considerado señalando que hay que estructurar y generar marcos teóricos que permitan pensar nuestras realidades de manera independiente, buscando democratizar el conocimiento. Enfrentarse a un pensamiento liberado y a categorías de análisis novedosas e influyentes, es un hecho creador y revolucionario, que exige de un particular esfuerzo interpretativo para dejar atrás el pensamiento colonizado por otro de carácter emancipador (AAVV, 2012).

Por lo anterior, inferimos que la formación pedagógica proporciona al docente autonomía y responsabilidad profesional, por lo tanto, cuando el docente toma conciencia de su papel transformador adopta una postura diferente a que le es proporcionada por su formación. Señala Freire (2002) que el educador *“toma decisiones de manera deliberada e consciente, para la constitución y solidez de la autonomía del ser del educando”*.

Por lo mismo, hablar de formación pedagógica implica retomar lo que entendemos por pedagogía. Para Tardif (2004) la pedagogía es la *tecnología* usada por los docentes, que está constituida por las interacciones concretas entre los docentes y los alumnos y que para Cherradi (1991) el docente es un “*trabajador interactivo*”.

El movimiento de formación pedagógica adopta el sentido de instrumentalizar al docente como un agente de transformación socio-político a través de un modelo crítico-reflexivo que corresponda a las demandas actuales que exige la profesión docente en las universidades (Fernández Cruz y Gijón, 2010).

En la actualidad la formación para la docencia tiene su relevancia considerando lo que señalan Cáceres y otros (2002) de que la misma “*se concibe como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente.*”

En este punto consideramos necesario resaltar que en 2003 en Brasil se realizó el Segundo Encuentro “*Hacia un movimiento pedagógico Latinoamericano*” donde participaron académicos procedentes de 17 países que discutieron los rumbos de la educación pública latinoamericana en el sentido de establecer un movimiento pedagógico que garantice la construcción de nuevos parámetros educativos señalando la importancia de establecimiento de un currículo real, distante de los estándares de las pruebas de evaluación por estándares tipo PISA, ENLACE u otras; un movimiento que considere a alumnos de verdad, sus vidas y sus historias, por medio del cambio de experiencias y articulación de conocimientos.

Entre los principales hallazgos identificados en los distintos trabajos de investigación que conforman este tema apuntan a una preocupación con la formación pedagógica en las universidades; falta de preparación pedagógica para la docencia, conciencia de la importancia de los saberes docentes; ausencia de la didáctica en la formación pedagógica; movilización hacia el movimiento de profesionalización docente.

3.2. Evaluación y reflexión sobre experiencias docentes

Esta perspectiva de investigación aborda el tema de la evaluación y reflexión sobre experiencias docentes. En el tema de evaluación identificamos dos trabajos. El primero sobre la evaluación del aprendizaje de la educación médica, Flores et al (2012) como una preocupación con el aprendizaje de la enseñanza médica. El segundo sobre la evaluación de la función docente en la perspectiva de los estudiantes, Manzon et al (2009), con el objetivo de evaluar a través de los alumnos el desempeño del buen docente. De estos estudio podemos inferir que en esta carrera que hay una preocupación con el aprendizaje y que la evaluación es un instrumento para detectar este importante aspecto de la preocupación docente.

En el tema de reflexión de experiencias docentes identificamos investigaciones realizadas en facultades de Medicina, tales como: nuevo modelo de profesor de medicina realizada por Manso (2002), desafíos de los médicos como docentes de Santibáñez (2007), hacia la experiencia pedagógica en docencia de Rodríguez (2004) y por último encontramos una reflexión proferida por Netsky (1959) en una convención sobre Educación Médica para Especialistas en el año de 1959 que trató de la función del profesor en la escuela de Medicina. Todo ello demuestra que el tema preocupa a algunos profesionales del área desde hace algunos años. Es decir, aunque para los médicos docentes su carrera esté direccionada a la formación médica, entre ellos empieza a haber una reflexión sobre la enseñanza y su actuación docente.

Podemos decir que los hallazgos identificados en estas investigaciones apuntan a una preocupación hacia la forma de cómo se está llevando a cabo la docencia en un área distinta a la educación; hacia los saberes que conforman la profesión docente; a la experiencia en la docencia analizada como un factor preponderante en el desempeño docente.

3.3. Concepción y conceptualización de la profesión docente

En esta línea identificamos investigaciones que confirman que un número significativo de profesores del área de la salud no poseen una formación para la docencia en esta área. Esto se refleja en los estudios realizados por Cabalin y Navarro (2008) quienes analizan la concepción docente desde la perspectiva de los estudiantes y en otro trabajo la concepción de la formación pedagógica, el de Rodrigues et al (2009). Otras investigaciones sobre la conceptualización de la profesión docente son la de Cortés (2009) que describe la percepción de un grupo de académicos de un buen profesor o la de Orellana et al (2010) que investigó la influencia del médico docente desde la concepción de los alumnos. Estas investigaciones reflejan el concepto o conceptualización que tienen los estudiantes acerca de sus docentes en la carrera de Medicina. Observamos cómo también se empieza a propiciar una preocupación hacia el valor y la importancia de la actividad docente con nuestra revisión. Referidas investigaciones nos dan la pauta de que esta actividad requiere de una preparación adecuada.

3.4. Identidad, perfil, roles y profesionalización docente

Con relación a esta línea de investigaciones resaltamos las investigaciones realizadas por Pérez (2002) y Batista y Batista (2004) por contener aportaciones relevantes en el tema de la docencia en Medicina en relación a la formación pedagógica. Pérez realiza una reflexión sobre la identidad y profesionalización del docente médico. En este trabajo se critican los modelos reproductores de enseñanza reclamando una nueva postura de los docentes de esta carrera, así como también se cuestiona el hecho de que en la misma persona puedan conjugarse dos profesiones, (docencia y medicina), sin que se tenga una formación específica para la docencia y que se refleje en el desarrollo de los alumnos.

En relación a los estudios realizados sobre el perfil del docente de Medicina, identificamos a García y Silva (2011) y Valdez y Álamo (2007) quienes analizaron el perfil del médico en la docencia. Otro documento de Solar y Díaz (2009) estudia la identidad del docente universitario según sus creencias y cognición. En el tema de roles del docente en la educación médica, encontramos los estudios de Castilla y López (2007) quienes enfatizan que el rol que desempeña el docente es un factor que identifica y profesionaliza la docencia en esta carrera. Costa (2010) y Pérez (2002) señalan que al ejercer la docencia en medicina no se asume una identidad como profesor.

Los referidos estudios indican que no hay una identidad del médico como docente, por lo que el tema de la profesionalización docente es relevante y es pauta de discusión en las investigaciones. Al no conocer los aspectos pedagógicos que conllevan la profesión docente, los médicos buscan elementos como roles, perfiles e identidad como una manera de acercarse al tema.

También podemos inferir que los hallazgos de las investigaciones sobre los roles del docente de Medicina reafirman la falta de una identidad hacia el campo educativo. Demuestran que hay una necesidad de profesionalizar la docencia en el área médica ya que cuando el médico ejerce la docencia frente a los alumnos no deja de actuar como tal, es decir, actúa como médico y no como docente.

El hecho de que la mayoría de las investigaciones realizadas sobre este tema fueran hechas por médicos revela que hay una necesidad de formación pedagógica, aun existiendo una resistencia al cambio por parte de algunos docentes médicos.

De lo expuesto anteriormente encontramos dos tendencias: la primera estudia las necesidades de la formación pedagógica de profesores universitarios en las carreras diferentes a la de educación; la segunda estudia el descuido o la descalificación de la formación pedagógica de los profesores de Medicina lo que justifica la dificultad en adquirir o crear una identidad como

docente y que al establecer los roles pertinentes a la docencia, los médicos se resisten al cambio.

Estos hallazgos nos permiten inferir que actualmente la docencia universitaria sin formación pedagógica es un tema que preocupa a un grupo de investigadores en educación, ya que sobrepone los aspectos pedagógicos y la relación entre profesor-alumno, reafirmando la carencia de formación pedagógica en los docentes universitarios en las carreras distintas a la educación.

La docencia no es considerada una profesión para los médicos que ejercen la docencia y por lo mismo hay una falta de articulación en relación a la actividad y a la formación docente. Los docentes médicos se resisten en aceptar programas de capacitación pedagógica, centrando sus atenciones en los contenidos de las disciplinas y en su quehacer profesional específico. Aunque los profesores de Medicina no asuman una identidad como docentes hay una exigencia hacia la preparación didáctica y pedagógica más que a un dominio específico de la asignatura, lo que nos lleva a inferir que la docencia en esta carrera que requiere de los profesores, el dominio de su proceso de ser docente.

Como señala Costa (2007), en áreas diferentes a la educación se da más importancia a la investigación específica que a la docencia. El hecho que un docente esté frente a grupo con un dominio específico de contenido de su asignatura o realizando investigación de su área no implica necesariamente una adecuada actuación como docente.

Discurrido el tema de los docentes médicos, el segundo tema aborda los saberes docentes en donde identificamos un número considerable de investigaciones realizadas tanto en educación como en otras áreas. Incluso en medicina identificamos un estudio muy cercano a lo nuestro.

4. Investigaciones sobre saberes docentes

En un segundo momento hicimos una búsqueda sobre el tema central de nuestra investigación “*saberes docentes*” mediante el que identificamos 98 estudios reflejados en la tabla 2.

Tabla 2.
Saberes docentes

	Número de trabajos	Países	Años
Saberes Docentes	60	Brasil	1990 – 2012
	4	Canadá	1990 – 2006
	6	Venezuela	2006 – 2008
	7	Chile	2009 – 2011
	5	México	1991 – 2009
	8	España	2000 – 2006
	3	Argentina	2002 - 2009
	2	Colombia	2007 – 2013
	1	Portugal	
	2	EUA	1986 – 2004

Fuente: Elaboración propia

Los datos nos demuestran que las investigaciones sobre saberes docentes identificadas para este trabajo fundamentalmente se realizaron en Sudamérica, en concreto en Brasil, a lo que el hecho de que la investigadora proceda de aquel país y de que la fase de campo del diseño operativo esté enfocada allí, no es casual.

Considerando que de las 98 investigaciones identificadas sobre el tema, 60 de ellas fueron hechas en Brasil, 4 en Canadá, 6 en Venezuela, 7 en Chile, 5 en México, 8 en España, 3 en Argentina, 2 Colombia, 1 en Portugal y 2 EUA, consideramos que el tema de los saberes docentes es pauta amplia y extendida de discusión entre los académicos universitarios, principalmente a los que están en la docencia y no tiene una formación pedagógica.

A la luz de las evidencias afirmamos que el tema de los saberes docentes es clave en las discusiones académicas en educación en algunos países, en especial en Brasil, reflejo de una fuerte influencia del legado de la teoría Freiriana que promueve una educación dialógica, donde la preocupación está centrada en abordar las relaciones entre el binomio docente-alumno y en los procesos de aprendizaje. Mientras que, por ejemplo, en México la educación se aborda desde un enfoque más tecnocrático dirigido hacia la eficiencia y eficacia del currículo absorbiendo la mayor parte de la tarea y la preocupación docente.

Otra afirmación de inicio es que el tema de los saberes docentes empezó a ser discutido a partir de los noventa con las investigaciones realizadas por Shulman (1986) sobre el conocimiento base (Knowledge base) en Estados Unidos y por Gauthier (1998) y Tardif (2004), Tardif y Lessard (2005), Tardif y Lahaye (1991) sobre el concepto *savoir* en Canadá y otros seguidores como Pimenta (2009) y Therrien (1993) en Brasil, Mercado (2002) en México y otros, con el afán de atender las demandas educativas y la preocupación en orientar los cursos de formación pedagógica.

Quizá sea importante, para un mejor comprensión del significado de estos estudios, hacer una distinción entre el concepto de “*saber*” o “*savoir*” del que habla Tardif (2004) y el concepto de “*conocimiento*” o “*knowledge*” que ha manejado Shulman (1986). A nuestro juicio, el conocimiento, tal y como es empleado en la tradición de los estudios de Shulman y colaboradores de la Universidad de Stanford, es una abstracción formal de la realidad que objetiva el profesional, en tanto que el saber, desde la tradición de Tardif, es algo aprendido en la práctica junto a toda la suerte de eventos de naturaleza biográfica, personal e idiosincrásica que el profesional ha tenido en su devenir profesional.

Considerando el término “*conocimiento*” identificamos investigaciones de De Rivas et al (2002), Francis Salazar (2005) y Marín (2006) que investigaron los conocimientos pedagógicos adquiridos en la formación y los que intervienen en la práctica. Estos estudios tienen como referente los trabajos referidos de Shulman (1986) que ya analizó cómo comprenden los profesores el conocimiento de su enseñanza, en diversos estudios como el de Grossman, Wilson y Shulman (2005) sobre el conocimiento de la materia de enseñanza.

Es importante destacar que el tema de saberes docentes y conocimientos a pesar de tener fundamentos teóricos distintos tienen un objetivo en común que es valorar la profesión docente, reafirmar elementos esenciales para la docencia y principalmente, valorar los saberes adquiridos en la práctica docente.

Las investigaciones encontradas sobre los saberes docentes las clasificamos en las cuatro perspectivas que incluimos en la tabla 3 y que desarrollamos más adelante.

Tabla 3.
Clasificación de los saberes docentes

Saberes	Número de Trabajos	Países	Año
a) Saberes de la practica	20	Brasil, Canadá, España, México, Venezuela y EUA	1986 – 2011
b) Saberes pedagógicos	18	Brasil, Colombia , Venezuela	1996 – 2013
c) Saberes de la formación docente (profesionalización)	35	Brasil ,Canadá y Portugal	1991 – 2009
d) Investigaciones híbridas	25	Brasil, Chile, España y Venezuela	2001 – 2013

Fuente: Elaboración propia

4.1. Saberes de la práctica docente

Encontramos diversas investigaciones que se refieren a los saberes producidos e identificados por los docentes en sus prácticas pedagógicas. Santos (2010), Morales (2009), Therrien (2002) y Tardif (2004) investigaron las prácticas docentes desde la experiencia de los profesores, como fuente principal de investigación, a la manera en que construyeron estos saberes, valorando el saber de la experiencia y la reflexión del docente. Lopes y Pontuschka (2011) y Lopes (2010) estudiaron los saberes en la práctica dando relevancia a la experiencia profesional reafirmando los estudios previos de Tardif (2004). Mercado (1991) estudió los saberes docentes, generados y apropiados en el quehacer cotidiano de los docentes al igual que Monteiro (2001) quien investigó la relación de los profesores con los saberes que enseñan. Por su parte, Salguero (1998) analiza la construcción del saber y la elaboración de estrategias que permiten dar respuestas a los problemas de la vida diaria en el aula.

Otro enfoque es estudiar los saberes desde otras perspectivas distintas como Aldaba (2005) que hace una reflexión de los saberes de la práctica generado por el *habitus* dando mayor énfasis a la teoría de Bordieu. Pérez y Vázquez (2006) hacen una reflexión sobre la construcción de los saberes docentes en la práctica como forma de establecer una ética educativa orientada a un proyecto de ciudadanía. Gomes et al (2006) analiza la relación entre la teoría y la práctica en educación basado en la teoría Edgar Morin, ofreciendo estrategias que faciliten la comprensión de las teorías educativas.

Pereira y Barreiro (2012) en sus estudios hacen una relación entre los saberes docentes la acción pedagógica y la práctica educativa construidas desde la subjetividad del docente universitario como forma de reflexionar sobre su quehacer pedagógico.

Caldeira (2003), investigó la construcción del saber docente del quehacer cotidiano al no cotidiano desde la categoría de género, como variable a ser considerada en el aprendizaje de sus alumnos.

En los estudios que hemos referido, identificamos los diferentes enfoques estudiados sobre el tema de los saberes docentes en la práctica que van desde la ética, *habitus*, saberes contruidos en práctica y en la experiencia profesional, temas que actualmente fundamentan y resignifican las practicas docentes realizadas.

4.2. Saberes pedagógicos

En este tema encontramos estudios que apuntan la investigación como factor de cambio en el saber pedagógico. Peñalver (2008) menciona que los docentes tienen la oportunidad, por la vía del saber pedagógico, de redimensionar la docencia analizando, reflexionando y aprendiendo con sus prácticas. Chacon y Martín (2006) abordan la valoración del saber docente y la vinculación con la teoría y práctica desde el enfoque del saber pedagógico. Therrien (2006) y

González y Ospina (2013) apuntan el saber pedagógico como importante para la formación docente.

Los saberes pedagógicos fundamentan la profesión docente y constituyen intereses de investigación esencial para seguir articulando la relación epistemológica entre teoría y práctica en la formación docente. Además de ser un componente relevante en la actuación profesional en esta área, los saberes pedagógicos fundamentan la profesión, otorgando experiencia y sentido común para ejercerla, pues la docencia, principalmente en los tiempos actuales, demanda una postura profesional que requiere, aparte de conocimiento, una conciencia y responsabilidad social en el manejo de aspectos pedagógicos fundamentados.

4.3. Saberes de la formación docente (profesionalización)

Identificamos en el estado del arte que la gran mayoría de los profesores provenientes de carreras distintas a la de educación no tienen un perfil profesional orientado a una formación pedagógica. Por lo tanto, a este apartado le denominamos Saberes de la Formación Docente, con énfasis en su formación profesional.

Encontramos investigaciones que tratan de los saberes docentes en carreras diferentes a la educación y cuyos docentes no tienen formación pedagógica. Estos trabajos enfatizan que los saberes docentes pueden ser adquiridos en el proceso de capacitación al ejercicio de la docencia. El estudio realizado por De Andrade (2006) investiga el proceso de formación y la práctica de profesores docentes de la carrera de fisioterapia con el objetivo de entender el proceso de formación y la práctica de profesores que no tienen una formación pedagógica, señala la importancia de los saberes de las ciencias de la educación como forma de mejorar su desempeño docente. Por su parte, Lauxen (2009) investigó cuáles son los saberes movilizados en la práctica pedagógica de los docentes del área de la salud identificando cuáles predominaban y analizando las situaciones que intervenían en la práctica pedagógica. Madeira (2007) investigó los saberes docentes que sostienen la práctica de los enfermeros docentes, buscando entender el significado de esta práctica en relación al proceso de tornarse profesor de profesión.

Encontramos relevante que estos estudios son iconos de referencia en el movimiento de saberes profesionales docentes que es la perspectiva sobre la cual analizamos los hallazgos encontrados.

Esta última línea se ubica en nuestro objeto de estudio ya que muestra que en las carreras distintas a la educación, además de requerir una formación pedagógica los docentes que no tienen referida preparación hacia los conocimientos y saberes necesarios para ejercer la docencia con la debida profesionalidad, exige este oficio.

Este enfoque tiene relación con uno de los saberes establecidos por Tardif (2004) en su tipología de los saberes docentes cuyo objetivo es crear un cuerpo de saberes necesarios para la profesionalización docente y que conjuntamente Shulman (1986) y Gauthier (2004) reivindican la profesionalización del docente como agente heredero de un saber específico hacia la profesión docente y que debe ser valorado en el desarrollo de sus prácticas e investigado a través de los saberes docentes.

Pimenta (2009) señala que el trabajo del profesor como mediador en el proceso constructivo del conocimiento no debe ser visto con una imagen de simple técnico reproductor del conocimiento.

De igual modo señalamos las investigaciones de Tardif y Lahaye (1991), y Tardif y Lessard (2005) que aportan al tema de la profesionalización un el inicio de todo un movimiento que reivindica la docencia como una profesión que, como cualquier otra, necesita del dominio de conocimientos y saberes específicos conformando un cuerpo de saberes apropiado para el ejercicio consciente de la función social que corresponde al docente en el proceso educativo.

Garagozzo (2007), al investigar sobre la racionalidad de los “*saber-hacer*” docentes, menciona que “*el profesor es el constructor permanente de la pedagogía*” y fundamenta esta idea en la reflexión como eje entre el pensamiento y la acción, concepción ésta que está derivada de los estudios realizados por Schön (1992).

Gariglio (2006) presenta un estudio de cómo el saber profesional de los profesores de educación básica contribuye con el movimiento que valora los saberes docentes como forma de crear un corpus de conocimiento específico y especializado para la profesionalización de la docencia.

Inferimos que las investigaciones analizadas apuntan la necesidad de crear un cuerpo de saberes contruidos por los profesores a través de la reflexión de sus prácticas. Los estudios referidos vienen ganando terreno en el campo de investigación educativa en los últimos años. Son estudios que tienen el objetivo de reafirmar el movimiento de profesionalización de la profesión docente como bien señalan Gauthier y Tardif (1996) o Shulman (1986).

Según estos autores. Los saberes necesarios para la docencia tiene como foco principal la profesionalización del profesor en el sentido de que los mismos salgan de la posición de reproductores de saberes contruidos por otros y pasen a crear sus propios saberes.

4.4. Investigaciones híbridas

Finalmente, identificamos investigaciones en una perspectiva híbrida y las clasificamos por el eje con el que abarcan el tema de los saberes docentes y otras perspectivas en comprendidas en el mismo estudio y que revisamos en este apartado.

Díaz (2006) y Álvarez y otros (2011) plasmaron sus investigaciones sobre el saber pedagógico, la formación y la práctica docente. Las investigaciones de Arroyo y otros (2009); Valgula (2005) y Almeida (2012) apuntan la demanda de nuevos procesos de regulación hacia sus procesos de formación docente donde investigan los saberes, la experiencia y la práctica docente como manera de fortalecer y establecer la identidad profesional en la educación.

Estos hallazgos reafirman que los estudios sobre la profesionalización docente ponen de manifiesto la existencia de un movimiento hacia la profesionalización docente donde es necesario crear mecanismos que regulen y formen una identidad, considerando que identidad y profesionalismo en la docencia según Freire (2002) es una forma de valorizar y respetar el oficio transformador de la docencia por lo que señala que “*educar exige discencia en la docencia*”.

Por lo cual, pensar en profesionalizar la docencia o crear una identidad docente requiere de una adecuada formación docente sobre la cual fueron identificadas investigaciones que abordan los saberes y la práctica docente y que han sido en su mayoría analizadas desde las prácticas de los docentes y la forma en que construyen sus saberes, como podemos observar en la investigación realizada por de Díaz (2006).

La articulación entre la formación, el saber y la práctica fue investigada por Santos (2010) y Peñalver (2008) que apuntan el saber pedagógico y la formación docente como ejes fundamentales de fuentes de investigación en la integración entre teoría y la práctica en los saberes y el quehacer pedagógico. Gomes y otros (2006) reafirman la importancia del saber hacer, Martin (2006) indaga sobre la importancia del saber pedagógico de los profesores universitarios y sus implicaciones en la enseñanza como forma de promover y orientar los procesos de formación pedagógica y desarrollo profesional, de igual manera los estudios de Brito (2002) y Alves (2007) reafirman la importancia del saber de la experiencia como forma de orientar los procesos de formación docente y comprender la relevancia del tema en el proceso de formación de profesores.

Además de estas investigaciones encontramos también otras sobre los saberes docentes en la formación docente. Entre ellas citamos los trabajos de Barrera Pedemonte (2009); Borges y

Tardif (2001), Cunha y Lima (2010); Nunes (2001); Saviani (1996); Messina (2008); Merida (2000); Martins (2009); Costa (2007) y Bobadilla et al (2009).

Como ya mencionamos anteriormente, es en la práctica docente donde el profesor refleja la construcción de sus saberes y la relación que establece con los hechos de su tarea docente cotidiana que es lo que determina su quehacer docente.

Encontramos también la investigación de Tamosauska (2003) que se acerca a nuestro objeto de estudio. La autora investigó la articulación, identificación y caracterización de los saberes docentes construidos por los docentes médicos señalando que la construcción de los saberes docentes influyó en su quehacer como médicos.

Otras investigaciones sobre el tema de los saberes han sido revisadas. Optamos por considerar a estas por su relevancia dentro del tema objeto de investigación y el uso de referentes teóricos y metodológicos de los autores ya citados que abordan la problemática de los saberes y fundamentarán nuestra investigación operativa.

En la literatura revisada, observamos que en todas las investigaciones anteriormente mencionadas los autores que orientan la discusión son: Shulman, Tardif, Gauthier y seguidores como Pimenta (2009), Saviani (1996), u otros.

5. Conclusión: Una línea de investigación conceptual para atender la necesidad de formación pedagógica de profesionales de educación superior

Las investigaciones realizadas por Shulman, Tardif, Gauthier, Pimenta o Saviani, que hemos citado, al establecer un repertorio de saberes docentes, también reclaman el debido valor y respeto hacia el trabajo de los profesionales de la docencia apuntando criterios y saberes que deben ser considerados y adquiridos para ejercerla, como en cualquier otra profesión.

La relevancia de los estudios de Shulman, Tardif y Gauthier es que establecieron una tipología de los saberes necesarios para la docencia que tiene, entre otros objetivos, la profesionalización de la docencia. Para ellos, los saberes tienen como características esenciales la movilización, la heterogeneidad y la pluralidad. Los autores de referencia son unánimes al considerar el saber de la experiencia como fuente primordial de la construcción profesional.

En las investigaciones identificadas y analizadas sobre el tema de los saberes docente observamos que la gran mayoría fue realizada mediante diseños etnográficos por medio de historias de vida. Lo cual nos proporciona un elemento acerca de la metodología que podemos utilizar, como ya lo hicieron los investigadores de la Universidad de Granada, entre los que destacamos los trabajos de Fernández Cruz (2012).

La investigación realizada por De Andrade (2006) y Tamosauska (2003) que nos dio la pauta para acercarnos a la investigación que pretendemos hacer tanto por el tema como por la metodología utilizada, además de que los dos estudios fueron realizados con docentes de la carrera de Medicina que no tenían una formación pedagógica, indagando sobre sus prácticas de enseñanza, modos de ser y hacer, sus concepciones sobre cómo hacer, dónde y con quién aprendieron a dar clases.

Como punto de partida de esta investigación presuponemos con Tardif (2004) que el docente construye sus saberes a partir de su experiencia, por lo que es pertinente analizar cuáles son los elementos de esa experiencia en las aulas que le han permitido al profesor de medicina construir su saber docente; cómo se articulan en este saber docente las imágenes e identidades profesionales de acuerdo a su historia como estudiante, a sus aspiraciones una vez que aceptó dar clase en una facultad a su propio trabajo profesional y a sus perspectivas.

Los estudios referidos revelan que actualmente la docencia universitaria, ejercida sin formación pedagógica, constituye una problemática que ocupa a un importante grupo de investigadores en educación.

Como resultado de la búsqueda realizada en los dos ámbitos revisados, docente de Medicina y saberes docentes, inferimos que no hay suficiente estudio sobre cómo construyen sus saberes docentes los profesores de Medicina. Las investigaciones analizadas nos llevan a concluir, hasta este momento, que la docencia debe ser reivindicada desde la profesionalización de los profesores a través de investigaciones sobre los saberes docentes en cursos de capacitación y que los profesores universitarios deben de buscar su formación pedagógica considerando las demandas educativas actuales que son de movilización de varios saberes que podrán ser analizados desde la experiencia y desde la práctica docente.

Así, observamos que el tema de los saberes docentes está plasmado también en los estudios que tratan de temáticas como la identidad docente, las creencias del docente, los roles docentes, la propia conceptualización y el desempeño docente, entre otros.

La fase operativa de nuestra investigación tiene como propósito central enfocar el estudio de los procesos de construcción de los saberes docentes que desarrollan los profesores de la carrera de Medicina para el ejercicio en el aula. Considerando que los docentes universitarios sin formación pedagógica formal, poseen una práctica, un discurso, unos conocimientos y una teoría pedagógica propia, nuestro interés está en conocer los caminos y los procesos construcción de sus saberes docentes? y ¿cómo llegaron a la docencia?

6. Referencias bibliográficas

- Aldaba, J.C. (2005). El habitus, generador del saber en la práctica docente. *Revista Educativa Duranguense*, 4. Recuperado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2880923>
- Almeida, C.C.R. (2012). Os saberes necessários ao trabalho do professor de educação Infantil na concepção de docentes em formação de nível superior. *XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino UNICAMP*. Recuperado en: <http://www2.unimep.br/endipe/2887p.pdf>
- Alvarez, F., Abrahams, M., Gaete, C., Galdames, V., Latorre, M., Lee, M., Rojas, M. (2011). Saber pedagógico y formación inicial de docentes. *Centro de Estudios y Políticas y Prácticas en Educación CEPPE*. Recuperado en: <http://www.ceppe.cl/articulos-formacion-inicial-docente/230-saber-pedagogico-y-formacion-inicial-de-docentes-alvarez-abrahams-gaete-galdames-latorre-lee-rojas>
- Alves, W.F. (2007) A formação de professores e as teorias do saber docente: contexto, duvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*, 33 (2), 263-280. Recuperado en: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a06v33n2.pdf>
- Arroyo, M., Poliak, N., Tiramonti, G. (2009). El trabajo docente hoy: saberes, experiencias, identidades. *Propuesta educativa*, n°31.p.7-9, año 18, Buenos Aires, FLACSO. Recuperado en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier/31.pdf>
- Barrera, F. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. *Acción Pedagógica*, 18 (1), 42-51. Recuperado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3122365>
- Batista, N.A. y Batista, S.H (2004). *Docência em saúde: temas e experiências*. São Paulo: Editora SENAC.
- Bobadilla, G.M., Cardenas, P.A.V., Dobbs D.E. y Soto, B.A.M. (2009). Los rodeos de la la práctica: representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía. *Estudios Pedagógicos*, 35 (1), 239-252. Recuperado en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100014>
- Borges, C., y Tardif, M. (2001). Os saberes dos docentes e sua formação. *Educação e Sociedade*, 74, 11-26. Recuperado en: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000100002&script=sci_arttext

- Brito, A.E. (2002). *Revendo a formação docente: O saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional*. Documento policopiado. Recuperado en: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.1/GT1_25_2002.pdf
- Cabalin, S.D. y Navarro, H.N. (2008). Conceptualización de los estudiantes sobre el buen profesor universitario en las carreras de la Salud de la Universidad de la Frontera de Chile. *International Journal Morphology*, 26 (4), 887 – 892. Recuperado en: <http://www.scielo.cl/pdf/ijmorphol/v26n4/art17.pdf>
- Caldeira, A. M. S.(2003). A construção do saber docente: Do cotidiano em direção ao não – cotidiano. *Educação em Revista, Belo Horizonte*, nº 38, dez. p.219 – 241. Recuperado en: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n38/n38a09.pdf>.
- Campos, C.M. (2007) *Saberes docentes y autonomía dos profesores*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Cáceres, M. y otros (2002). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamérica de Educación*. Recuperado en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>
- Careaga, A (2008). *Un programa de formación docente en la Facultad de Medicina. El desafío de ser docente. Unidad psicopedagógica*. Departamento de educación médica. Facultad de medicina de la Universidad de la República. Recuperado en: http://www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagogica/Documentos/Ser_docente.pdf
- Castilla Luna, M. y López De Mesa, C. (2007). Los roles del docente en la educación médica. *Educación y Educadores*, 10 (1), 105-113. Recuperado en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942007000100009&lng=en&tlng=es
- .Chacon, M.A.C. y Martín E.S.D. (2006). La valoración del saber pedagógico desde la relación teoría-práctica: Una consideración necesaria en la formación de docentes. *Universitas tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*, 1, 301-311. Recuperado en: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/desembre06aniversari/article16.pdf>
- Cherradi, S.(1991). *Le travail interactif: construction d'un objet théorique*. Tesis doctoral, Université Montréal.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE Grupo Editor.
- Cortés, S. E. (2009). El médico como profesor universitario: percepción de un grupo de académicos del Departamento de Medicina del Hospital Clínico de la Universidad de Chile. *Revista Hospital Clínico Universitario*, 3, 19-30. Recuperado en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=612463&indexSearch=ID>
- Costa, N.M.S. (2007). Docência no ensino médico: por que é tão difícil mudar?. *Revista brasileira de educação médica*, 31 (1). Recuperado en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022007000100004&lng=en&nrm=iso
- Costa, N. M.S. (2010). Formação pedagógica de professores de medicina. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18 (1), 102-108. Recuperado en: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692010000100016&script=sci_abstract&tlng=pt
- Cunha. A.F. y Lima M.G.S.B. (2010). Docência Universitária: Formação continuada, saberes e Práticas Pedagógicas. Recuperado en: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_04_2010.pdf
- Cunha (da) M.I (1989). *O bom professore e sua pratica*. Campinas. SP: Papirus.
- De Andrade, T. P. (2006). *O Professor Universitário sem formação pedagógica. A origem e a construção de sua práxis docente. Que racionalidade? Que caminhos?* Teses de doutorado, Fortaleza, Ceará, Brasil. Recuperado en: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=309
- De Rivas, T., Martin, C. y Venegas, M.A. (2002). Conocimiento que interviene en la práctica docente. *Praxis educativa*, 7. Recuperado en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n07a04rivas.pdf>

- Díaz Barriga, A. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Díaz Barriga, A. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior RIES*, 1 (1), 37-57. Recuperado en: <http://ries.universia.net>
- Díaz, Q.V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus, Revista de Educación*, 12, 88-103. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Esteban, R.M., Laínez, C.A., Menjivar, S.B., Monroy, S.F. y Quan, V.M. (2012) Competencias docentes del profesorado de la carrera de medicina de la Universidad de El Salvador. *Revista de Docencia Universitária*, 10 (2), 103-119. Recuperado en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4020993.pdf>
- Fernández Cruz, M (2010). *Formación y desarrollo profesional del Docente. Profesionalización de los docentes universitarios*. Proyecto docente de acceso a cátedra: Universidad de Granada.
- Fernández Cruz, M. (2012). Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. *Revista de Educación de la Universidad nacional de Mar del Plata*, 4, 11-36.
- Fernández Cruz, M. (2015). *Formación de profesionales de la educación. Un enfoque profundo*. Depp University Press.
- Fernández Cruz, M. y Gijón Puerta, J. (2010). New policies to professionalize teaching in Higher Education. *Journal for Educators, Teachers and Trainers, JETT*, 2, 89-102. Recuperado en: http://www.ugr.es/~jett/pdf/vol02_10_jett_fernandez-cruz_gijon-puerta.pdf
- Flores, H.F, Contreras, N.M. y Martínez, A.G. (2012). Evaluación del aprendizaje en la educación médica. *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 55 (3). Recuperado en: <http://www.medigraphic.com/pdfs/facmed/un-2012/un123h.pdf>
- Foresti, R.A. (2012). *Médico: ser ou não ser professor? Implicações para a conduta médica e a profissionalidade docente*. Tese de Mestrado. Universidade do Vale do Itajaí, Univali. Sc. Brasil. Recuperado en: http://www6.univali.br/tede/tde_arquivos/1/TDE-2012-08-29T093014Z-923/Publico/Roque%20Antonio%20Foresti.pdf
- Francis Salazar, S. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5. Recuperado en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44750211>
- Freire. P. (2002). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários a pratica educativa*. São Paul: Editora Paz e Terra.
- Garagozzo, A.M. (2007). La racionalidad implícita en los saberes haceres docentes desde la rutina a la cotidianidad. *VII Reunión Nacional de Currículo I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior*, Caracas, 9-13 de abril. Recuperado en: http://150.187.142.177/vip/investigacion/investigador.php?id_inv=82
- García, M.A.A. y Silva, A.L.B. (2011). Um perfil do docente de medicina e sua participação na reestruturação curricular. *Revista brasileira de educação médica*, 35 (1), 58-68. Recuperado en: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022011000100009>
- Gariglio, J. A. (2006). O professor da educação básica e seus saberes profissionais. *Educação Sociedade*, 27 (95), 603-606. Recuperado en: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000200014>
- Gauthier, C. (1996). *O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia*. In Seminário de Pesquisa sobre o saber docente, Fortaleza, Ceará, Brasil.
- Gauthier, C. et al (1998). *Por una Teoría da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí; Unijuí, Ed.
- Gauthier, C. et al (2004). *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectiva e desafios*. 2º ed. Porto Alegre: Ed. Sulina.
- Giner de los Rios, F. (1905). *Obras completas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Gomes. A.M.A., Albuquerque, C.M., Catrib, A.M.F., da Silva, R.M., Nations, M.K. y Albuquerque, M.F. (2006). Os saberes e o fazer pedagógico: uma integração entre teoria

- e pratica. *Educar Curitiba*, 28, 231-246. Recuperado en: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a15n28.pdf>
- González, H.S. y Ospina, H.F.S. (2013). El saber pedagógico de los docentes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 39, 95-109. Recuperado en: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/download/429/878>
- Grossman, P.L; Wilson, S.M y Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para enseñanza. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 9 (2) Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790203>
- Giusti, G. (2007). Formación pedagógica de profesores universitarios: conclusiones de una experiencia brasileña. *Revista de la Educación Superior*, 36 (3), 143.
- Imbernón, F. (2000). La formación docente del profesorado universitario entre la realidad, el deseo y la utopía. *En Memorias del I Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación, Barcelona*. Recuperado en: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:frjlmqv1xC0J:www.publicacions.ub.edu/liberweb/eeesesp/contenido_masinf.asp%3Fid%3D145%26codigo_liberweb%3D2&client=aff-maxthon-newtab&hl=es&strip=1
- Lauxen, S. de L. (2009). *Docência no Ensino Superior: Revelando saberes dos professores da área da saúde da Unicruz*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS, Porto Alegre, Brasil. Recuperado en: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/24164/000745080.pdf?sequence=1>
- Lopes, C.S. y Pontuschka, N.N. (2011). Mobilização e construção de saberes na pratica pedagógica do professor de geografia. *Geosaberes*, 2 (3), 89-104. Recuperado en: <http://www.geosaberes.ufc.br/seer/index.php/geosaberes/article/viewFile/89/pdf38>
- Lopes, D.S (2010). *A construção da pratica pedagógica do professor: saberes e experiência profissional*. Recuperado en: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_01_2010.pdf
- Madeira, M.Z.de A. y Lima, M.G.S.B. (2007) A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes. *Revista Brasileira de enfermagem* 60 (4), 400-404. Recuperado en: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672007000400008>
- Manso, J.M.M. (2002). Reflexiones sobre un Nuevo Modelo de Profesor Universitario en Medicina. Una Visión Crítica de la Enseñanza Médica. *Segundo Congreso de Medicina, Argentina*. Recuperado en: <http://www.fac.org.ar/scvc/llave/edu/manso/mansoe.htm>
- Marín, V. D. (2004). *El conocimiento y la formación del profesorado universitario*. Documento policopiado. Recuperado en: http://www.researchgate.net/publication/28079145_El_conocimiento_y_la_formacin_del_profesorado_universitario/file/9c960518245103a15a.pdf.
- Martín, E. S. D (2006). *El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus Implicaciones en la enseñanza*. Tesis de doctorado. Recuperado en: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0702107-131124>
- Martins, R.. (2009). *Construção dos saberes docentes do professor de geografia*. Mercator. *Revista de Geografia da UFC*, 8 (16). Recuperado en: <http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/viewFile/275/234>.
- Mazón, R. J. J, Martínez, S.J. y Martinez, G.A. (2009). La evaluación de la función docente mediante la opinión del estudiante. Un nuevo instrumento para nuevas dimensiones. *Revista de la Educación Superior*, 149 (1), 113-140. Recuperado en: <http://publicaciones.anui.es/revista/149/3/1/es/la-evaluacion-de-la-funcion-docente-mediante-la-opinion-del>
- Mercado, R.M. (1991). Los saberes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 55, 59-72. Recuperado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48375>
- Mercado, R.M. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México DF: Colección Educación y Pedagogía.
- Mérida, R.S. (2000) La construcción del saber docente, una cuestión compleja. *Revista de ciencias de la educación, Universidad de Cádiz*, 17, 37-55. Recuperado en: <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=005200330090>
- Messina, G.R. (2008). Formación “docente”: del control al saber pedagógico. *Revista Docencia*, 34, 78 – 86. Recuperado en: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731221204.pdf>

- Milian, P.V. (2011). *La superación profesional de los docentes de la carrera de medicina para el tratamiento del contenido de la farmacología*. Tesis de Doctorado. Recuperado en: <http://tesis.repo.sld.cu/464/1/pedro.pdf>
- Monteiro, A. (2001) Professores: Entre saberes e praticas. *Educação & Sociedade*, 74. Recuperado en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274.pdf>
- Morales, P.A. (2009). Las prácticas y saberes docentes en los procesos constitutivos de la enseñanza en grupos multigrados. *X Congreso de investigación educativa, área 14: prácticas educativas en espacios escolares*. Recuperado en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/1765-F.pdf.
- Nestsky, M.G. M.D.(1959) La función del profesor en la Escuela de Medicina. *Conferencia leída ante la Convención sobre Educación Médica para Especialistas Thais en Ciencias Médicas, Winston-Salem, North Carolina*, 10 de Junio. Recuperado en: <http://www.saidem.org.ar/docs/Textos/Netsky%20M.%20La%20funci%F3n%20del%20profesor%20de%20medicina.doc>
- Nunes, C.M. (2001). Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, 74. Recuperado en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>
- Orellana, C. P, Rojas M.U., Silva M. Z. (2010) - Influencia del modelo e imagen del médico durante la formación de pregrado en grupo de estudiantes de medicina de la Universidad de Antofagasta. *Act. Bioethica*, 16 (2), 198- 206. Recuperado en: <http://www.scielo.cl/pdf/abioeth/v16n2/a13.pdf>
- Pachane, G. G. (2007) Formación pedagógica de profesores universitarios: conclusiones de una experiencia brasileña. *Revista de la Educación Superior* 36 (3). Recuperado en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=60414308>
- Pellón, A.M., Mansilla, S.J. y San Martín Cantero, D. (2009). Desafíos para la transposición didáctica y conocimiento didáctico del contenido en docentes de anatomía: Obstáculos y proyecciones. *International Journal of Morphology*, 27 (3), 743-750. Recuperado en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-95022009000300018&script=sci_arttext
- Peñalver, B.L. (2008). Saber pedagógico. Formación docente e investigación. *XII Jornada de Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Experimental Libertado, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio*. Recuperado en: http://www.ciegc.org.ve/contenido/documents/Luis_Penalver.pdf
http://www.ciegc.org.ve/contenido/documents/Luis_Penalver.pdf
- Pereira y Barreira (2012). Saberes docentes e Praticas educativas: Perspectivas e desafios da docência universitária. *XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Unicamp Campinas*. Recuperado en: <http://www2.unimep.br/endipe/1425p.pdf>
- Pérez, C.J y Vázquez, B. (2006). Ser y saber docente para una ética educativa. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 10 (2), 369-392. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/309/30910206.pdf>
- Pérez, M.T (2002). *Profesión: docente de medicina. ¿Se puede conjugar en un solo profesional el ejercicio de las dos profesiones?*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Ph (2002). *A pratica reflexiva no oficio do professor: profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta, S.G.(2009). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. Sao Paulo: Ed. Cortez.
- Rodrigues, A. et al (2009). Formación pedagógica en la visión de docentes de posgrado del área de la salud en Brasil. *Revista Enfermagem Herediana*, 2 (1), 3-10. Recuperado en: http://www.upch.edu.pe/faenf/revfae/ART1_RODRIGUEZ.pdf
- Rodríguez, G.H.M (2004). ¿De la educación médica al médico como educador?. *ATREIA*, 17 (1). Recuperado en: http://www.researchgate.net/profile/Hilda_Rodriguez_Gomez/publication/262521457_FROM_MEDICAL_EDUCATION_TO_THE_MEDICAL_DOCTOR_AS_AN_EDUCATOR/link/s/53ea11040cf28f342f417afc.pdf
- Rosado P.P. (2008). Formação pedagógica no ensino superior. O caso dos docentes médicos. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, 7, 111-124. Recuperado en: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=19&p=111>

- Sáenz Lozada, M.L., Cárdenas Muñoz, M.L. y Rojas Soto, E. (2010). Efectos de la capacitación pedagógica en la práctica docente universitaria en salud. *Revista de Salud Pública*, 12 (3), 425 -433. Recuperado en: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/revsaludpublica/article/view/10471>
- Salgueiro, A.M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.
- Santibáñez, B.M.A. (2007) - Desafíos educativos para el profesor-médico: reflexiones desde la educación – *Ars Médica*, 15, 95-107. Recuperado en: <http://escuela.med.puc.cl/publ/ArsMedica/ArsMedica15/Desafios.html>
- Santos, M.S.G. (2010). *Saberes da prática na docência do ensino superior: análise de sua produção nos cursos de licenciatura da Uema*. Tese de mestrado, Universidade Federal do Piauí, Brasil. Recuperado en: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2010/disserta_Mariangeal_Santana.pdf
- Saviani, D. (1996). Os saberes implicados na formação do educador. In M.A.Bicudo; C.A.Silvia Junior (orgs). São Paulo: UNESP.
- Shön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el paradigma en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Solar, R.M.I. y Diaz, L.C.H. (2009). El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Revista de Calidad en la Educación*, 30, 207-232. Recuperado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3052420&orden=223719&info=link>
- Tamosauskas, M.R.G. (2003). *De médico especialista a professor de medicina: a construção dos saberes docente*. Tese de Mestrado, Universidade Metodista de São Paulo. Recuperado en: http://www.abem-educmed.org.br/pdf_tese/dissertacao_marcia.pdf
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea.
- Tardif, M. y Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Tardif, M. y Lahaye, C.L. (1991). Os professores face ao saber; esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, 4, 215-233. Recuperado en: [<http://www.find-docs.com/Os-professores-face-ao-saber-esbo%C3%A7o-de-uma-problem%C3%A1tica-do-saber-docente.html>]
- Therrien, J. (1993). O saber social da prática docente. *Educação & Sociedade*, 46, 408-418.
- Therrien, J. (2002). O saber do trabalho docente e a formação do professor. Reflexões sobre a formação de professores. *Campinas: Papirus*, 103-114.
- Therrien, J. (2006). Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea educativa, *Goiana*, 9 (1), 67- 81. Recuperado en: <http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/viewFile/75/71>
- Valdez, S. y Álamo, G. (2007). *Perfil del médico como docente para educación superior*. Recuperado en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2982113.pdf>
- Valgula, E. (2005). O professor seus saberes e sua identidade. *Revista Científica Facultad Lour. Filho*, 4 (1). Recuperado en: <http://www.flf.edu.br/revista-flf.edu/volume04/46.pdf>
- AAVV (2012). Hacia Un Movimiento Pedagógico Latinoamericano- Argentina. R Coyuntura Latinoamericana. *Boletín mensual informativo para el Comité Regional de la Internacional de la Educación para América Latina*. Recuperado en: http://www.ei-ie-al.org/publicaciones/121108coyuntura_web.pdf
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



Perceções de alunos sobre o seu contacto com as expressões artísticas na escola

Perceptions of students about their contact with artistic expressions at school

Rafael Tormenta,
Manuela Terrasêca

Universidade do Porto, Portugal

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 17 de junio de 2015

Fecha de revisión: 14 de julio de 2015

Fecha de aceptación: 01 de septiembre de 2015

Tormenta, R. & Terrasêca, M. (2015). Perceções de alunos sobre o seu contacto com as expressões artísticas na escola. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 6(1), pp. 145–164.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6 (1)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Perceções de alunos sobre o seu contacto com as expressões artísticas na escola

Perceptions of students about their contact with artistic expressions at school

Rafael Tormenta, jrafaeltormenta@gmail.com
Manuela Terrasêca, terraseca@fpce.up.pt

Universidade do Porto, Portugal

Resumo

Importância da área das expressões artísticas na formação integral dos jovens, as posições favoráveis de um conjunto de orientações de política educativa e da comunidade científica a esse propósito, mas também a forma como a escola e a sociedade em geral teimam em não a reconhecer como área de formação de pleno direito acentuam o interesse de se desenvolverem estudos neste domínio a partir das vivências dos próprios alunos. Neste artigo, apresenta-se um estudo que teve por objetivo conhecer a percepção de alunos sobre a sua experiência em disciplinas da área de expressões artísticas na escola regular. Os dados resultam de um questionário e de registos de autoavaliação dos alunos. Conclui-se que os alunos têm uma visão positiva dessas disciplinas para a sua formação pessoal, através da aquisição de competência com impacto na sua trajetória de vida futura; conclui-se também que, no entanto, a ênfase da escola e das políticas nas aprendizagens ditas académicas tende a fazer diminuir drasticamente a participação dos estudantes nestas disciplinas.

Abstract

The positive outlook of the scientific community and educational policy regarding the importance of artistic expression to young students' comprehensive training, and at the same time schools' and society in general's insistence on failing to recognize it as a full-fledged training field, stress the interest on developing studies in this area based on the students' own experiences. This article presents a study which aims to know students' perception regarding their own experience attending artistic expression subjects in regular school. The data results from a questionnaire and from students' self-evaluation records. It concludes that students view those subjects as positive to their personal training, giving them competences that impact their future life trajectory; however, it also concludes that the emphasis placed by schools and politics on so-called academic learning tends to drastically diminish the participation of said students in these subjects.

Palavras chave

Expressões artísticas; Formação integral; Política educativa; Perceções de alunos

Keywords

Artistic expression; Comprehensive training; Educational policy; Student's perceptions

1. Introdução

As diversas formas de representação, ou linguagens, que os seres humanos utilizam como veículo de expressão e comunicação pertencem a vários domínios do saber, tendo cada uma as suas características próprias. Essas diversas formas integram conteúdos específicos e mobilizam dinâmicas que oferecem aos jovens oportunidades para se expressarem e representarem a compreensão do mundo em que vivem.

A atenção e a inclusão mais ou menos evidenciadas das diferentes formas de expressão nos currículos dependem de um conjunto de opções políticas cujo resultado pode, ou não, dar primazia ao desenvolvimento da intuição, do raciocínio, da imaginação e de diferentes formas de comunicação. Acresce que quando se reconhece um lugar a estas áreas de formação as opções mais comuns não as reconhecem como áreas formativas de pleno direito a serem incluídas no esforço de formação integral de todos os alunos. Com efeito, elas tendem a ser vistas como subsidiárias de aprendizagens de disciplinas de outras áreas, o que lhes dá um estatuto menor de “*auxiliares*”, ou surgem como disciplinas individuais, com um estatuto e um esforço de formação artística que se reveste de tendências de especialização - sobretudo em formas pedagógicas tradicionais - acessíveis só a alguns, tidos por “*mais dotados*”.

Continua a acreditar-se que as artes estão à parte da cognição e se situam estritamente no âmbito da intuição dos sentidos; o que faz com que nas escolas as expressões artísticas e tudo o que com elas possa estar mais diretamente relacionado, como a criatividade, a liberdade de expressão, a inovação, a criação ou a experimentação se situe num campo periférico em relação a outras áreas ou disciplinas. E, no entanto, de acordo com Vigotsky (2001), o ato artístico inclui como condição os atos de conhecimento racional, a compreensão, o reconhecimento, a associação e outros.

Neste artigo analisam-se as perceções de alunos sobre as ofertas da escola na área artística durante a primeira década do novo milénio. Para o efeito, são apresentados e discutidos dois tipos de dados: dados recolhidos através de questionário a estudantes atualmente no ensino secundário sobre as disciplinas da área artística que frequentaram durante ao 7º, 8º e 9º anos; e registos de autoavaliação de alguns desses mesmos alunos que frequentaram uma Oficina de Teatro.

2. Enquadramento teórico

O ensino relacionado com aspetos criativos tem tido várias mudanças em Portugal, depois da Revolução de Abril de 1974, em diversos momentos. Antes desse período, sofreram-se algumas influências do exterior, mas muito poucas; é um facto que, “*até à revolução de Abril de 1974, Portugal esteve, de um modo geral, afastado dos movimentos e correntes que se foram desenvolvendo internacionalmente*” (Leite, 2003, p. 63). O “*boom*” da revolução incluiu também o investimento na liberdade criativa, em termos sociais e, consequentemente, nas escolas. Os programas das escolas do Magistério Primário, por exemplo, foram elaborados com uma grande ênfase nas expressões (Lopes et al., 2006). De referir que, nessa altura, como, de certa forma, em todo o mundo ocidental, a arte, bem como as expressões artísticas, na educação em Portugal cingiam-se a uma área de gestão emocional e de produção de prazer que, contribuindo para a perfeição do Ser deveriam ser experimentadas, mas nunca incluídas no espaço do nobre mundo académico, propriamente dito; como se as expressões facilitassem a libertação da desumanização fomentada por outras atividades “*sérias*”. O papel da arte na transformação social e a sua função na educação enquanto estratégia adequada para moldar indivíduos que integrarão a sociedade pretendida emerge, sobretudo, a partir de meados dos anos oitenta do século vinte.

A corrente racionalista científica considera a educação em arte uma disciplina que tem como base teorias do conhecimento, nomeadamente a Psicologia e a Filosofia. Os estudos de Piaget levaram a que a perspetiva do desenvolvimento se expandisse, considerando quer tendências genéticas, quer experiências vivenciadas que permanentemente reorganizam o conhecimento.

Esta vertente situa-se na Psicologia do Desenvolvimento e pretende estabelecer as bases para uma epistemologia da arte. Para Piaget, a inteligência provém da ação, transformando os objetos e o real; o conhecimento é assimilação ativa e operatória. É a inteligência que leva o recetor à sua reconstrução da obra de arte, a partir de uma perceção inicial e construindo o significado a partir de um determinado significante. A criatividade relaciona-se com o pensamento inteligente, apesar de não ser obrigatório que um grande poder cognitivo proporcione automaticamente uma grande criatividade, ou vice-versa.

Esta corrente racionalista científica acabará, de certa forma, por desembocar na teoria das Múltiplas Inteligências: *“Todos os seres humanos normais possuem alguma capacidade em cada uma destas esferas intelectuais; mas, em resultado de fatores genéticos e ambientais e como consequência particular da interação genética-ambiental, diferimos marcadamente uns dos outros nos nossos perfis de inteligências”* (Gardner, 1989, p. 74).

Cada uma das onze formas de inteligência consideradas por Gardner entre 1983 e 2000 (linguística, matemática, musical, espacial, corporal, intrapessoal, interpessoal, naturalista, espiritual, existencial e moral) poderá ser mobilizada sempre que houver necessidade de considerar a utilização por um indivíduo de diferentes formas de expressão, nomeadamente para fins artísticos. Note-se que se algumas delas podem inserir-se em disposições biológicas outras se desenvolvem somente a partir de contextos culturais que são valorizados socialmente; nenhuma se expande sozinha; há uma série de interações que fazem do conhecimento uma capacidade que cada indivíduo desenvolve através de processos simbólicos próprios. Estes são mobilizados para determinada forma de conhecimento, estética ou não, de acordo com a opção individual ou cultural de cada um.

Em 2003, Gardner lembrou que foram sobretudo os professores e as escolas que abraçaram a sua Teoria das Inteligências Múltiplas e que faz sentido que as diferenças dos indivíduos nos seus perfis intelectuais sejam tidas em consideração na delineação de um sistema educativo. As conclusões da articulação da sua equipa de investigação com as escolas mostraram que um determinado conteúdo pode ser abordado de várias maneiras, com vários domínios de analogias e comparações, podendo as noções essenciais ou os conceitos ser expressos num número de diferentes formas simbólicas.

Arnheim (1999) considera também que a linguagem não é o único modo de mediar o pensamento; para ele existirá um pensamento sensorial que se organiza diretamente a partir dos nossos órgãos dos sentidos; e considera ainda que não é só a palavra que torna possível a reflexão. Goodman (1978) é de opinião de que palavras e imagens são utilizáveis na cognição, sendo sempre necessário perceber sistemas simbólicos; esta descodificação corresponde em ambos os casos a formas de literacia. Nesse sentido, a estética deverá ser integrada na construção do conhecimento. Para Eisner (2005) há múltiplas formas de representação que são codificadas ou descodificadas pelo conhecimento a que acederam diversas vias construídas a partir de inúmeras experiências sensoriais.

Damásio (2010) lembra que a arte acompanhou o Homem na sua evolução, pois foi importante para a sua sobrevivência, para o seu bem-estar e para a organização social; *“apoiou a comunicação; compensou os desequilíbrios emocionais causados pelo medo, pela raiva, pelo desejo e pela mágoa; e provavelmente abriu as portas ao longo processo de estabelecimento de memórias externas da vida cultural, tal como o indicam Chauvet e Lascaux”* (Damásio, 2010, p. 363).

Apesar desta significativa investigação e consequente evolução científica ao longo dos cem anos anteriores, entrou-se no século XXI com, pelo menos, dois tipos de dicotomias, a nível das representações do senso comum sobre a criatividade e as expressões artísticas:

- para uns, a criatividade só surge num rasgo incontrolável de artistas especiais com uma compleição genética para tal; para outros, a criatividade é inerente a todos os seres humanos e deve ser trabalhada em educação;

- para uns os contributos das expressões para a educação são só os que elas podem proporcionar e devem ser utilizados como um instrumento para atingir determinados fins; para outros, as expressões permitem o desenvolvimento da percepção e a exteriorização, contribuindo para a construção de todas as linguagens, da comunicação e do pensamento crítico e de competências favoráveis à resolução de problemas.

Seja como for, a busca - talvez inglória - de um termo intermédio recebeu um contributo das várias perspetivas que floresceram ao longo do século XX. De forma inequívoca, no entanto, continua-se a sentir a necessidade de um aprofundamento sobre a relevância do desenvolvimento das várias formas de expressão artística na escola.

3. Metodologia

Com o objetivo de conhecer as percepções dos alunos sobre o seu contacto com as aulas da área de expressão artística na escola regular, foram, por um lado, tratados os registos de autoavaliação dos alunos no âmbito da disciplina de Oficina de Teatro, realizados no final do seu terceiro ano de frequência da mesma, no 9º ano, e analisados dados recolhidos a partir de um questionário (ver anexo). Os inquiridos eram, no momento da recolha de dados, alunos de uma mesma escola pública de 3º ciclo e secundário, - intencionalmente escolhida por ter um trajeto de alguma relevância na área das expressões artísticas, sem que isso a tornasse uma escola especial a esse respeito (no sentido, de demasiado diferenciada de outras escolas públicas)- e frequentavam uns o 10º ano de escolaridade e outros o 12º ano de escolaridade; foram selecionados por neles se encontrarem os únicos alunos a quem fora facultada a oferta de escola de Oficina de Teatro durante o 3º Ciclo.

Os dados foram sujeitos a análise de conteúdo qualitativa (Ghiglioni e Matalon, 2001; Guerra, 2006), com categorias construídas na base de unidades temáticas ou de sentido, e a análise de frequências. O questionário teve por objetivo perceber que memórias tinham os alunos das suas vivências durante a frequência de disciplinas da área das expressões artísticas e que valor davam a essa formação. O questionário foi preenchido por alunos de turmas do 10º ano e 12º ano que tinham frequentado diferentes disciplinas da área artística no ciclo de estudos anterior ao ensino secundário. Responderam 171 alunos, 110 alunos do 10º ano e os restantes 61 do 12º. Com a análise dos registos de autoavaliação pretendeu-se saber como se sentiram os alunos quando frequentaram a Oficina de Teatro e a sua perspetiva sobre as vantagens que lhes trouxe essa frequência. Foram analisados registos de 20 alunos de duas turmas, cedidos pelo docente da disciplina da escola em estudo, que os tinha em arquivo.

4. Análise dos resultados do questionário

A análise dos dados do questionário começou por dar conta das escolas frequentadas pelos alunos respondentes durante o 3º ciclo do ensino básico, tendo-se concluído que a grande maioria era proveniente de escolas da área geográfica da escola atual. Seguindo as restantes dimensões de inquirição do questionário, esta apresentação diz respeito às seguintes áreas: disciplinas da área de expressões frequentadas; contributo das expressões artísticas para a vida profissional; contributo das expressões artísticas para a vida pessoal; importância das disciplinas de expressão artística no currículo (do 3º ciclo, do secundário); percepção da perspetiva dos encarregados de educação (incluindo atividades da área de expressões artísticas levadas a cabo fora da escola); e visão sobre os docentes das expressões artísticas.

4.1. Disciplinas da área de expressões frequentadas

No quadro nº 1 apresentam-se as disciplinas da área das expressões artísticas frequentadas pelos alunos respondentes.

Quadro nº 1.

Disciplinas da área de expressões artísticas que os alunos afirmam ter frequentado.

ÁREAS DE EXPRESSÃO ARTÍSTICA DO 3º CICLO	Nº alunos	Percent
Educação visual	20	11,7
Educação tecnológica	4	2,3
Ed. Visual + Ed. Tecnológica + TEATRO	42	24,6
Ed. Visual + Ed. tecnológica + Ed. Musical	35	20,5
Ed. Visual + Ed. Tecnológica	28	16,4
Ed. Visual + arte e multimédia + arte e ambiente	1	0,6
Ed. Visual + ed. Tecnológica + arte/imagem	4	2,3
Ed. Visual + ed. Tecnológica + Ed. Musical + Ed. física	1	0,6
Ed. Visual + TEATRO	4	2,3
Ed. Tecnológica + arte/imagem	2	1,2
Ed. Visual + Ed. Musical	7	4,1
Ed. Tecnológica + TEATRO	7	4,1
Ed. visual+Ed. tecnologica + Ed. Musical + TEATRO	4	2,3
Arte/imagem	1	0,6
Ed. visual + ed. tecnologica + Dança	4	2,3
Ed. tecnologica + Ed. Musical	1	0,6
Ed.visual + ed. tecnologica + Ed. Musical + TIC	2	1,2
EVT	2	1,2
Educ. Visual + EVT	1	0,6
TOTAL	170	99,4
Não respondeu	1	0,6

Verifica-se que cerca de 33,3 % dos 171 alunos (10º e 12º anos) menciona ter tido a disciplina de Oficina de Teatro; e que 29,3% afirmam ter frequentado Educação Musical. Estes dados vêm em parte de encontro ao previsto: as escolas secundárias ofereciam a nível das expressões artísticas sobretudo Teatro, por não terem quadro de docentes de Educação Musical, enquanto as EB 2,3 ofereciam ao 3º ciclo essencialmente Educação Musical, por terem docentes no seu quadro do 2º ciclo.

A Educação Visual é referida praticamente por todos os alunos, por ser obrigatória pelo menos nos 7º e 8º anos e porque todas as escolas têm quadro de docentes desta área. Para além de se verificar que há uma panóplia de conjugações de ofertas, vê-se também opções como arte e imagem ou arte e multimédia que podem ter sido propostas por docentes das áreas de educação visual, de educação tecnológica, ou de tecnologias de informática e comunicação.

A ainda débil afirmação das novas disciplinas da área das expressões artísticas e a existência nas escolas de docentes dos quadros de Educação Visual promovem quase naturalmente a já antiga institucionalização desta disciplina. Sessenta e seis (66) alunos frequentaram esta disciplina no 9º ano, 33 Educação Tecnológica (o que também pode remeter para necessidades profissionais do corpo de docentes), 24 Oficina de Teatro e muito poucas outras disciplinas. Só 5 alunos frequentaram Educação Musical no 9º ano.

Quando se pergunta aos alunos por que razões escolheram “aquela” disciplina, 68 referem o gosto pessoal; 17 dizem que era obrigatória e 12 que era a única opção da escola. A partir daqui as respostas são variadas, podendo recair frequentemente na utilidade prática ou no prosseguimento de estudos.

4.2 Contributo das expressões artísticas para a vida profissional

Sobre o contributo que pensam que essas disciplinas poderão ter no seu futuro profissional, 69 alunos afirmam que não terá nenhum contributo. Dos restantes, 34 indicam Educação Visual, 20 Educação Tecnológica, 14 Teatro e 8 Música. Aparentemente, os alunos não reconhecem impacto destas disciplinas no seu futuro profissional. Questionados sobre as razões da sua resposta, 24 estudantes que afirmam não ver relação nenhuma com o que pretendem desenvolver um dia. Outros encontram variadíssimas relações possíveis, sempre de utilidade específica para uma profissão: *“falar melhor para ser jornalista”, “é bom saber trabalhos manuais, saber geometria”*.

4.3 Contributo das expressões artísticas para a vida pessoal

Já sobre o contributo para a sua formação pessoal encontramos respostas mais positivas. Há 30 alunos que consideram que a disciplina de Oficina de Teatro é a que mais contribui para a sua formação pessoal; 26 dizem o mesmo em relação a Educação Visual; 17 sobre Educação Musical; e 17 sobre Educação Tecnológica.

Estes dados têm interesse percentual, se lembrarmos que o número de alunos que pôde frequentar a disciplina de Oficina de Teatro foi muito inferior ao que frequentou, por exemplo, Educação Visual (23 e 66, respetivamente, no 9º ano). Interrogados sobre as vantagens que terão tido com a frequência das disciplinas do campo artístico, os alunos dão imensas e variadas respostas, das quais se destacam algumas. Um grande número de alunos vê funcionalidade nas disciplinas de índole artística: saber colocar a voz, estar desinibido perante um público, ter autoconfiança, libertar medos, ter controlo corporal, superar a timidez, aprender a resolver problemas. Outros encaram estas áreas como hobbies que praticarão possivelmente ao longo das suas vidas. E há um estudante que diz uma coisa extraordinária: *“Aprendi a estar mais feliz”*.

Lembrados sobre a sua formação no 3º Ciclo, praticamente 80% dos alunos interpelados respondem que as disciplinas da área artística são importantes no seu desenvolvimento (quadro nº 2).

Quadro nº 2.

Importância das disciplinas das áreas de expressões no seu desenvolvimento.

IMPORTÂNCIA DAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS NO SEU DESENVOLVIMENTO		
	Nº de alunos	Percent.
SIM	136	79,5
NÃO	26	15,2
DEPENDE	9	5,3
TOTAL	171	100,0

E quando se lhes pede que tentem justificar essa sua afirmação, enunciam variadíssimas razões associadas à sua formação pessoal e competências transversais ou específicas.

4.4 Importância das disciplinas de expressão artística no currículo

Como se verificou no quadro nº 2, os estudantes reconhecem a importância das expressões artísticas para o aumento da capacidade criativa e para a sua formação em geral, para o desenvolvimento de novas competências e para a apropriação de novos saberes. Vejamos a sua perspetiva sobre a sua importância no currículo (Quadros nº 3 e nº 4).

Quadro nº 3.

Razões para a existência de expressões artísticas no 3º ciclo.

IMPORTÂNCIA DAS DISCIPLINAS ARTÍSTICAS NO 3º CICLO	Nº alunos	Percent
Despertar criatividade/aumenta a criatividade/desenvolver a criatividade	7	4,1
Importante para quem segue artes/há sempre quem precise ou goste, como os de artes	5	2,9
Importância para a formação/abre horizontes/ para o desenvolvimento/ aptidões do aluno/completar a formação/ desenvolver competências/ desenvolvimento académico e pessoal	30	17,5
Aprender coisas de outras áreas e ajudar a decidir futuro/conhecem mais disciplinas e facilita escolha de estudo no secundário	3	1,8
Oportunidade de experimentar novas coisas/ aprender coisas novas/ aprendemos mais /importante aprender o básico de tudo/ favorece a aprendizagem	5	2,9
Desenvolve as capacidades dos alunos/ competências dos alunos / aptidões dos alunos/ capacidades artísticas	9	5,3
Para ocupar o tempo dos estudantes/ preencher horário /só contribuiu para aumentar carga horária	4	2,3
Estudantes tenham mais conhecimentos/ conhecimentos de outras áreas/ aprender coisas novas	7	4,1
É fixe/ é bom	3	1,8
Nenhuma é importante/ não são muito importantes no nosso percurso, porque temos outras coisas mais importantes para fazer/ já há muitas disciplinas	6	3,5
Para quem quiser seguir ou estiver indeciso/ pode ajudar na escolha profissional	6	3,5
Ajuda no próximo ano/ bases para o secundário	3	1,8

Sobre a hipótese de terem uma disciplina do foro artístico no seu curso do Ensino Secundário, só 41,5% dos alunos questionados afirma que sim. De entre esses, as preferências iriam para Educação Visual e para Teatro. As justificações com maior frequência são seguidamente apresentadas (quadro nº 4). Conclui-se que as que foram mais cotadas se relacionam com o gosto pessoal dos alunos e que os que optariam por não ter estas disciplinas no Secundário entendem ter horários muito sobrecarregados e esgotantes com disciplinas mais “apropriadas” ao curso.

Quadro nº 4.

Algumas razões para ter, ou não ter, expressões artísticas no secundário.

EXPRESSÕES ARTÍSTICAS NO SECUNDÁRIO	Nº alunos	Percent
Gosto pessoal	32	18,7
Mais interessantes	2	1,2
Chega ter no 3º ciclo/tempo no 3º ciclo foi suficiente	7	4,1
Perda de tempo/Não vou precisar/Não acho essencial/Não são importantes	19	11,1
Carga horária sobrecarregada /suficiente/tenho muitas disciplinas	15	8,8
Não me fazem falta/ não me interessam /não interessam para a área em que estou/ Não gosto de nenhuma	9	5,3
Disciplinas no secundário são muito esgotantes/temos muito que estudar/temos que nos dedicar inteiramente a outras disciplinas/temos que nos ocupar com disciplinas apropriadas ao curso	4	2,3

Há, portanto, uma sobrevalorização de determinadas disciplinas em certas áreas do Ensino Secundário. Aparentemente, os alunos veem-se a braços com: falta de tempo, sobrecarga de horários; apelo à memória imediata, ao estudo puramente académico para os exames, sem envolvimento afetivo e muitas vezes sem aprendizagem. Tudo indica, ainda, que a Escola aberta a pedagogias relativamente inovadoras e com aspetos de compleição artística, convive com a escola mais tradicional, não ativa, que trabalha para a memorização rápida, para os exames.

Não é de admirar, pois, dada esta conjuntura, que, apesar de cerca de 80% dos alunos terem começado por responder que estas disciplinas foram importantes no seu desenvolvimento, surjam depois também 80% dos alunos a afirmar que nenhuma destas disciplinas deverá ser obrigatória no ensino secundário. Alguns alunos, porém, ainda referem a vantagem que estas disciplinas poderiam ter para quebrar o stress ou para permitir alguns momentos de descontração ao longo das tão pesadas semanas.

Destes 171 alunos questionados, só 7,6% ou seja, 13, correspondem a inscrições num Clube na Escola: 6 em Teatro, 3 em Badmington, 2 em Voleibol, 1 em Desporto Escolar e 1 simultaneamente em Teatro e Badmington. Perguntados se tinham frequentado clubes na escola em anos anteriores, responderam afirmativamente 20 alunos; a maior parte frequentou o Clube de Teatro. No ano letivo em que foram passados os questionários de entre os alunos do secundário em questão somente 9,4%, 16 alunos, se tinha inscrito no Clube de Teatro, tendo 7 desistido, alegando situações como: *“deixei de ter tempo”*; *“não gostei da peça”*; *“não coincidia com o tempo livre de aulas”*; *“tinha que me dedicar aos estudos”*; o que mostra que a gestão do tempo e o tipo de ocupação dos alunos na escola são fatores de inibição da variedade de opções metodológicas e do uso de diferentes áreas disciplinares, nomeadamente a nível de projetos que impliquem áreas de expressões.

4.5 Perspetiva dos encarregados de educação

Tentando analisar ainda como veem estes *“protagonistas”* das artes nas escolas as representações que os outros têm sobre esse fenómeno, perguntou-se sobre o que pensariam os seus encarregados de educação se acaso eles resolvessem seguir uma profissão artística.

Entende a maior parte destes jovens (quase 60%) que os seus encarregados de educação ficariam bastante satisfeitos se eles optassem por uma profissão artística. Cerca de 32,7% consideram que os pais iriam autorizar, embora contrariados. Os jovens estudantes transmitem também a ideia de que os seus pares nem sempre respeitam e dão o devido valor a estas disciplinas. Referem, no entanto, que, salvo raríssimas exceções, os colegas recebiam com agrado as suas intervenções a partir dos clubes.

É interessante vincar que alguns alunos frequentam atividades fora da escola. Tendo os horários das turmas sido alongados, as aulas acabam muito tarde e por vezes os Clubes ou funcionam na única tarde livre dos alunos, ou a partir das 18h30, até às 20h00, o que é tarde para quem mora longe. É mais fácil, para os pais, que os filhos frequentem atividades perto de casa. Quase um quarto dos alunos que responderam ao questionário frequenta atividades fora da escola.

Nota-se a tradicional tendência para as aulas particulares de música, a cada vez mais emergente moda das aulas de dança, de vários tipos, a prática do Teatro talvez por a escola frequentada por estes alunos se situar numa zona com grandes tradições de teatro de amadores.

4.6. Visão sobre os docentes das expressões artísticas

Finalmente, interrogados sobre os docentes com quem “contracenaram” nas disciplinas das expressões artísticas, 56% considera-os exatamente como os outros; 28% afirma que são diferentes; 3% que talvez sejam diferentes; 2% que não sabe; e 11% não responde. No que diz respeito às razões que subjazem às diferenças podem identificar-se três dimensões:

- em relação à forma de estar, ao comportamento: são mais descontraídos, menos rígidos, mais divertidos, mais sensíveis, mais sociáveis e simpáticos, mais atenciosos e mais afáveis; têm uma mente mais aberta;
- nas aprendizagens, em comparação com outros docentes: ajudam os alunos a evoluir, realizam um trabalho diferente, aprende-se mais em menos tempo, são mais criativos e têm imaginação; gostam das suas disciplinas, têm as suas regras, fazem um trabalho diferente, mas a profissão é a mesma; as disciplinas são mais dinâmicas e mais interessantes, não têm tanto trabalho nem tanto stress, cada um tem a sua maneira de dar as aulas; são mais cultos, dão mais aulas práticas, têm mais capacidades estéticas e não apenas capacidades intrínsecas ao que vem nos manuais, não ficam tão preocupados com o trabalho, o que permite uma aula mais descontraída; exigem o mesmo, *“apenas nos deixam mais livres”*, têm outra maneira de explicar e de ensinar, não são tão preocupados em ensinar, mas em avaliar outros aspetos;
- nas relações pessoais: ajudam os alunos a evoluir como pessoas e dão acompanhamento mais pessoal; adaptam-se e pensam de maneira diferente; são uma alternativa; são atenciosos e sabem o que cada aluno precisa.

Verifica-se, assim, que os alunos têm uma opinião diferente sobre os professores das disciplinas de expressões artísticas, podendo-se inferir que se estabelece uma relação privilegiada que tem como causa a própria índole da disciplina, em termos metodológicos, e como consequência o desenvolvimento pessoal dos alunos e o gosto pelas áreas artísticas. Como refere Matos (2009, p. 132) *“torna-se central a qualidade profissional dos professores, não apenas técnica e científica, mas especialmente humana”*.

4.7. Obstáculos às expressões artísticas na formação global dos jovens

Os alunos respondentes, enquanto alunos do secundário, sujeitos a um regime académico cada vez mais tradicional, assente num estudo de muitas disciplinas com programas enormes e cada vez mais obsoletos que voltam a apelar sobretudo à memorização para os exames, sem qualquer funcionalidade ou eficácia, sem apelo à criatividade, à experimentação ou à inovação, com horários mais extensos, afastam, salvo algumas exceções, a hipótese de poderem ter alguma disciplina do campo artístico, provavelmente sobretudo os de décimo segundo ano. Isto é, há como que um fenómeno de aculturação que é embutido nos estudantes, como uma espécie de senso comum emanado das próprias instâncias ministeriais e do aparelho institucional em termos gerais. Como se a agradável ideia antiga (do 3º ciclo) fosse uma espécie de romantismo a que já não se tem direito *“para se ser crescido”*. São tantos os alunos que consideraram as disciplinas agradáveis no 3º Ciclo como os que não as queriam obrigatórias no secundário (80%). Mas 41,5% gostaria de ter ou Teatro ou Educação Visual...

5. Análise dos registos de autoavaliação dos alunos de Oficina de Teatro

Neste ponto analisam-se os registos de autoavaliação presentes nos portfólios de alunos da Oficina de Teatro. No pressuposto de que há alunos para quem as expressões serão uma mais-valia em termos da sua vida pessoal e da sua vida profissional, pretendeu-se saber como se sentiram esses alunos quando frequentaram a Oficina de Teatro (que surge pela primeira vez no currículo do 3º ciclo, enquanto possível oferta de escola, no âmbito do Decreto-Lei 6/2001) e que vantagens lhes trouxe essa frequência. A análise que passaremos a apresentar

diz respeito às dimensões identificadas por análise de conteúdo: descobrir-se a si mesmo; concentração, espírito crítico e a autoconfiança; a memória; outros saberes, novos prazeres; promover a autoestima, levando a cultura da escola até aos saberes dos alunos; e a formação enquanto pessoa.

5.1. Descobrir-se a si mesmo

Alguns alunos (quadro nº 5) consideram que a frequência da Oficina de Teatro durante o 3º Ciclo lhes trouxe a descoberta de si mesmos.

Quadro nº 5.

Autoavaliação de Oficina de Teatro escrita por alunos do 9º ano¹.

TEXTOS DE AUTOAVALIAÇÃO DE ALUNOS DE OFICINA DE TEATRO - 9º ANO	
NOME	O QUE SIGNIFICARAM PARA MIM 3 ANOS DE TEATRO?
Tiago	<i>Foi muito bom, estes 3 anos. Vi que tinha jeito para a representação e posso vir a ter em conta isso, para o meu futuro.</i>
Rui	<i>Nas aulas de teatro aprendi a representar e aprendi muita coisa em termos artísticos.</i>
Sara	<i>Ao longo de 3 anos a ter aulas de teatro, para descobrir que o teatro é muito importante para mim, não só para a minha formação como aluna, mas também como pessoa, porque se não fosse o teatro, talvez não aguentasse as aulas e como pessoa despertei um interesse pela disciplina.</i>
Maria	<i>Para mim foram apenas 2 anos de teatro e foram importantes, visto que todo este tempo, o sonho que tinha para futuro era a representação.</i>
Liliana	<i>Significaram para mim 3 anos de aulas diferentes ao das restantes disciplinas. Entre novas atividades e novas situações. Valeu a pena.</i>

Os alunos explicitam o modo como as aulas de Teatro fazem a diferença, que se manifesta:

- nas aulas em si, que assentam no divertimento, enquanto se trabalha arduamente, e na descoberta de novas experiências, sempre na maior concentração, mesmo quando as estreias possam fazer adejar as asas de todas as “borboletas da barriga”.
- nas estratégias e nas metodologias utilizadas que, obrigatoriamente, proporcionam um ambiente de convívio e de socialização em que se aprende a ser desinibido e a confiar nos outros e em si mesmo; e
- no desenvolvimento do espírito crítico, da autoconfiança, da criatividade e da capacidade de estarem à vontade perante um público.

5.2. Concentração, espírito crítico e a autoconfiança

Os alunos que se aperceberam de que são capazes de “representar” e que puderam atingir uma formação diferente, nomeadamente como pessoas, vivendo novas situações e executando diferentes atividades, referem ainda a projeção do real que o Teatro lhes traz e que os ajuda a crescer enquanto pessoas no futuro e enquanto alunos no presente.

5.3. A memória

Neste terceiro grupo de alunos (quadro nº 6) é referido o treino da memória e o facto de serem aulas diferentes; é de destacar a conceção de que não é uma disciplina usual, de que há um tipo de aulas diferente e de que se trata de uma boa experiência.

¹ Todos os nomes de alunos usados desde o quadro nº 5 até ao quadro nº 12 são fictícios.

Quadro nº 6.

Autoavaliação escrita por alunos do 9º ano.

AUTOAVALIAÇÃO -TEXTOS DE ALUNOS DE OFICINA DE TEATRO 9º ANO	
NOME	O QUE SIGNIFICARAM PARA MIM 3 ANOS DE TEATRO?
Diogo	<i>As aulas de teatro, para mim, representaram 3 anos de bom convívio, muito divertimento. Foram 3 anos de aprendizagem e de treino da memória.</i>
Dina	<i>Para mim, estes três anos de teatro foram muito produtivos, porque aprendi muito em termos artísticos.</i>
Cristiano	<i>Eu não tive 3 anos de teatro, porque fui transferido para esta escola o ano passado. Mas os anos em que eu tive teatro, gostei e achei interessante, porque é uma disciplina pouco vulgar.</i>
Artur	<i>Nos últimos três anos tive a oportunidade de frequentar as aulas de Teatro e adorei a experiência. Para além de me divertir, aprendi novas coisas e melhorei a minha capacidade de representação. Foi sem dúvida uma boa experiência.</i>

Finalmente neste grupo refere-se a ausência de monotonia, o prazer do trabalho de ator e a oportunidade de fazer algo de diferente. Uma das preleções interessantes é a de Diana, quando afirma que nesta aula os alunos podem estar todos juntos... como se nas outras não estivessem no mesmo espaço!

5.4. Outros saberes, novos prazeres

É também interessante ler o que alguns alunos então escreveram sobre o seu aproveitamento (quadro nº 7). Não falam sobre avaliação propriamente, pois a pergunta foi posta, propositadamente, nos termos apresentados no quadro.

Quadro nº 7.

Autoavaliação escrita por alunos do 9º ano.

AUTOAVALIAÇÃO -TEXTOS DOS ALUNOS DE OFICINA DE TEATRO - 9º ANO	
NOME	COMO FOI O MEU APROVEITAMENTO AO LONGO DO ANO
Tiago	<i>Foi bom.</i>
Rui	<i>(...) cheguei sempre a horas à aula, fiz o que me foi pedido. (...)</i>
Sara	<i>Não sei quanto à minha avaliação final, mas o aproveitamento foi o máximo e gostei imenso.</i>
Martine	<i>(...) aproveitei bem as aulas de Teatro, (...) não tenho nada de mal a dizer de mim.</i>
Liliana	<i>(...) foi bom, embora eu ache que por vezes a nota não correspondeu corretamente ao trabalho e empenho demonstrados.</i>
Inês	<i>(...) tive um maior aproveitamento e na minha opinião é muito importante estas aulas para quem quer seguir um curso relacionado com artes.</i>
Sueli	<i>(...) foi menos bom que nos anos anteriores. A turma era diferente e como tivemos de nos adaptar aos restantes colegas, (...) o aproveitamento da turma 9ªA desceu, no geral. (...), esperando agora, subir para o 5, uma vez que trabalhei e me esforcei mais. O meu comportamento e participação mantiveram-se (...) em relação ao 7º e 8º ano.</i>
Inês B	<i>Penso que atingi os meus objetivos a nível da disciplina de Teatro, este ano. Realizei todos os trabalhos pretendidos de forma correta e empenhada.</i>
Hugo	<i>Ao longo do ano, penso que o meu aproveitamento foi bom; cheguei sempre a tempo às aulas, comentei-me bem, respeitei os outros e as suas opiniões e esforcei-me para que tudo corresse pelo melhor.</i>
Edmundo	<i>(...) aproveitei bem as aulas de teatro, respeitei todos e fiz tudo o que o setor mandou.</i>
Diogo S	<i>(...) acho que foi bom, (...) Nas minhas representações acho que estive sempre bem, nunca me engasguei ou enganei (...). Mesmo nas peças improvisadas estive bem, muitas vezes era eu que dava ideias e que ajudava a compor a ideia-chave. (...)</i>
Dina	<i>Acho que aproveitei bem estes anos e que fiz o que era proposto.</i>
Cristiano	<i>Desempenhei bem todos os papéis (...) apesar dos nervos de representar em frente a muita gente. Eu sempre gostei muito de representar, o que contribuiu para que eu adorasse estas aulas e também contribuiu para o meu sucesso nos papéis que desempenhei. (...) cheguei sempre a horas e raramente faltei. (...)</i>
Artur	<i>Aproveitei bem as aulas de teatro, para fazer coisas que me possam ser úteis no futuro.</i>
Ana	<i>O meu aproveitamento foi melhorando ao longo dos anos. Fui (...) assídua e pontual e (...) empenhei-me na realização das tarefas propostas, obtendo bons resultados.</i>
Anete	<i>Comparativamente com os anos anteriores, <u>penso que no 9º ano o meu aproveitamento (e comportamento) foi melhor</u>, (...) e participei nas atividades.</i>
Rafael	<i>(...) foi razoável, pois no 1º e 2º período brinquei muito, mas no 3º período portei-me melhor e soube aproveitar as aulas de teatro.</i>

Tentava-se que os alunos explicitassem o que aproveitaram nesse ano com estas aulas. Os alunos vieram de duas turmas diferentes do 8º ano e a fusão não tinha sido fácil no início: uma turma era de alunos de um nível sociocultural superior, com sucesso escolar; na outra passava-se exatamente o contrário.

Na Oficina de Teatro essas diferenças pouco se notavam; havia alunas e alunos “bons” que saíam “amolgados” por não serem assim tão qualificados como era costume e outros que se sentiam promovidos perante os colegas porque apareciam como capacitados para fazerem certas coisas em que os “bons” alunos tinham dificuldades.

Em relação a este aproveitamento de que os alunos falam, sublinhei (quadro nº 7) em oito dos vinte respondentes extratos de respostas que poderão corresponder a situações de fruição em relação à disciplina. Não que esta situação não tivesse existido no que concerne as vivências dos alunos que a não explicitam, naturalmente.

A autoavaliação dos alunos sobre o seu comportamento disciplinar leva a conclusões interessantes. Todos os alunos acabavam o 3º ciclo a considerar que, fossem quais fossem os seus “passados” neste âmbito, tinham melhorado significativamente. Ou porque já tinham um bom comportamento e bastou mantê-lo, ou porque eram um pouco irregulares e se tratou somente de melhorar esse “escasso defeito” (falar um pouco em demasia com o parceiro do lado, ou ser pouco amiga dos seus colegas). Todos estavam preparados para “atingir o bom caminho”, principalmente numa das turmas. E isso trazia-lhes benefícios e desvantagens na disciplina de Oficina de Teatro. O mesmo acontecia com os colegas da outra turma, mas noutra ótica: partilhavam tudo, entreajudavam-se, mas não sabiam como estudar isto ou aquilo, nem estavam predispostos a fazê-lo.

5.5. Promover a autoestima, levando a cultura da Escola até aos saberes dos alunos

Estes alunos, no entanto, acabaram por se transformar numa surpresa. Embora de um modo geral em relação a tudo o que fosse currículo académico tradicional atingissem níveis de avaliação muito mais baixos do que os colegas da outra turma conseguiam ser mais desinibidos, à partida, quando se encontravam em cena e beneficiaram da autoestima de que auferiam nesta disciplina pois projetaram-na em todas as outras áreas/disciplinas de intervenção na escola. Como diz Fragateiro (2004, p. 173), “A intervenção do teatro terá um papel privilegiado no reforço dos traços de união e no estímulo a todo o tipo de trocas e de contaminação entre as áreas de conhecimento e na criação de projetos de fronteira”.

Finalmente, pretendia-se que os alunos escrevessem sobre a importância que pensavam ter tido para si esses três anos de formação em Oficina de Teatro, na vertente escolar. Alguns alunos referem técnicas de trabalho que lhes foram transmitidas essencialmente nesta disciplina (quadro nº 8), que consideram servir-lhes para toda a vida e para qualquer situação.

Quadro nº 8.

Autoavaliação escrita por alunos do 9º ano.

AUTOAVALIAÇÃO - TEXTOS DOS ALUNOS DE OFICINA DE TEATRO 9º ANO	
NOME	QUE IMPORTÂNCIA PENSO QUE TIVERAM AS AULAS DE TEATRO NA MINHA FORMAÇÃO COMO ALUNO/A E COMO PESSOA?
Maria	As aulas de teatro ensinam todas as diferentes expressões; com as peças que se fazem ajuda-nos a saber e a percebermos diferentes tipos de vida (desde ricos a sem-abrigo) e personalidades (queques, labregos ou ciganos, etc.) e na minha opinião isso ajuda muito ao crescimento e desenvolvimento psicológico. Por isso é que acho que é importante o teatro na vida de, principalmente, crianças e adolescentes.
Liliana	Melhorar a noção de trabalho de grupo e uma pequena noção do trabalho por detrás de uma peça de teatro foi dada.
Sueli	Contribuíram para a minha formação como aluna e como pessoa pois nestas aulas aprendemos a trabalhar em grupo e a dar mais valor ao trabalho com os nossos colegas.

Outros referem especificamente a formação a nível teatral que lhes servirá no futuro, enquanto trabalho amador ou enquanto trabalho profissional (quadro nº 9).

Quadro nº 9.

Autoavaliação escrita por alunos do 9º ano.

AUTOAVALIAÇÃO -TEXTOS DOS ALUNOS DE OFICINA DE TEATRO 9º ANO	
NOME	QUE IMPORTÂNCIA PENSO QUE TIVERAM AS AULAS DE TEATRO NA MINHA FORMAÇÃO COMO ALUNO/A E COMO PESSOA?
Rafael.	Fizeram-me “abrir os olhos”, pois eu soube que era um bom ator e soube tirar partido disso, mas as minhas brincadeiras não deixaram. Espero um dia vir a seguir teatro
Tiago	As aulas de Teatro fizeram com que eu aprendesse a representar.
Sara	Pretendo continuar e talvez investir no futuro no teatro, mas só como hobbie. Ao longo de 3 anos de teatro, a minha “paixão” foi aumentando e neste último ano como enfrentámos o público, atingiu o pico máximo.

5.6. A formação enquanto pessoa

Há um grande grupo de alunos que reconhece o seu desenvolvimento (quadro nº 10) a nível da confiança no palco, o tornar-se mais desinibido, saber enfrentar um público e aguentar a pressão dos nervos.

Quadro nº 10.

Autoavaliação escrita por alunos do 9º ano.

AUTOAVALIAÇÃO -TEXTOS DOS ALUNOS DE OFICINA DE TEATRO - 9º ANO	
NOME	QUE IMPORTÂNCIA PENSO QUE TIVERAM AS AULAS DE TEATRO NA MINHA FORMAÇÃO COMO ALUNO/A E COMO PESSOA
Diogo	(...) tiveram muito significado pois fiquei mais extrovertido, já não sou tão tímido, acho que já sou capaz de falar para uma plateia sem problemas o que antes não acontecia.
Inês	(...) a minha formação como pessoa não melhorou nem piorou, apenas fiquei com maior confiança em cima do palco.
Artur	(...) foi que ajudou-me a enfrentar o palco e várias coisas que já não me lembro.
Ana	(...) ajudaram-me a soltar e a conseguir falar e representar perante outras pessoas.
Ana M ^a	(...) ajudaram na minha formação como pessoa, pois consegui ser mais desinibida e aprendi imensas coisas. Contribuiu também para o nível profissional, pois é algo que sempre me despertou interesse.

A ideia de que a disciplina de Oficina de Teatro contribuiu bastante para a sua formação enquanto pessoas está presente na maior parte dos alunos (quadro nº 11) e alguns expressam-no de maneira bastante assertiva.

Quadro nº 11.

Autoavaliação escrita por alunos do 9º ano.

AUTOAVALIAÇÃO - TEXTOS DOS ALUNOS DE OFICINA DE TEATRO - 9º ANO	
NOME	QUE IMPORTÂNCIA PENSO QUE TIVERAM AS AULAS DE TEATRO NA MINHA FORMAÇÃO COMO ALUNO/A E COMO PESSOA
Inês	(...) ajudaram a desenvolver algumas qualidades. Como pessoa, melhorei o meu espírito crítico e a minha autoconfiança. Como estudante, as aulas de teatro ajudaram-me a ter maior facilidade em apresentações públicas.
Carla	(...) tiveram muito significado pois perdi um bocado a vergonha. Nós podemos dizer que teatro é uma seca, que não gostamos nada disto, mas lá no fundo todos adoramos as aulas de teatro.
Edmund o	(...) os três anos foram produtivos, aprendemos muitas coisas importantes para o nosso futuro. Aprendemos a concentrar-nos mais, a saber ou a tentar desviar os nervos, aprendemos a saber estar em público e a ter a pressão sobre nós.

Outros parecem não ter bem a noção de terem usufruído seja o que for com as aulas da Oficina de Teatro, mas de entre eles alguns demonstram um certo humor projetado na escrita, que espelha o ambiente que aí se vivia e o à vontade com que se comportavam perante a turma (quadro nº 12).

Quadro nº 12.

Autoavaliação escrita por alunos do 9º ano.

AUTO-AVALIAÇÃO - TEXTOS DOS ALUNOS DE OFICINA DE TEATRO 9º ANO	
NOME	QUE IMPORTÂNCIA PENSO QUE TIVERAM AS AULAS DE TEATRO NA MINHA FORMAÇÃO COMO ALUNO/A E COMO PESSOA
Hugo	(...) penso que tiveram alguma importância(...)
Edmundo	(...) teve importância na minha formação, porque assim se tivermos que dizer uma “mentirinha” ao nosso chefe, fazemos de atores. Para a minha formação, ou melhor, para o curso que quero tirar, não vejo nada como relevo. (...) o teatro significou para mim também ajudou a saber mentir aos pais. ADOREI ESTA EXPERIÊNCIA
Dina	Não sei se para mim vai fazer alguma diferença pois o que eu quero seguir não vai ser necessário, mas contudo acho que perdi alguma vergonha que tinha.
Tiago	Teve boa importância.
Manuel	Foram importantes, adorei. Cresci muito, mesmo muito. 1,65 para 1,71. Bjos e Abrçs.

Acolher a importância de uma disciplina de Teatro no Ensino Básico, em todo o tempo de escolaridade, significa reconhecer a importância dessa forma de comunicação entre as comunidades e reconhecer que, na escola, todos têm direito a ser espectadores, mas, sobretudo, a experimentar ser atores. E ser ator significa poder assumir-se enquanto cidadão do mundo em que se vive e do mundo que se sonha para si e para os outros, poder ser o eu individual e o eu grupo ou classe social, tomar consciência da realidade em que se vive. A expressão dramática é extremamente abrangente, pelo seu carácter lúdico simultaneamente capaz de promover a socialização e a integração, a criação e a recriação, e a comunicação e a expressão, através do uso do corpo, o principal instrumento que há que descobrir, dominar e saber expressar em todas as suas faculdades.

6. Conclusão

Volvidos que são quarenta anos de democracia, não se tem evoluído o suficiente em termos das políticas de educação para que a população portuguesa tenha uma formação aceitável a nível de qualquer uma das artes performativas, seja em termos ativos, seja em modos passivos. Mesmo em tempos em que também *“o meio empresarial, em particular o industrial, (...) assume o elogio da criatividade (...) porque as invenções se fazem à custa de muito trabalho e persistência, mas também de imaginação, de pensamento divergente, que permitem o acesso ao novo, ao diferente”* (Pacheco, 2009, p.7), as expressões continuam a ser relegadas para um segundo plano.

Há décadas que diferentes gerações de jovens fazem a apologia do corpo – em vários tipos de arte performativa ou não, como a dança, a música, a pintura, seja devido ao contacto com as culturas africanas, com as culturas orientais, ou outras, seja por um certo regresso à antiguidade clássica, em prejuízo da cultura judaico-cristã. Este novo paradigma reveste-se cada vez mais de uma poética absolutamente necessária ao papel da Escola na inserção social da juventude no mundo atual. Continuar, nas políticas governamentais e nos programas de atuação dos ministérios da Educação, a ocultar esta problemática não faz sentido.

Olhando o caminho que as escolas começaram a tomar desde que, por *“ironia do destino”*, se estipulou 2009 como o Ano Europeu da Criatividade e Inovação, identificar continuidades no sentido da promoção das expressões artísticas na escola será possível apenas por ilusão. Até os velhos Clubes Escolares dos finais do século XX, que tinham tido como *“avós”* as atividades circum-escolares dos anos 1970 e renascido com a Escola Cultural - onde se procurava encontrar ambientes e estratégias de aprendizagem em tudo diferentes das que se vivenciavam, por vezes com dificuldade, na sala de aula e onde se fugia ao espírito catastrófico e encrespado do estudo para os exames - parecem agora condenados ao extermínio, tal é a ocupação de alunos e professores em atividades obsoletas de repetição, duplicação e reprodução.

A conclusão possível deste estudo é que há, entre os alunos, um público-alvo que necessita de trabalhar disciplinas no âmbito das expressões artísticas, de forma variada, quiçá interdisciplinar. Que há algumas condições nas escolas para tal e que pode haver projetos curriculares que vão nesse sentido. Mas, contrariamente ao que seria plausível, parece ser a própria instituição escola regular secundária (a passar neste momento a ser ensino obrigatório) que, a nível nacional / central, toma opções que afastam os alunos das expressões artísticas, que não lhes proporciona a possibilidade de fazerem alguma formação nesse sentido, ainda que eles possam vir a optar mais tarde por vias profissionais nesse âmbito. Se se tiver em conta a afirmação de Steiner e Perry (2000, p. 26) *“Ter inteligência emocional significa que conhecemos as emoções que as outras pessoas e nós sentimos, conhecemos a sua força e aquilo que está na sua origem”*, teremos que considerar que se trata de uma incongruência total, pois renega-se toda a formação integral dos cidadãos e todas as equidades possíveis da escola pública e da solidariedade social.

7. Referências

- Arnheim, R. (1999). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Damásio, A. (2010). *O Livro da consciência. A construção do cérebro consciente*. Maia: Bloco Gráfico.
- Eisner, E W. (2005). *Reimagining Schools. The selected works of Elliot W. Eisner*. New York. Routledge
- Fragateiro, C. (2004). Teatro – Utopia da unidade do conhecimento. *Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade*. Porto: Campo das Letras.
- Gardner, H. (2003). Multiple Intelligences After Twenty Years. Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago, Illinois, April 21.

- Gardner, H. (1989). Zero-Based Arts Education: An Introduction to ARTS PROPEL. *Studies in Art Education*, 30(2), 71-83.
- Ghiglioni, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito – teoria e prática*. Oeiras: Celta Editores.
- Goodman, N. (1978). *Languages of Art*. Indianapolis: Hackett Publishing Co.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Príncípia Editora
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA
- Lopes, A. et al (2006). *Uma revolução na formação inicial de professores*. Porto: Profedições.
- Matos, M. (2009). *Entre a Vida e a Escola. Um tempo para pensar a tensão da relação*. Porto: CIIIE/Livpsic
- Pacheco, N. (2009). Prefácio. *Expressões: espaços e tempos de Criatividade*. Porto: E:etc/Livpsic
- Steiner, C & Perry, P (2000). *Educação Emocional*. Cascais: Pergaminho
- Vigotsky L. S. (2001). *Pensamento e Linguagem*. V. N. Gaia: Estratégias Criativas
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro de 2001. *Diário da República*, I Série-A, n.º 15, pp. 258-265.

8. ANEXO – QUESTIONÁRIO REALIZADO AOS ALUNOS

ESCOLA 3/SEC DE XXXXXXXXXXXXXXXX Junho de 2008				ANO	TURMA
Responde, por favor, ao questionário que se segue, que é anónimo, tentando ser o mais objectivo(a) e sincero(a) possível. Obrigado pela tua colaboração.					
1. Em que escola(s) frequentaste o 3º ciclo?					
2. Das seguintes disciplinas, quais frequentaste no 3º ciclo? (coloca uma cruz: (X))					
ED. VISUAL ()		ED. TECNOLÓGICA ()		ED. MUSICAL ()	
OUTRA (). Qual?				TEATRO ()	
2.1 Qual destas disciplinas escolheste no 9º ano?					
2.1.1 Porquê?					
3. Dessas disciplinas, qual a que mais contribuiu para a tua formação como estudante, tendo em vista o teu futuro profissional?					
3.1 Porquê?					
4. Dessas disciplinas qual a que mais contribuiu para a tua formação como pessoa?					
4.1 Porquê?					
5. Achas importante que haja essas disciplinas no 3º Ciclo?					
5.1 Porquê?					
6. Gostarias de ter uma dessas disciplinas no Secundário? Qual?					
6.1 Porquê?					
7. Achas que estas disciplinas deviam ser obrigatórias no 3º Ciclo e no Secundário?					
7.1 Porquê?					
8. Frequentas, actualmente, algum Clube na ESOD? Qual?					
8.1 Já frequentaste em anos anteriores? Quando e quais?					
8.2 Já frequentaste algum clube este ano?					
8.2.1 Se sim, por que razão desististe?					

9. Se tu quisesse seguir um curso artístico, os teus pais: (coloca uma cruz (X))
Não iam autorizar ()
Autorizavam, mas iam fazer tudo para que desistisses ()
Autorizavam, embora contrariados ()
Ficavam muito contentes ()
10. Alguma vez reparaste que algum colega teu não desse importância nenhuma a essas disciplinas?
10.1 Alguma vez algum te gozou por frequentares um clube?
10.2 O que é que te diziam?
11. Frequentaste alguma destas actividades (música, dança, teatro, artes plásticas) em algum grupo fora da escola?
11.1 Que actividade?
11.2 Onde?
12. Achas que os professores dessas disciplinas são diferentes dos outros?
12.1 Porquê?
13. Frequentaste ou frequentas alguma actividade de desporto?
14. Escreve aqui qualquer recordação que tenhas dessas aulas do 3º ciclo e que aches importante, ou então escreve o que quiseres sobre o assunto.



Estudo sobre a forma e finalidade da utilização da Internet pelas crianças a frequentar o 2º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Sintra (Portugal) e tipo de acompanhamento realizado pelos encarregados de educação

Study on the way and purpose of the Internet use by children attending the 2nd cycle of basic education in the Sintra county (Portugal) and type of monitoring conducted by guardians

María Teresa G. Carolino Martins,
Juan Manuel Trujillo Torres,

Universidad de Granada, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 23 de marzo de 2015

Fecha de revisión: 05 de mayo de 2015

Fecha de aceptación: 28 de septiembre de 2015

Carolino, M.T.G & Trujillo, J.M. (2015). Estudo sobre a forma e finalidade da utilização da Internet pelas crianças a frequentar o 2º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Sintra (Portugal) e tipo de acompanhamento realizado pelos encarregados de educação. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 6(1), pp. 165 – 199.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6 (1)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Estudo sobre a forma e finalidade da utilização da Internet pelas crianças a frequentar o 2º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Sintra (Portugal) e tipo de acompanhamento realizado pelos encarregados de educação

Study on the way and purpose of the Internet use by children attending the 2nd cycle of basic education in the Sintra county (Portugal) and type of monitoring conducted by guardians

María Teresa G. Carolino Martins, teresacarolinom@gmail.com
Juan Manuel Trujillo Torres, jttorres@ugr.es
Universidad de Granada, España

Resumo: Atualmente verificamos que cada vez mais cedo as crianças têm o primeiro contacto com as tecnologias de informação e com a Internet, chegando ao 2º Ciclo do Ensino Básico, aos 10 anos, com um domínio tecnológico bastante avançado. Assim, foi estabelecido como objetivo deste estudo conhecer o impacto da utilização da internet nas crianças entre os 10 e os 12 anos, a frequentar escolas do segundo ciclo do ensino básico do concelho de Sintra, tendo em conta o nível de eficiência e literacia digital, e o controlo exercido pelos encarregados de educação e a sua aplicabilidade em contexto pedagógico, nomeadamente pelos professores deste nível de escolaridade. A amostra é constituída por 192 alunos do quinto e sexto anos de escolaridade, 129 encarregados de educação e um grupo de seis professores. Foram aplicados, a alunos e encarregados de educação, um inquérito por questionário e realizado um grupo de discussão de alunos e uma entrevista aos professores. Neste estudo foi utilizada uma metodologia mista, recorrendo a uma vasta recolha de informações sobre a problemática considerada, análise de documentos, utilização de instrumentos de natureza quantitativa (questionários) e de natureza qualitativa (entrevistas), com a finalidade de cruzar e aprofundar informações. Este estudo contribui para um conhecimento mais específico sobre as principais atividades desenvolvidas por estas crianças, na Internet, assim como a forma como os seus encarregados de educação monitorizam e controlam estas atividades e nos dão a conhecer as suas principais preocupações e como lidam os professores destas crianças com o computador e a Internet

Abstract: Nowadays it is known that children, increasingly earlier, have their first contact with information technologies and with the Internet, reaching the second stage of basic education, at the age of 10, with a highly advanced technological mastery. Therefore, it was established as objective to know the impact of the internet use in children between 10 and 12 years old, attending second stage of basic education schools in Sintra, bearing in mind the level of efficiency and digital literacy, and the control wielded by guardians in the use of this technology, and its applicability in pedagogical context. The sample consists of 192 students attending 5th and 6th grades, 129 guardians and a group of 6 teachers. Each group answered a questionnaire survey and it was carried out a discussion group of students and an interview with teachers. In this research it was used a mixed methodology, using an extensive collection of information on the problem, documents' analysis, using quantitative (questionnaires) and qualitative (interviews) instruments, looking forward to cross and deepen information. This study contributes to a more specific knowledge about the main activities carried out by these children, on the Internet, as well as how their guardians monitor and control these activities and give us to know their main concerns and how their teachers deal with the computer and the Internet.

Palavras-chave: Crianças; Educadores; Tecnologias de informação; Internet; Segurança; Controlo parental

Keywords: Children; Educators; Information Technologies; Internet; Security; Parental control

1. Introdução

“Espalhado pelo mundo existe um apaixonado caso de amor entre crianças e computadores.”.
Papert, S. (1996)

A atual geração de crianças, com mais de nove anos, faz parte da prodigiosa sociedade de comunicação e informação, iniciando a utilização das ferramentas computador e Internet cada vez mais cedo, sendo mesmo apelidados de *“nativos digitais”* (OCDE, 2008), pois, desde que nasceram, convivem diariamente com ambientes tecnologicamente enriquecidos. Como refere Ventura, (2011) as tecnologias e as novas formas de comunicação fazem parte integrante do dia-a-dia dos jovens, fazendo com que estes facilmente se instruam.

As crianças, entre os 6 e os 12 anos, apresentam ideias tecnológicas pertinentes que podem melhorar a sua qualidade de vida, tendo em conta que as tecnologias oferecem muitas vantagens, tanto para o seu desempenho escolar como para o desenvolvimento de competências específicas dentro das suas áreas de interesse, ocupação de tempos livres ou estabelecimento de relações sociais. Face a estas vantagens reconhecidas pelas próprias intervenientes não será, então, oportuno inibir ou impedir o acesso, mas antes regulá-lo, dentro de parâmetros razoáveis.

A utilização do computador e da Internet é também resultado das iniciativas decorrentes da dinamização, em meio escolar, do Plano Tecnológico na Educação (PTE), da responsabilidade do Ministério da Educação que veio estabelecer metas e objetivos, a fim de melhorar os níveis de literacia digital no âmbito das tecnologias de comunicação, tanto de alunos como de professores.

As crianças e jovens desconhecem grande parte dos portais Web. 2.0 com interesse pedagógico ou realmente úteis para o seu progresso educativo (Sarsa, 2014), sendo estes uma boa ferramenta de futuro para uma aprendizagem ativa, colaborativa e de autoaprendizagem, é necessário que encarregados de educação e professores promovam atitudes de maior abertura e disponibilidade para uma *“navegação”* consciente, segura e educativa.

2. As crianças dos 10 aos 12 anos e a Internet

As crianças, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, pertencentes à geração que para aprender têm de mexer (Schlemmer, 2006), fazem uma apropriação egocêntrica de competências (Piaget, 1995), através da experimentação, muitas vezes solitária, adquirindo precocemente conhecimentos e aptidões, sem a necessária preparação para lidar com potenciais situações de risco inerentes à utilização da Internet. O uso excessivo desta ferramenta pode também revelar-se nocivo, pois pode atingir níveis de dependência e de um considerável isolamento social (presencial e não com os amigos virtuais), fatores que constituem um importante foco de preocupação no seio da família e dos educadores em geral (Lin e Tsai, 2002). É um facto que a alfabetização tecnológica implica estar na vanguarda em termos de novidades informáticas, o que se verifica junto destas crianças, como fator integrador na sociedade deste milénio (Cáceres, Hinojo & Aznar, 2011), tendo como evidência a facilidade de adaptação apresentada perante novidades tecnológicas.

Como referem Santos e Manteigas (2010), *“Devido à facilidade no acesso à Internet, um número crescente de crianças e adolescentes faz desta o seu mundo, sendo um inesgotável manancial de informação e o meio privilegiado para jogar, comunicar, fazer novos amigos bem como o meio para disponibilizar informação, muitas vezes sensível (dados pessoais, vídeos e fotografias)”* (p.25).

Quando utilizadas em ambiente adequado e com finalidades educativas, este acesso à Internet constitui uma oportunidade de educação, de igualdade entre diferentes classes sociais, ao facultar o acesso às mesmas informações e a interação entre sujeitos de diferentes países e culturas, funciona como uma ferramenta integradora para indivíduos com necessidades

especiais, entre muitas outras possibilidades e funcionalidades que tanto podem funcionar como facilitadores indiscutíveis para a aquisição de novas competências, como uma barreira intransponível à integração social.

No contexto da segurança na utilização da Internet e da dimensão do risco a que estas crianças estão expostas e com as quais, pela sua pouca maturidade, não estejam preparados para lidar (Ponte & Vieira, 2010) são disponibilizadas, por diversos meios, informações destinadas a pais e educadores em geral, a fim de alertar e prevenir potenciais situações de risco a nível da segurança na Internet (Projeto Europeu Eu Kids On Line, 2010). Uma das questões mais abordada é a agressão a que crianças e jovens estão sujeitos através de TIC, reconhecido por Cyberbullying. Embora se apontem apenas como casos pontuais, este novo meio de agressão é considerado como habitual entre os alunos (Ventura, 2011), importando referir que, segundo este autor, o intervalo de idades considerado neste estudo é mais vulnerável a agressões frequentes, ou com mais impacto através da Internet, por se tratar de uma faixa etária em que o crescimento físico e o desenvolvimento da personalidade proporcionam grandes e profundas transformações que os tornam frágeis e vulneráveis.

Como afirma Papert (1996), *“será pior se os pais agirem como ciberavestruzes, enfiando a cabeça na areia da negação das mudanças que se desenham no ambiente de aprendizagem”*. Sendo, sem dúvida, mais enriquecedor para estes jovens que os pais assumam esta mudança, acompanhando-os lado a lado e promovendo o seu desenvolvimento no sentido de enriquecimento e de partilha, pois, como este autor refere, *“muitos adultos concordam que o seu comportamento com os computadores revela sintomas que um psicólogo escolar classificaria como dificuldades de aprendizagem”*.

Vértices desta trilogia (alunos, encarregados de educação e professores), os professores assumem nesta problemática um papel também importante pois, enquanto educadores e *“modelos”* para os alunos que, nesta faixa etária ainda o assumem como alguém detentor do saber e referência no processo de aprendizagem, é um potencial utilizador das TIC, tanto nas suas atividades didáticas diárias, como pessoais, exercendo influência junto destas crianças, estimulando-os à utilização, por exemplo, de plataformas educativas, à realização de pesquisas na Internet, tendo o dever de orientar para uma utilização segura e adequada.

Para este novo modelo de aluno, defende Cabero y Llorente (2006), a aprendizagem será independente das variáveis tradicionais relacionadas com espaço e tempo, as necessidades de formação que a sociedade do conhecimento impõe leva a criar um currículo não uniforme, mas antes variável e adaptado às novas necessidades dos alunos. Estes devem adquirir novas competências, não apenas no domínio cognitivo, mas também a sua capacidade para aprender e desaprender, de forma a adaptar-se às novas exigências da sociedade. Esta constatação é referida por alguns investigadores como Espuny, Gisbert & outros (2010), e ainda Lozano (2011), de que o que se pretende é que os nossos alunos aprendam com a tecnologia, para além de aprender a usar a tecnologia.

Conhecer as motivações, a noção de risco e de oportunidade que esta ferramenta, considerada já indispensável na sociedade atual, pode oferecer, dependendo do bom ou mau uso que dela se faça, que as crianças dos 10 aos 12 anos apresentam, é o ponto fulcral a atingir, que poderá proporcionar material para ações informativas e preventivas, junto destas mesmas crianças, respetivos encarregados de educação e professores.

3. Desenho e metodologia da investigação

Alguns estudos nacionais e internacionais, já realizados, sobre a utilização da Internet têm, na sua maior parte, como público-alvo jovens a partir dos 13/15 anos, o que deixa um vazio ao nível das crianças que se encontram em faixas etárias mais baixas, nomeadamente entre os 10 e os 12 anos e que já são hábeis utilizadores do computador e das potencialidades que a Internet lhes disponibiliza. Assim sendo, este estudo incide sobre alunos, na faixa etária dos 10 aos 12 anos, a frequentar o 2.º Ciclo do Ensino Básico no concelho de Sintra (Lisboa,

Portugal), sobre a motivação e finalidade da utilização que fazem desta ferramenta. Como ponto central deste estudo, inquirimos crianças que se encontram neste segmento de idades, sobre o modo como tomaram contato com o computador e a Internet, de que forma utilizam esta ferramenta, não só a nível pessoal mas também na sua atividade escolar.

Os estudos anteriormente indicados fazem ainda algumas referências a pais/educadores, no entanto, não na especificidade que a faixa etária que esta investigação incorpora, pelo que se pretendem inquirir encarregados de educação das crianças que frequentam este ciclo de ensino e que se encontrem dentro do intervalo de idades considerado. Como uns dos principais agentes educativos, os encarregados de educação foram inquiridos com a finalidade de apreender, não só o seu nível de literacia digital, mas também o conhecimento que têm no âmbito das atividades desenvolvidas pelos seus educando como Internautas e que forma de controlo exercem sobre essas mesmas atividades. Em relação aos professores, a sua relação com as tecnologias de informação e comunicação e de que modo as utilizam em contexto educativo, é o principal motivo do nosso interesse.

Esta investigação permite-nos, ainda, conhecer melhor a realidade no concelho de Sintra, a nível das crianças que frequentam o 2º Ciclo do Ensino Básico que, tendo todas elas nascido na era das Novas Tecnologias, das Tecnologias de Informação e Comunicação e das Tecnologias de Aprendizagem Colaborativa, época do rápido e imediato contato, tendo em conta que, para elas, o Mundo nunca existiu sem estas ferramentas, urge conhecer que relação estabelecem com elas e com que finalidades pois, estas crianças devem adquirir novas competências, não apenas no domínio cognitivo, mas também a nível da capacidade para aprender e desaprender, adaptando-se às novas exigências da sociedade que se encontra em constante mudança, acompanhada por uma fantástica evolução constante a nível tecnológico sendo necessário uma permanente adaptação da criança a novas situações, sendo capaz de gerir informações e desenvolver as capacidades de análise e síntese (Cabero, 2006).

A partir do enquadramento descrito, das questões formuladas e aspetos considerados pertinentes no contexto deste estudo, definimos os objetivos que apresentamos, como orientadores para a consecução deste trabalho de investigação:

3.1 Objetivo geral

- Conhecer o impacto da utilização da Internet, nas crianças dos 10 aos 12 anos, a frequentar o 2º CEB nas escolas do concelho de Sintra, tendo em vista o nível de eficiência e literacia digital e o controlo que é exercido, pelos encarregados de educação, ao nível da sua utilização e o envolvimento dos professores nesta utilização para contexto pedagógico.

3.2 Objetivos específicos

- Qualificar as utilizações mais frequentes da Internet, nas crianças dos 10 aos 12 anos;
- Qualificar o tipo de equipamento informático de que dispõem essas crianças;
- Identificar as atividades mais frequentemente realizadas na Internet;
- Quantificar as crianças, dos 10 aos 12 anos, que têm limitações de acesso à Internet no computador que usam habitualmente;
- Avaliar o tipo de restrição de acesso ou controlo presencial que exercem acerca do acesso dos seus educandos à Internet.

3.3.1 Metodologia

A recolha de informações, em escolas com 2º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Sintra, em turmas do 5º e 6º anos de escolaridade, a alunos dentro do intervalo de idades considerado, aos respetivos encarregados de educação e professores, constituiram o meio utilizado para obter as informações necessárias à consecução deste estudo. A seleção das turmas a colaborar no estudo, em cada escola, foi da responsabilidade da respetiva direção, de

uma forma totalmente aleatória, contemplando, não só, o ensino público como também o privado. A recolha de dados foi feita de forma anónima, para qualquer um dos intervenientes.

A seleção do concelho foi por razões de proximidade e por se tratar de um dos concelhos mais populosos do distrito de Lisboa, com uma grande variedade populacional a nível económico e social.

Do conjunto de alunos dentro dos parâmetros estabelecidos, foram selecionadas, das escolas aderentes ao estudo, duas turmas, uma de 5º ano e outra de 6º ano, numa amostra total de 192 alunos de ambos os sexos. Em relação aos encarregados de educação destes alunos, foi utilizada uma amostra de 129, também de ambos os sexos. No que concerne aos professores, foram entrevistados aqueles que se disponibilizaram para o efeito.

3.3.2. Instrumentos

Para a recolha e medição de respostas foi utilizada uma metodologia descritiva, não experimental, com base em inquéritos por questionário em formato papel. Um dos questionários foi aplicado a alunos, entre os 10 e os 12 anos a frequentar escolas públicas e privadas, do 2º Ciclo do Ensino Básico no concelho de Sintra (anexo 1), outro foi aplicado aos encarregados de educação dos alunos colaboradores (anexo 2). Estruturou-se também o guião para o grupo de alunos (anexo 3) e o guião para a entrevista aos professores (anexo 4).

Estes instrumentos de recolha de dados foram construídos tendo em conta a especificidade da idade das crianças envolvidas no estudo, assim como dos respetivos encarregados de educação, oriundos dos mais variados níveis culturais e sociais, tendo sido validados pelas entidades responsáveis pelo sistema educativo e intervenção em meio escolar, assim como pela respetiva direção dos estabelecimentos de ensino privado que aderiram ao estudo.

Nos inquéritos por questionário elaborados foram incluídas questões de resposta múltipla, fechadas, elaboradas com base em numa Escala de *Likert*, de quatro ou cinco categorias ordenadas.

As questões de escolha múltipla têm com quatro níveis de escolha na resposta: 1- Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente; o inquérito dirigido a encarregados de educação inclui ainda uma questão aberta, com a finalidade de conhecer os aspetos que mais os preocupam em relação à utilização da Internet pelos seus educandos.

O inquérito por questionário aplicado aos alunos é constituído por cinquenta e três questões, com resposta em quatro dimensões (discordo totalmente, discordo, concordo e concordo totalmente) e o inquérito por questionário aplicado aos encarregados de educação contém 37 questões, agrupadas em seis eixos temáticos e também com quatro dimensões de resposta, à exceção de uma questão aberta onde os inquiridos podem referir os seus maiores receios em relação à utilização da Internet pelo respetivo educando.

As temáticas abordadas através do inquérito por questionário, aplicados aos alunos e aos encarregados de educação, estão inseridas em 6 grupos:

- Grupo 1: *Identificação* - questões de natureza pessoal e familiar;
- Grupo 2: *Relação com a informática* – aptidões ao nível do utilizador, em relação ao computador e à Internet;
- Grupo 3: *Equipamentos informáticos* -conhecer o tipo de equipamento a que a criança tem acesso;
- Grupo 4: *Utilização da Internet*: tipo de atividades desenvolvidas na Internet pelo aluno;
- Grupo 5: *Os pais, os filhos e o uso da Internet* – conhecer os procedimentos de segurança, restrições de acesso ou regras para a utilização da Internet, pelas crianças;
- Grupo 6: *A Internet e a escola* – conhecer o tipo e frequência de utilização de ferramentas tecnológicas na escola (computadores, acesso à internet, quadros interativos, plataformas de *e-learning*) e determinar em que situações os alunos têm

acesso, ou não, à Internet na escola e em que situações esta é utilizada, em sala de aula.

4. Resultados

A nível psicométrico, a validade do conteúdo dos instrumentos foi realizada por especialistas na área da educação e das tecnologias de informação, tendo ainda registado uma fiabilidade aceitável de 0,902 (Alpha de Cronbach).

A análise estatística dos dados recolhidos, através da aplicação do questionário, foi realizada recorrendo ao programa de análise estatística de dados *SPSS* versão 20.0, relacionando as respostas dadas, de forma a obter resultados credíveis que nos permitam validar as hipóteses colocadas.

Esta análise estatística foi realizada em diferentes etapas. Em primeiro lugar realizou-se uma análise descritiva, obtendo frequência absoluta, média e desvio padrão. Realizaram-se ainda, para algumas questões, o estudo da dependência entre variáveis, a fim de perceber de que forma seriam interdependentes.

4.1. Dos inquéritos aplicados aos alunos

4.1.1. Identificação - questões de natureza pessoal e familiar;

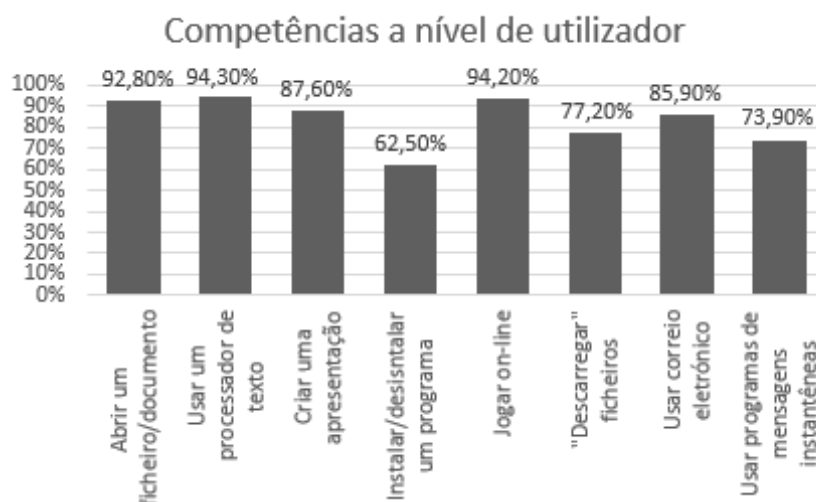
Dos alunos inquiridos, 29,2% tinham 10 anos, à data da realização do inquérito, 58,3%, 11 anos e 12,5% com 12 anos. 47,4% pertenciam ao sexo feminino e 52,6% ao sexo masculino. Destes 192 alunos, 40,1% frequentava o 5º ano do Ensino Básico e 59,9%, o 6º ano.

4.1.2. Relação com a informática – aptidões ao nível do utilizador, em relação ao computador e à Internet;

Uma parte bastante significativa dos alunos inquiridos, 42,2%, iniciou o contato com o computador e com a Internet com o auxílio e supervisão dos encarregados de educação, havendo também a registar 32,3% que iniciou esta atividade “sozinho”. 79,7% refere ser utilizador da Internet há mais de dois anos e faz o seu acesso, essencialmente, a partir de casa (97,4%). 63,5% afirma usar o computador e a Internet, durante a semana e em período de aulas, menos de uma hora por dia, ao passo que ao fim de semana e em férias esta é a ocupação de mais de duas horas diárias de 47,9% dos inquiridos.

Em relação às aptidões, ao nível do utilizador, dos equipamentos informáticos, apresentam-se, no gráfico 1, as competências, a nível de utilizador, avaliadas através do questionário aplicado, assim como a percentagem correspondente às respostas afirmativas para a aquisição dessas mesmas competências.

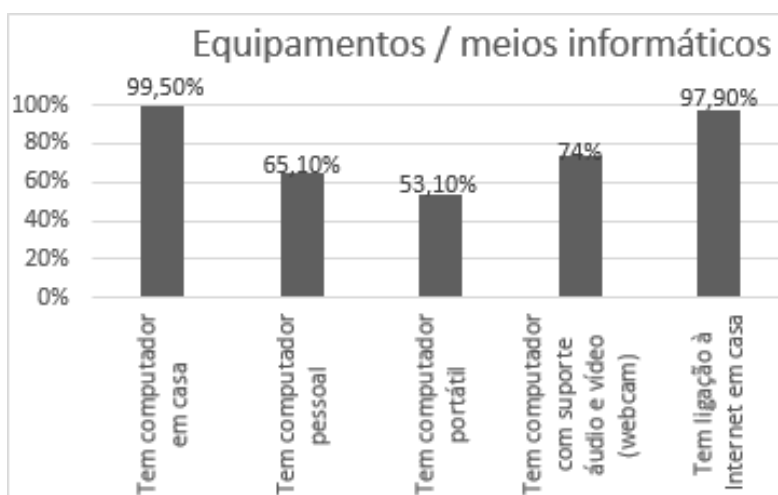
Gráfico 1. Competências avaliadas ao nível do utilizador



4.1.3. Equipamentos informáticos: conhecer o tipo de equipamento a que as crianças têm acesso

O gráfico 2 refere-se aos equipamentos e meios informáticos que os alunos revelaram ter disponíveis para uso.

Gráfico 2. Equipamentos e meios informáticos que os alunos têm disponíveis

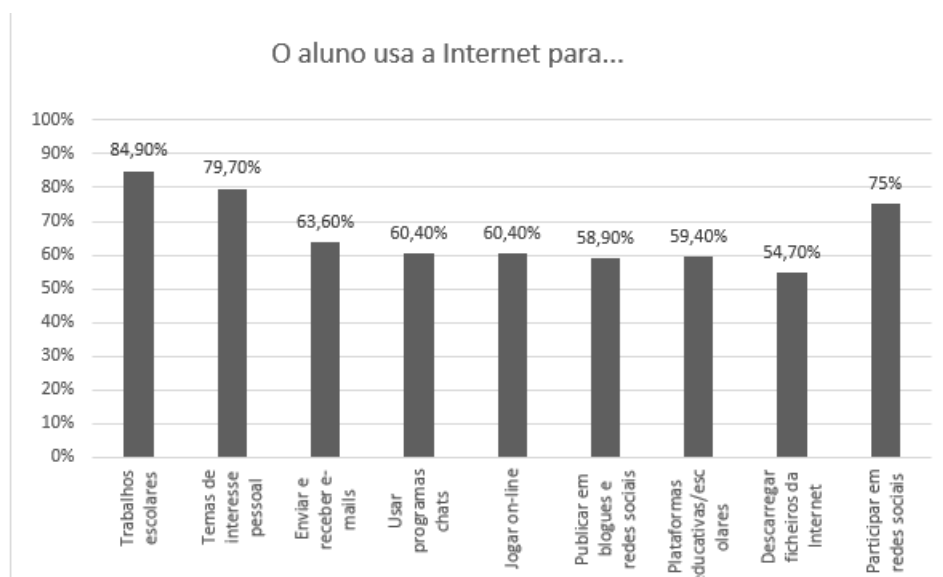


Quanto ao local onde, em casa usa habitualmente o computador, 47,4% responde ser variável, ao passo que 25,1% utiliza na sala de estar e 20,4% no seu quarto.

4.1.4. Utilização da Internet: tipo de atividades desenvolvidas na Internet pelo aluno

Quanto ao motivo pelo qual usam a Internet, o gráfico 3 revela-nos as respostas com maior incidência juntos dos alunos inquiridos.

Gráfico 3. Para que fins usa o aluno a Internet



De referir que 64,1% das crianças comunica com “*colegas da escola*” através de programas de mensagens instantâneas e 49,5% com “*outros amigos*”.

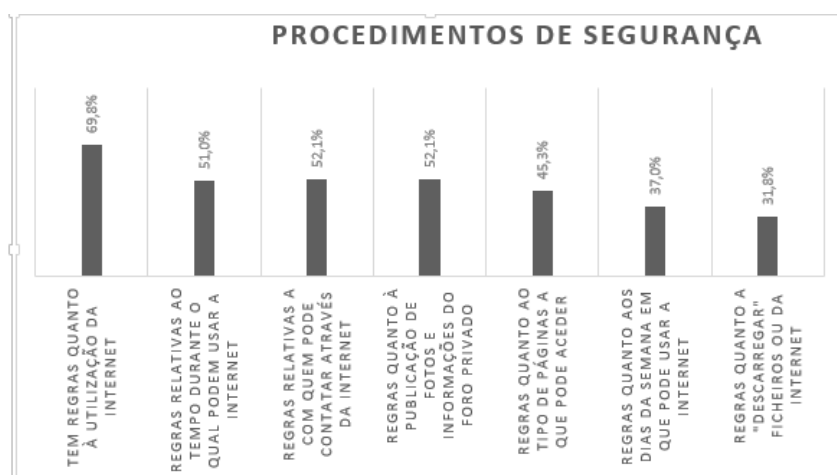
Relativamente à participação em redes sociais, a rede a que pertencem e se esta é destinada a crianças da sua faixa etária (entre os 10 e os 12 anos), 88,5% dos alunos não conhece redes sociais destinadas apenas a crianças, verificando-se que apenas 11,5% conhece e participa em algumas. Quanto à rede social a que pertencem, 72,9% assume pertencer ao *Facebook* e os restantes não respondem ou indicam redes ligadas a jogos *on-line*, como o *Stardoll*.

4.1.5. Os pais, os filhos e o uso da Internet – Conhecer os procedimentos de segurança, restrições de acesso ou regras para a utilização da Internet, pelas crianças

Nesta questão, além da análise descritiva dos resultados, surgiu oportuno realizar a análise inferencial, com o cruzamento entre o sexo do inquirido e a resposta à questão “*Tem regras quanto a quando pode usar a Internet, em casa*”. Assim, sendo a prova de Person Chi-square de 0,103 é um claro indicador de que o sexo do inquirido não tem qualquer influência sobre a existência de regras sobre quando e pode usar a Internet.

No que concerne ao acesso e utilização da Internet, o gráfico 4 descreve a tipologia de procedimentos de segurança, a nível de utilizador da Internet, que as crianças afirmam ter.

Gráfico 4. Procedimentos de segurança, a nível de utilizador da Internet, quanto a regras.

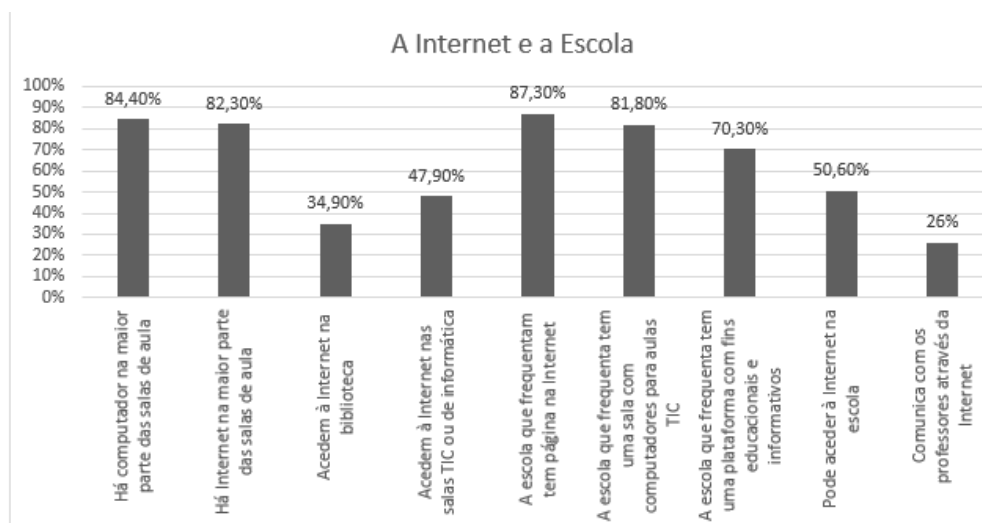


No que se refere à divulgação, a amigos ou familiares, das *passwords* de acesso a sites, jogos, redes sociais e outros, 68,2% responde “*não*” e, dos restantes, 22,9% revelou “*aos pais*”. Segundo 50,5% dos inquiridos, os pais vêm o que eles estão a fazer na Internet, enquanto 36,5% afirmam que ninguém verifica ou acompanha as suas atividades na Internet. Em relação às atividades que desenvolvem na Internet, 65,1% fala sobre elas com os amigos, 58,8% com os pais e 33,9% com os irmãos. Quanto à atividade em redes sociais, 70,8% dos alunos inquiridos aceita convite apenas de pessoas que conhece, 29,7% aceita de pessoas que conhece e dos seus amigos e 2,1% aceita de qualquer pessoa que lhe envie convite de amizade. 75% admite já ter sido abordado por desconhecidos através da Internet, dos quais 20,3% ignorou essa abordagem e 4,2% aceitou o convite mas não mantém contato; os restantes 75% não responderam à questão. 95,8% nunca se encontrou com alguém que tivesse conhecido através da Internet, e 4,2% admitiram ter-se encontrado com alguém que conheceu por este mesmo meio.

4.1.6. A Internet e a escola- Conhecer o tipo e frequência de utilização de ferramentas tecnológicas na escola (computadores, acesso à internet, quadros interativos, plataformas de e- learning) e determinar em que situações os alunos têm acesso, ou não, à Internet na escola e em que situações esta é utilizada, em sala de aula.

As inovações tecnológicas trouxeram para a sala de aula possibilidades pedagógicas inovadoras e motivadoras, que podem fazer toda a diferença entre uma aula passiva e uma aula plena de atividade e dinamismo. Assim apresentam-se, em seguida, no gráfico 5, os resultados obtidos para as questões relacionadas com a escola, os computadores e a Internet.

Gráfico 5. A escola, os computadores e a Internet.



4.2. Dos inquéritos aplicados aos encarregados de educação

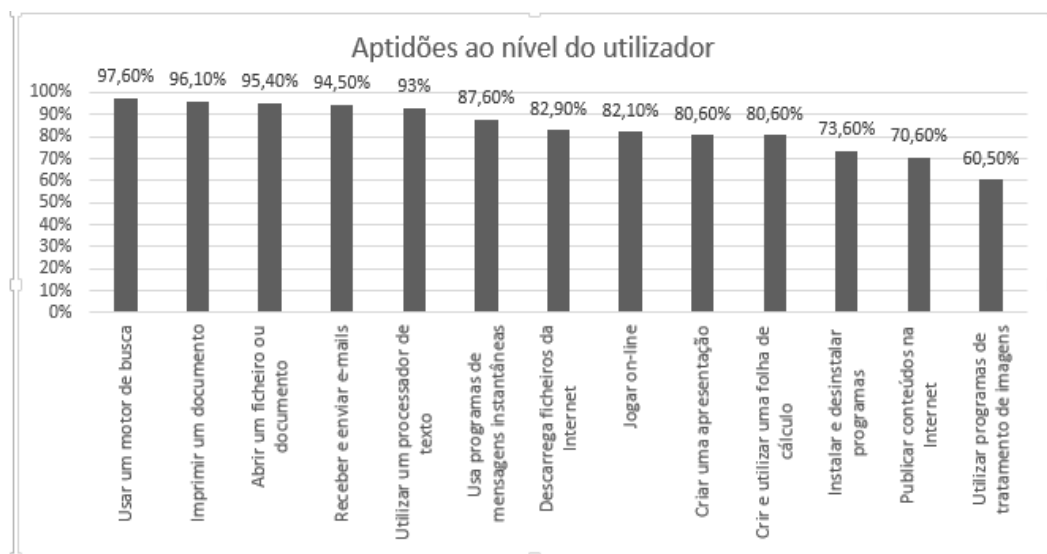
4.2.1. Identificação - questões de natureza pessoal e familiar

Dos 192 encarregados de educação inquiridos 17,1% pertencem ao sexo masculino e 82,9% ao sexo feminino.

3.2.2. Relação com a informática – aptidões ao nível do utilizador, em relação ao computador e à Internet

Em relação aos conhecimentos de informática, ao nível de utilizador, dos encarregados de educação dos alunos anteriormente inquiridos, podemos verificar no gráfico 6 as aptidões mais frequentes.

Gráfico 6. Aptidões reconhecidas pelos alunos ao nível de utilizador.



4.2.3. Equipamentos informáticos: conhecer o tipo de equipamento a que têm acesso

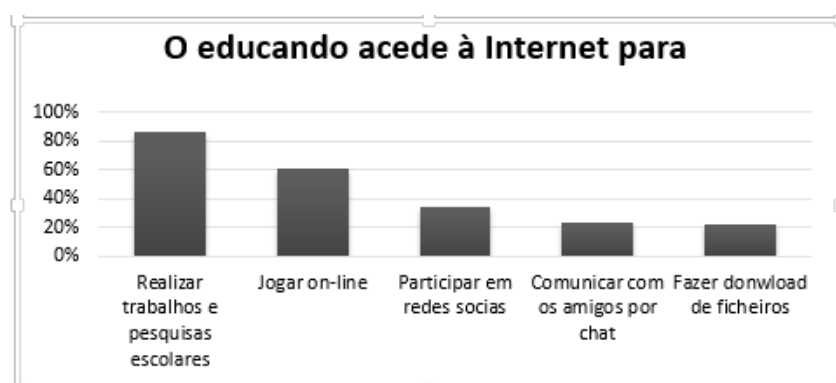
Do total encarregados de educação que responderam ao inquérito, têm computador em casa 97,7% e, destes, 96,1%, referem que têm ligação à Internet e 93,8% a utiliza regularmente.

4.2.4. Utilização da Internet: tipo de atividades desenvolvidas na Internet pelo educando

52,7% dos encarregados de educação refere que o educando tem um computador pessoal, assim como 96,9% reconhece que este utiliza frequentemente a Internet. Sobre a forma como as crianças tomaram o primeiro contato com a Internet, 68,2% dos educadores indica que foi com os pais, 39,5% aprendeu sozinho ou com a ajuda de professores, 33,4% com os irmãos, 16,3% com amigos e 10% num curso / aulas de informática.

Quanto ao fim para o qual os educandos acedem à Internet, podemos verificar, no gráfico 7 a opinião dos encarregados de educação:

Gráfico 7. Finalidade do acesso à Internet pelo educando



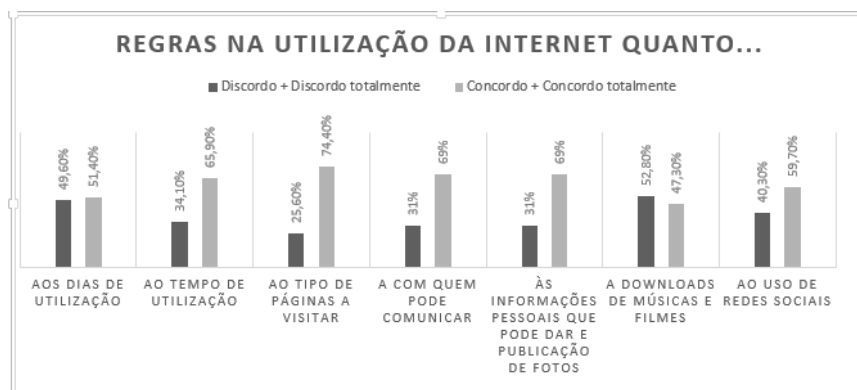
No que concerne à participação em redes sociais, 62% responde que “Sim”, o educando pertence a uma Rede Social e a resposta “Não” atinge 38,0%. Quando inquiridos sobre o conhecimento de redes sociais destinadas, apenas, a crianças com menos de 13 anos, 94,6% não conhece, nem ouviu falar. 43,4% do total dos inquiridos tem conhecimento dos requisitos,

em termos de idade, para poder participar na Rede Social a que o seu educando pertence, no entanto autorizou esta participação, através da manipulação da data de nascimento. Uma considerável percentagem dos encarregados de educação não responde à questão formulada, visto o educando não fazer parte de nenhuma Rede Social, correspondendo a uma percentagem de 50,4%.

4.2.5. Os pais, os filhos e o uso da Internet – Conhecer os procedimentos de segurança e restrições de acesso

Nesta questão, além da análise descritiva dos resultados, surgiu oportuno realizar a análise inferencial dos dados, com o cruzamento entre o ano de escolaridade do educando e o facto de este ter, ou não, regras no que diz respeito a quando e onde pode aceder à Internet. Assim, sendo a prova de Person Chi-square de 0,362, é um claro indicador de que o ano de escolaridade do educando não tem qualquer influência sobre o estabelecimento de regras sobre quando e onde o educando pode usar a Internet. Quando questionados sobre a existência de regras, em casa pelo educando, quanto ao uso da Internet, 83,7% dos encarregados de educação responde Sim e apenas 16,3% reconhece a não existência de regras. Relativamente ao tipo de regras, o gráfico 8 mostra as preferencialmente referidas pelos encarregados de educação.

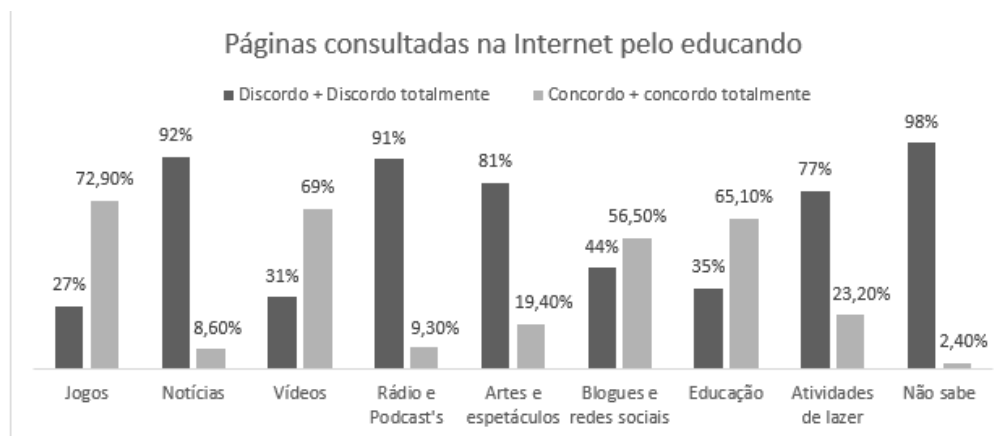
Gráfico 8. Regras no uso da Internet pelo educando.



Do total de encarregados de educação inquiridos, 72,9% respondeu que, num dia de aulas, o educando utiliza a Internet menos de uma hora por dia, 21,7% utiliza entre uma a duas horas e apenas 5,4% utiliza mais de duas horas.

No que concerne ao tipo de páginas consultadas pelos educandos, temos:

Gráfico 9. Tipo de páginas consultadas pelos educandos.

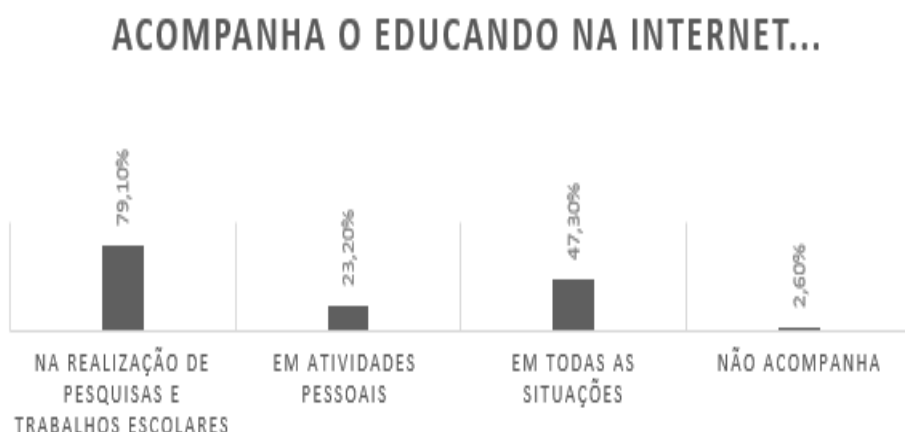


Sobre a/as *passwords* de acesso, do educando, a sites privados (jogos, por exemplo) ou redes sociais, é a resposta de 79,8% dos encarregados de educação que “sim”, conhece essas *passwords* e 19,4% não conhece.

Questionados sobre as atividades que o educando desenvolve com a Internet, 87,6% afirma que costuma acompanhar estas atividades, contrariamente aos 10,9% que não fazem qualquer acompanhamento.

Em que situações acompanha o educando em atividades desenvolvidas através da Internet, está representado no gráfico 10.

Gráfico 10. Em que situações acompanha as atividades desenvolvidas na Internet, pelo educando.



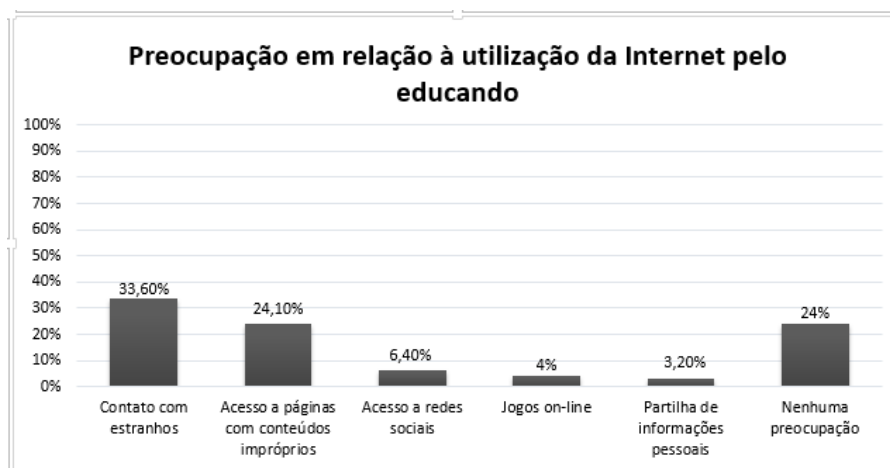
Quanto a restrições de acesso ativas no computador que o educando usa habitualmente, 49,6% dos educadores responde que tem e 50,4% que não tem. Explicitando o tipo de restrição de acesso ativo, 34% refere limite de tempo, 30,2% bloqueio de programas e 28% tipo de jogos.

4.2.6. A Internet e a escola – Conhecer o tipo e frequência de utilização de ferramentas tecnológicas na escola e em que situações os educandos têm acesso, ou não, à Internet na escola

Também nesta questão, para além da análise descritiva dos resultados, se procedeu à análise inferencial dos dados, com o cruzamento entre o sexo do encarregado de educação inquirido e a resposta à questão “o educando acede à Internet na escola”. Assim, sendo a prova de Person Chi-square de 0,095, é um claro indicador de que o sexo do encarregado de educação não tem qualquer influência sobre a certeza de que o educando acede, ou não, à Internet na escola que frequenta. No entanto, no que diz respeito ao estabelecimento de regras sobre quando e onde o educando pode usar a Internet, o sexo do encarregado de educação já exerce influência, visto obtermos uma prova de Person Chi-square de 0,005, sendo maioritariamente os encarregados de educação do sexo feminino (94) que confirmam este estabelecimento de regras em relação aos do sexo masculino (14).

Sobre a utilização da Internet pelos educandos e se esta pode influenciar o seu rendimento escolar, 82,2% dos educadores considera que sim, este pode ser um fator influente, ao passo que 13,2% considera que não constitui qualquer influencia e 4,6% não sabe se poderá, ou não, ter influência. Quando questionados sobre a sua maior preocupação relativamente à utilização da Internet pelo seu educando, obtivemos as respostas referidas no gráfico 11.

Gráfico 11. Preocupações em relação à utilização da Internet pelo educando



4.3. Das entrevistas a professores

No que concerne aos professores, os entrevistados afirmam que a sua formação ao nível de utilizador é principalmente autodidata, principalmente para os docentes com mais anos de serviço. Ao nível das escolas de ensino público, as formações existentes aquando da implementação do Plano Tecnológico para a Educação (PTE) mas, com a sua suspensão, suspenderam-se também as formações e atualizações, ao contrário do que acontece com os professores do ensino privado, que continuam a receber formação a nível da atualização de recursos.

O uso diário do computador e da Internet é incontornável, pois com a implementação do PTE as salas de aula passaram a estar equipadas com computador visto todos os registos inerentes à prática letiva (registo de sumários e faltas) serem realizados em plataforma informática.

Em relação à utilização em contexto pedagógico, nas escolas de ensino público esta é rara ou mesmo inexistente, pois não existe, ou está restrito, equipamento que o permita (quadro eletrónico ou salas TIC). Na escola de ensino privado considerada esta utilização é constante, visto as salas de aula estarem equipadas com quadro eletrónico e haver salas TIC disponíveis e haver recurso a uma plataforma educativa para comunicação com os alunos e disponibilização de materiais.

5. Conclusões

Com este estudo é confirmada a ideia de que é necessário, cada vez mais cedo, potenciar e regular o uso da Internet pelas crianças, tanto ao nível escolar como familiar, pelo que se mostra necessário alertar as famílias para que esta integração neste mundo de oportunidades se revele propícia a uma incidência positiva tanto a nível pessoal e social como escolar (Rosa & Martinez, 2012). Para além do mais, o recurso à Internet permite a igualdade de oportunidades, quando do seu uso em meio escolar, a crianças de diferentes classes sociais, com necessidades educativas especiais e minorias culturais, proporcionando um desenvolvimento e adequada aquisição de conhecimentos e habilidades sociais, de acordo com as capacidades e aptidões de cada um (Moya y Garcia, 2014).

Face aos resultados obtidos consideramos que, embora seja notório um envolvimento da maior parte dos encarregados de educação das crianças entre os 10 e os 12 anos a frequentar o 2º Ciclo do Ensino Básico nas escolas do ensino público e privado, do concelho de Sintra, nas primeiras experiências dos seus educandos, como utilizadores da Internet, temos de considerar também a larga margem de crianças que tomou contato com esta realidade (virtual) de forma autónoma e sem qualquer acompanhamento e que poderá ser conducente a uma apropriação

errada de conceitos, relacionamentos potencialmente perigosos e um vasto leque de outras situações não desejáveis para estas crianças.

Em relação às principais atividades desenvolvidas na Internet pelas crianças, encarregados de educação e educandos estão de acordo, ao referir prioritariamente a realização de tarefas escolares, seguidas pelos jogos *on-line* e o acesso a sites de mensagens instantâneas ou redes sociais. Neste sentido, as atividades referidas estão de acordo com as ideias apresentadas no relatório do Observatório do Plano Tecnológico da Educação (OPTE, 2010), segundo o qual as principais atividades desenvolvidas pelos alunos são de carácter lúdico e escolar. Não obstante a referida faceta educativa, há que considerar a importância dos jogos *on-line* para estas crianças. Não ser excluído significa, para uma grande parte, jogar os mesmos jogos, com os mesmos parceiros, que podem ser conhecidos, ou não. E acontece a exposição ao perigo, ao contato com estranhos e ao acesso a informações pessoais.

As questões relacionadas com a segurança no acesso e utilização da Internet ocupam um lugar de destaque entre os educadores, salientando-se que, na sua maioria, acompanham as atividades desenvolvidas pelas crianças, principalmente nas tarefas relacionadas com a escola. Uma das principais preocupações apresentadas por estes educadores relaciona-se com o contato das crianças com estranhos, através de *chats* ou redes sociais, o que implica que o estabelecimento de regras no que concerne à utilização da Internet. Tanto alunos como encarregados de educação referem a existência destas regras, o que demonstra estarem alertados sobre possíveis situações de risco e potenciais violações de privacidade, no entanto, as precauções tomadas são mais no contexto de limite de tempo de acesso, e não ao nível do acesso a páginas ou redes sociais desaconselhadas para crianças. Neste contexto, verificamos que a esmagadora maioria, quer de encarregados de educação quer de crianças, não conhece nenhuma das redes sociais dedicadas apenas a crianças, o que revela a sua fraca divulgação e implementação junto dos principais destinatários. De acordo com Gomes, A. (2009), é de realçar que os alunos têm noção dos comportamentos de risco que podem correr, tal como os seus encarregados de educação, mas um número considerável continua a manter esses mesmos comportamentos de risco. Uma das pretensões subjacentes a este novo conceito de alunos, da era tecnológica, é que este esteja habilitado para a utilização do computador e, consequentemente da Internet, valorizando de uma forma positiva as tecnologias na educação (Horton, 2000).

O local onde habitualmente usam o computador e a Internet é, preferencialmente, em casa, seguindo a referência do relatório apresentado pelo Observatório do Plano Tecnológico da Educação (OPTE, 2010) que apresenta já dados similares, visto considerar que o uso da Internet é feito, principalmente, fora do contexto escolar, devido principalmente às limitações de recursos que estabelecimentos de ensino disponibilizam aos alunos e, principalmente, em casa. Assim, este é o local de acesso privilegiado onde, de uma forma quase generalizada, o acesso à Internet se faz por *wireless*, proporcionando uma liberdade total na escolha do espaço, criando a privacidade necessária para ir um pouco mais além que o permitido, sabendo que a curiosidade e a necessidade de testar e quebrar regras e limites é uma das características desta faixa etária.

A nível da escola, não obstante o investimento realizado aquando da implementação do PTE, a sua suspensão, a falta de verba para a formação e reciclagem e, também muito relevante, desmotivação e falta de empenho da classe docente, aliados à falta de manutenção, reparação e substituição do material informático, fazem com que, a nível das escolas da rede pública de ensino, a utilização de TIC seja apenas no cumprimento das tarefas rotineiras relacionadas com o registo de sumários, faltas e outras informações e não com a dinâmica da aula.

Para além da crise financeira, a falta de recursos, a desmotivação, o cansaço, as dificuldades existentes a nível de comportamentos na sala de aula, há que repensar estratégias e oportunidades. As crianças têm todo um Mundo à distância de um “*clac*”. Os adultos que somos, intervenientes ativos e privilegiados no sistema educativo, temos o dever de tornar este ato uma ponte para o seu Mundo em construção, de aquisição de saberes, de comportamentos, de personalidade. Cada educador, cidadão do mundo, deve ter como missão

proporcionar aos seus educandos, Homens de amanhã, as vivências e as experiências que os tornem pessoas melhores, formadas e informadas.

6. Referências bibliográficas

- Cabero, J. (2003). Replanteando la tecnologia educative. *Comunicar*. 21, 23-30.
- Cabero, J. (Coord.) (2006). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cáceres Reche, M^a. P., Hinojo Lucena, F. J., Aznar Díaz, I. (2011). *Incorporación de las TICs en el período escolar de 0 a 6 años: diseño de una entrevista para evaluar las percepciones de los maestros*. Revista Pixel Bit, Revista de Medios y Educación. 39, 7-19. ISSN: 1133-8482.
- Carneiro, R. (2010). *Relatório de resultados e recomendações do Observatório do Plano Tecnológico para a Educação (OPTE)*. Gabinete de estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Lisboa.
- Espuny C., Gisbert, M., González, J. & Coiduras, J.L. (2010). Los seminários TAC: Um reto de formación para asegurar la dinamización de las TAC en las escuelas. *Educat: Revista electrónica de tecnología educativa*, 34.
- Gomes, M. J. (1996): *Revista Portuguesa de Educação*. 43-59.
- Horton, S. (2000): *Web teaching guide*, London: Yale University Press.
- Lin, S. & Tsai, C-C. (2002), *Sensation Seeking and Internet dependence of Taiwanese high school adolescents*. Computers in Human Behavior. 18, 411-426.
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario Think EP1*. 1, 45-47.
- Moya, A, y García, A. (2014). *La aplicación de los bits de inteligencia como prevención de posibles dificultades de aprendizaje en el alumnado de educación infantil: un estudio de caso*. Journal for Educators, Teachers and Trainers, 5, 130–142.
- OCDE,(2008). *New Millennium Learners. Initial findings on the effects of digital technologies on school-age learners*, OCDE / CERI International Conference “Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy”.15-16 Maio 2008. Paris.
- Papert, S. (1996), *A família em rede* (ultrapassando barreiras entre gerações). Relógio D’Água Editores. Novembro de 1997.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1995). *A psicologia da criança* (2nd ed.). Porto: Edições Asa.
- Ponte, C.& Vieira, N. (2010). *Crianças e Internet, Riscos e Oportunidades – Um desafio para a agenda de pesquisa nacional*. Universidade Nova de Lisboa; Universidade Técnica de Lisboa. Projeto EU Kids Online Portugal.
- Rosa, Antonio L. de la ; Martínez, Dolores R. (2012). *Estudio del uso de las tecnologías digitales en el alumnado de primaria en Almería*. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, N.º 41. Setptiembre 2012. ISSN: 1135-9250.
- Santos, P. & Manteigas, J. (2010). *Internet Segura para Crianças – Guia para pais e educadores*. FCA. Lisboa.
- Sarsa, Javier (2014). *El perfil prosumidor de los estudiantes en la web 2.0* . Journal for Educators, Teachers and Trainers , 5, 74-87.
- Schlemmer, E. e outros (2006), Colabor@ : *Revista Digital da CVA - Ricesu, Volume 3. Número 11, Julho de 2006*.
- Ventura, P. (2011). *Incidência e impacto do Cyberbullying nos alunos do terceiro ciclo do ensino básico público português*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada. Granada. España.

7. Webgrafia

- Autoridade Nacional de Comunicações (ANACOM) - <http://www.anacom.pt/>- consultado em 21/08/2010.
- Diário da República, 1.^a série — N.º 180 — 18 de Setembro de 2007 - Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007 - ANEXO I - Plano Tecnológico da Educação - www.unic.pt/images/stories/publicacoes200801/RCM_137_2007.pdf - consultado em 14/08/2010

EU Kids Online (2010). (www.eukidsonline.net) - <http://www.fcsh.unl.pt/eukidsonline/> -
consultado em 12/09/2013



“As crianças dos 10 aos 12 anos – como e para quê utilizam a Internet, no âmbito das escolas do 2º CEB do concelho de Sintra”.

Caro aluno:

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação académica, no âmbito de um Doutoramento que estou a realizar, em Ciências da Educação, pela Universidade de Granada, relativamente ao tema “As crianças dos 10 aos 12 anos – como e para quê utilizam a Internet, no âmbito das escolas do 2º CEB do concelho de Sintra”.

Para realizar esta investigação, é importante conhecer as tuas opiniões e experiências sobre aspetos relacionados com a forma como e para quê utilizas o computador e a Internet, pelo que te peço que respondas às questões que coloco com a maior sinceridade possível e que não deixes nenhuma em branco.

Os dados obtidos serão confidenciais, anónimos e serão usados apenas para o estudo em questão.

Agradeço, desde já, a tua colaboração!
Obrigado.

Teresa Carolino Martins

Neste questionário vais encontrar dois tipos de questões:

- questões de escolha múltipla, em que deves assinalar com uma cruz (X) a resposta que considerares adequada à tua situação;
- questões em que deves indicar a que nível concordas com cada uma das afirmações apresentadas, usando uma escala de 1 a 4, sendo: 1 - “**Discordo totalmente**”, 2 – “**Discordo**”, 3 – “**Concordo**”, 4 – “**Concordo totalmente**”.

Responde às questões que se seguem colocando uma cruz (X) na(s) resposta(s) que considerares adequada(s) à tua situação.

1. Idade:

10 anos ☐

11 anos ☐

12 anos ☐

2. És:

Rapariga ☐

Rapaz ☐

3. Frequentas:

5º ano ☐

6º ano ☐

4. Tens irmãos?

• Sim ☐

• Não ☐

• Mais velhos ☐

• Mais novos ☐

• Mais novos e mais velhos ☐

5. Tens computador em casa?

• Sim ☐

• Não ☐

6. Quantos computadores existem em tua casa?

• 1 ☐

• 2 ☐

• 3 ☐

• Mais de 3 ☐

7. Tens um computador só para ti?

• Sim ☐

• Não ☐

8. Usas habitualmente um computador:

	1	2	3	4
• Portátil				
• De secretária				
• Ambos				

9. O computador que utilizas habitualmente tem:

	1	2	3	4
• Microfone				
• Microfone e webcam				

10. Em que divisão da casa usas, habitualmente, o computador?

	1	2	3	4
• Quarto				
• Sala				
• Escritório				
• É variável				

11. O que sabes fazer com o computador?

	1	2	3	4
• Abrir um ficheiro ou documento.				
• Escrever um texto (utilizar, por exemplo, o <i>Word</i>).				
• Criar uma apresentação (por exemplo, em <i>PowerPoint</i>)				
• Criar e utilizar uma folha de cálculo (por exemplo, o <i>Excel</i>)				
• Imprimir um documento.				
• Instalar / desinstalar um programa.				
• Fazer o tratamento de fotografias (por exemplo, <i>Photoshop</i> , <i>Picasa</i>)				
• Jogar um jogo.				
• Eliminar um vírus.				
• Utilizar um motor de busca (por exemplo, <i>Google</i>)				
• Enviar e receber <i>emails</i>				
• Utilizar um programa de mensagens instantâneas (<i>Messenger</i> , <i>Skype</i> , etc.)				
• Descarregar ficheiros da Internet				
• Publicar conteúdos na Internet (<i>Blogues</i> , redes sociais, <i>web</i> , etc.)				

12. Já utilizaste a Internet?

• Sim ☐

• Não ☐

13. Tens ligação à Internet em casa?

• Sim ☐

• Não ☐

14. Como é que aprendeste a utilizar a Internet?

	1	2	3	4
• Aprendi sozinho.				
• Com os meus pais.				
• Com os meus irmãos.				
• Com os meus professores.				
• Com os meus amigos.				
• Num curso / nas aulas de informática.				

15. Há quanto tempo usas a Internet? (Assinala com X a opção mais adequada)

• Menos de 1 ano	
• Entre 1 a dois anos	
• Há mais de 2 anos	

16. Habitualmente acedes à Internet em que local?

	1	2	3	4
• Casa.				
• Escola.				
• Local de acesso público.				
• Outro local.				

17. Quando estás em casa, quantas horas usas a Internet: (Assinala com X a opção mais adequada)

	Num dia de aulas	Durante as férias e ao fim de semana
Menos de uma hora		
Entre 1 a 2 horas		
Mais de 2 horas		

18. Em casa, quando usas a Internet, alguém vê as páginas que estás a consultar?

	1	2	3	4
• Ninguém.				
• Os meus pais.				
• Os meus irmãos.				

19. Em tua casa há regras sobre como e quando podes usar a Internet?

• Sim ☐

• Não ☐ (passa para a questão 21)

20. Se sim, essas regras são:

	1	2	3	4
• Sobre os dias em que posso utilizar a Internet.				
• Sobre o tempo que posso, diariamente, usar a Internet.				
• Sobre o tipo de página que posso visitar.				
• Sobre o tipo de pessoas com que posso comunicar.				
• Sobre as informações que posso dar sobre mim ou a minha família e a publicação de fotos ou imagens minhas e da minha família.				
• Sobre os <i>downloads</i> de músicas e filmes.				
• Sobre o uso de <i>chats</i> , mensagens instantâneas ou redes sociais.				

21. Em tua casa alguém verifica o que fazes na Internet?

- Sim ☐ Quem?
- Não ☐

22. Com quem costumavas falar sobre o que vês ou fazes na Internet?

	1	2	3	4
Os meus pais				
Os meus irmãos				
Os meus amigos				
Os meus professores				
Outras pessoas				

23. Já alguma vez deste as tuas *passwords*, de acesso a sites ou redes, a alguém?

- Sim ☐ A quem?
- Não ☐

24. O que costumavas fazer na Internet?

	1	2	3	4
• Enviar e receber <i>emails</i> .				
• Procurar informações para fazer trabalhos da escola.				
• Utilizar plataformas como a Escola Virtual e Moodle.				
• Usar um programa de mensagens instantâneas (Messenger, Skype, etc.).				
• Fazer chamadas de voz e vídeo (Messenger, Skype, etc.).				
• Participar em <i>chats</i> .				
• Procurar informações sobre temas que me interessam.				
• Descarregar músicas, filmes, jogos ou outros programas.				
• Jogar <i>online</i> , com amigos.				
• Responder a questionários ou votar em sondagens.				
• Publicar textos, imagens, músicas ou vídeos em blogues ou redes sociais (<i>Hi5</i> , <i>Facebook</i> , <i>Twitter</i> , <i>Myspace</i> , ...).				

25. Que tipo de páginas costumás visitar na Internet?

	1	2	3	4
• De jogos (online, de vídeo, consolas, etc.)				
• De notícias (jornais, revistas, canais de televisão, ...)				
• De vídeos (<i>YouTube</i> , canais de televisão, etc.)				
• De rádios ou <i>Podcast's</i> .				
• De artes e espetáculos (cinema, concertos, exposições, etc.)				
• De blogues e redes sociais (<i>Hi5</i> , <i>Twitter</i> , <i>Facebook</i> , <i>Myspace</i> , etc.)				
• De educação (enciclopédias, bibliotecas online, dicionários)				
• De atividades de lazer (hobbies, viagens, tempos livres, etc.)				

26. Com quem comunicas, habitualmente, através da Internet (por *email*, *Messenger*, *chat*, *Skype*,...)

	1	2	3	4
• Pais				
• Avós				
• Irmãos				
• Outros familiares				
• Colegas da escola				
• Amigos de fora da escola				
• Com pessoas que não conheço pessoalmente, só através da Internet.				

27. Quanto tempo, por dia, conversas por *chat* com os teus amigos?

	Num dia de aulas	Durante as férias e ao fim de semana
Menos de uma hora		
Entre 1 a 2 horas		
Mais de 2 horas		

28. Até que ano frequentaram os teus pais a escola: (Assinala com X a opção mais adequada)

	Pai	Mãe
• 4º ano		
• 6º ano		
• 9º ano		
• 12º ano		
• Universidade		

29. Qual a profissão:

- Da tua mãe.
- Do teu pai.

30. Fazes parte de alguma rede social?

•Sim ☐

•Não ☐ (passa para a questão 33)

31. Qual a rede social a que pertences?

	1	2	3	4
•Facebook				
•Twitter				
•Hi5				
•Myspace				

Outra? Qual?

32. Costumas aceitar convite ou amizade:

	1	2	3	4
. Só de pessoas que conheço				
. De pessoas que conheço e dos seus amigos.				
. De todos os que me enviam convite.				

33. Conheces alguma rede social destinada, apenas, a crianças e jovens?

•Sim ☐

•Não ☐ (passa para a questão 35)

34. Se respondeste sim à questão 33, indica qual (is).

	1	2	3	4
• GiantHello				
• imbee				
• ScuttlePad				
• Skid-e-Kids				
• Togetherville				
• WhatsWhat.me				
• YourSphere				

35. Já alguma vez foste abordado por alguém desconhecido na Internet?

•Sim ☐

•Não ☐

36. Se respondeste sim à questão 35, indica o que fizeste.

	1	2	3	4
. Ignorei e não respondi				
. Aceitei mas não mantenho contato				
. Aceitei e mantenho contato frequente				

(Passa para a questão 38)

37. Os teus pais sabem que tiveste esses contatos?

•Sim ☐

•Não ☐

38. Já alguma vez marcaste encontro com alguém que conhecestes através da Internet?

•Sim ☐

•Não ☐

39. Tens algum tipo de “restrição de acesso” no computador que usas habitualmente?

•Sim ☐

•Não ☐

	1	2	3	4
. Limite de tempo				
. Tipo de jogos				
. Bloqueio de programas				

40. Vou agora apresentar-te um conjunto de atividades que podem ou não ser afetadas pelo uso dos computadores e da Internet.

A escala vai de **1** (faço ou tenho menos desde que utilizo a Internet) a **4** (faço ou tenho mais desde que utilizo a Internet)

	1	2	3	4
Ir ao cinema				
Ir passear com os meus pais				
Conversar com os meus pais				
Praticar desporto				
Conviver com os meus amigos				
Ter tempo livre para fazer o que me apetecer				
Estudar				

41. Além da escola, que outras atividades praticas?

	1	2	3	4
•Desporto				
• Artísticas (pintura, música, dança, teatro, ...)				
• Escuteiros				
• Catequese				
• Outras				

42. Agora, peço-te que me dês a tua opinião sobre a utilização do computador e da Internet.

	1	2	3	4
1. Usar a Internet é muito fácil.				
2. Eu sei usar a internet melhor que os meus pais.				
3. Eu ajudo os meus pais a usar o computador e a Internet.				
4. Os adultos têm mais dificuldade em usar o computador e a Internet do que as crianças.				
5. Desde que uso a Internet falo menos com os meus pais e irmãos.				
6. Desde que uso a Internet vejo menos televisão.				
7. Desde que uso a Internet leio menos livros.				
8. Desde que uso a Internet tenho menos tempo para outras brincadeiras.				
9. Com a Internet falo mais com os meus amigos.				
10. Com a Internet pude fazer novos amigos.				

	1	2	3	4
11. Os meus pais acham que é importante eu saber usar a Internet.				
12. Os meus pais acham perigoso que eu use a Internet.				
13. Com a Internet tenho mais liberdade de obter informações e sou menos dependente dos meus pais.				
16. Não se pode confiar em toda a informação disponível na Internet.				
17. A Internet é “uma seca”.				
18. A Internet ajuda a desenvolver a cultura geral.				
19. A Internet ajuda-me a estar mais informado.				
20. Na Internet quase sempre consigo encontrar a informação que procuro.				
21. Com a Internet é mais fácil fazer os trabalhos de casa.				
22. Desde que uso a Internet tenho melhores notas.				
23. A Internet ajuda-me a passar melhor os meus tempos livres.				
24. Saber usar bem o computador e a Internet é indispensável para o meu futuro escolar e profissional.				
25. Usar a Internet leva-me a estar mais tempo sozinho.				

43. Se usas a Internet na escola, onde o costumas fazer?

	1	2	3	4
. Nas aulas TIC / Informática.				
. Em outras salas de aula.				
. Na biblioteca.				
. Nas salas de estudo.				
. Noutro local.				

44. Já tiveste aulas em que fosse utilizado computador e projetor (data show)?

. Sim	
. Não	

Passa para a questão 46

45. O que achaste dessas aulas?

	1	2	3	4
. Fico mais interessado pela matéria.				
. Aprendo melhor a matéria.				
. O ambiente na sala de aula é melhor.				
. Os alunos estão mais atentos.				
. Os professores sabem usar bem este material (computador e projetor).				
. Prefiro as aulas sem o computador e projetor.				
. Perde-se muito tempo.				
. O ambiente na sala de aula fica muito confuso.				
. Os professores não sabem usar bem este material (computador e projetor).				

46. Já tiveste aulas em que fosse utilizada a Internet?

. Sim	
. Não	

(Passa para a questão 48)

47. O que achaste dessas aulas?

	1	2	3	4
. Fico mais interessado pela matéria.				
. Aprendo melhor a matéria.				
. O ambiente na sala de aula é melhor.				
. Os alunos estão mais atentos.				
. Os professores sabem usar bem a Internet				
. Prefiro as aulas sem o Internet.				
. Perde-se muito tempo.				
. O ambiente na sala de aula fica muito confuso.				
. Os professores não sabem usar bem a Internet.				

48. Já tiveste aulas em que fosse utilizado quadro interativo?

. Sim	
. Não	

(Passa para a questão 50)

49. O que achaste dessas aulas?

	1	2	3	4
. Fico mais interessado pela matéria.				
. Aprendo melhor a matéria.				
. O ambiente na sala de aula é melhor.				
. Os alunos estão mais atentos.				
. Os professores sabem usar bem o quadro interativo				
. Prefiro as aulas sem o quadro interativo.				
. Perde-se muito tempo.				
. O ambiente na sala de aula fica muito confuso.				
. Os professores não sabem usar bem o quadro interativo.				

50. Já te pediram para lebares o teu computador pessoal para alguma aula?

. Sim	
. Não	

(Passa para a questão 52)

51. O que achaste dessas aulas?

	1	2	3	4
. Fico mais interessado pela matéria.				
. Aprendo melhor a matéria.				
. O ambiente na sala de aula é melhor.				
. Os alunos estão mais atentos.				
. Os professores sabem usar bem este material (computador).				
. Prefiro as aulas sem o quadro eletrónico.				
. Perde-se muito tempo.				
. O ambiente na sala de aula fica muito confuso.				
. Os professores não sabem usar bem este material (computador).				

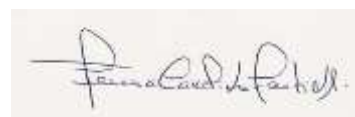
52. Sobre o computador, projetor e quadro eletrónico assinala, de 1 a 4, a sua frequência em sala de aula, sendo 1 “Nunca” e 4 “Muitas vezes”.

	1 Nunca	2 Algumas vezes	3 Às vezes	4 Muitas vezes
Quadros Interativos				
Projetor (data show)				
Computador, para várias funções				
Internet para consultas ou acesso a plataformas como a Escola Virtual, 20+ , Moodle ou outras páginas de interesse ara a disciplina				
Usar instrumentos de cálculo ou geometria dinâmica				
Usar instrumentos e <i>softwares</i> de desenho				
Aceder ou consultar a página da escola na Internet				

53. Na / A tua escola:

	1	2	3	4
. Há computador em todas ou na maior parte das salas de aula.				
. Há Internet em todas ou na maior parte das salas de aula.				
. Tem uma página na Internet.				
. Os professores comunicam convosco através da Internet (por exemplo, por mail)				
. O diretor de turma contata os encarregados de educação através da Internet (por exemplo por mail).				
. Tem uma sala com computadores, para algumas aulas específicas (sala TIC).				
. Tens acesso a plataformas didáticas, como por exemplo a Escola Virtual.				
. Podes aceder a um computador e à Internet livremente (por exemplo, se lebares o teu próprio PC, na Biblioteca ou outro espaço para o efeito)				

Terminaste o preenchimento do inquérito.
Obrigada





“As crianças dos 10 aos 12 anos – como e para quê utilizam a Internet, no âmbito das escolas do 2º CEB do concelho de Sintra”.

Caro encarregado de educação:

Eu, Maria Teresa Guerreiro Carolino Martins, estou a realizar um trabalho de investigação académica, no âmbito de um Doutoramento em Ciências da Educação, pela Universidade de Granada, em parceria com o Instituto Superior de Ciências Educativas, relativamente ao tema “As crianças dos 10 aos 12 anos – como e para quê utilizam a Internet, no âmbito das escolas do 2º CEB do concelho de Sintra”.

Para realizar esta investigação, é importante conhecer as suas opiniões e experiências sobre aspetos relacionados com a forma como o seu educando utiliza o computador e a Internet, assim como o seu papel e tipo de controlo que exerce sobre as atividades que estes aí realizam, pelo que lhe solicito que responda ao questionário que se segue, com a maior sinceridade possível e que não deixe nenhuma questão em branco.

A alguma dúvida que este questionário vos suscite poderei responder através do [email teresacarolinom@gmail.pt](mailto:teresacarolinom@gmail.pt).

Os dados obtidos serão confidenciais, anónimos e usados apenas para o estudo em questão.

Agradeço desde já a sua colaboração!

Obrigado.

Teresa Carolino Martins

Neste questionário irá encontrar diferentes tipos de questões:

- Para completar;
- Questões de escolha múltipla, em que deve assinalar com uma cruz (X) a(s) resposta(s) que considerar adequada(s) à sua situação;
- Questões em que deve indicar a que nível concorda com cada uma das afirmações apresentadas, usando uma escala de 1 a 4, sendo: **1 - “Discordo totalmente”, 2 – “Discordo”, 3 – “Concordo”, 4 – “Concordo totalmente”**;
- Uma questão aberta onde poderá dar a sua opinião pessoal.

I - Identificação:

1. Sexo: • Masculino ☐ • Feminino ☐
2. Idade: Anos
3. Habilitações Literárias:
4. Profissão:
5. Ano de escolaridade do seu educando: • 5º Ano ☐ • 6º Ano ☐
6. Número de educandos: Idades: ; ; ;

II - Conhecimentos de Informática:

1. Das atividades a seguir referidas, quais consegue realizar com o computador e a Internet?

	1	2	3	4
• Abrir um ficheiro ou documento.				
• Escrever um texto (utilizar, por exemplo, o Word).				
• Criar uma apresentação (por exemplo, em PowerPoint)				
• Criar e utilizar uma folha de cálculo (por exemplo, o Excel)				
• Imprimir um documento.				
• Instalar / desinstalar um programa.				
• Fazer o tratamento de fotografias (por exemplo, Photoshop, Picasa)				
• Jogar um jogo.				
• Eliminar um vírus.				
• Utilizar um motor de busca (por exemplo, Google)				
• Enviar e receber <i>emails</i>				
• Utilizar um programa de mensagens instantâneas (Messenger, Skype, etc.)				
• Descarregar ficheiros da Internet				
• Publicar conteúdos na Internet (Blogs, redes sociais, web, etc.)				

III - Equipamentos Informáticos:

1. Na sua casa existem equipamentos informáticos?

- Sim ☐ • Não ☐ (passe para a questão 5)

2. O(s) computador(es) que possui tem ligação à Internet?

- Sim ☐ • Não ☐

3. O seu educando dispõe de um computador só para ele?

- Sim ☐ • Não ☐

4. Em que divisão da casa usa, o seu educando habitualmente, o computador?

	1	2	3	4
• Quarto				
• Sala				
• Escritório				
• É variável				

5. Usa, habitualmente, a Internet?

- Sim ☐ • Não ☐ (passe para a questão 1 da parte IV)

6. Em que local usa, habitualmente, o computador?

	1	2	3	4
• Casa				
• Local de trabalho				
• Em diversos locais, desde que haja rede disponível				

7. Acede, mais frequentemente, através de:

	1	2	3	4
• Computador portátil				
• Computador de secretária				
• Telemóvel				
• Outros dispositivos móveis				

8. Quantas horas, em média, usa a Internet, durante a semana?

	1	2	3	4
• Menos de 2 horas				
• Entre 2 e 5 horas				
• Entre 5 e 10 horas				
• Mais de 10 horas				

IV - Utilização da Internet pelo seu educando.

1. O seu educando acede, em casa, à Internet?

- Sim ☐ • Não ☐

2. Como aprendeu o seu educando a utilizar a Internet?

	1	2	3	4
• Aprendeu sozinho.				
• Com os pais.				
• Com o(s) irmão(s).				
• Com os professores.				
• Com os amigos.				
• Num curso de informática.				

3. Quais os principais motivos que levam o seu educando à utilização da Internet?

	1	2	3	4
• Trabalhos escolares				
• Pesquisa				
• Jogar <i>online</i>				
• Conversação em <i>chats</i>				
• Participar em redes sociais				
• <i>Download</i> de músicas e filmes				
• Não sei				

4. O seu educando faz parte de alguma rede social?

- Sim ☐ • Não ☐ (passe para a questão 6)

5. Tem conhecimento dos requisitos, em termos de idade, da rede social a que o seu educando pertence?

- Sim ☐ • Não ☐

6. Conhece alguma rede social específica para crianças?

- Sim ☐ • Não ☐ (passe para a parte V)

7. Qual?

	1	2	3	4
. GiantHello				
. imbee				
. ScuttlePad				
. Skid-e-Kids				
. Togetherville				
. WhatsWhat.me				
. YourSphere				

V - Os pais, os filhos e o uso da Internet

1. Em sua casa há regras sobre quando e onde o seu educando pode usar a Internet?

- Sim ☐ • Não ☐ (passe para a questão 3)

2. Se respondeu “sim” à questão anterior, quais são essas regras?

	1	2	3	4
• Sobre os dias em que pode utilizar a Internet.				
• Sobre o tempo que pode, diariamente, usar a Internet.				
• Sobre o tipo de página que pode visitar.				
• Sobre o tipo de pessoas com que pode comunicar.				
• Sobre as informações que pode dar sobre ele ou a sua família e a publicação de fotos ou imagens suas e da família.				
• Sobre os <i>downloads</i> de músicas e filmes.				
• Sobre o uso de <i>chats</i> , mensagens instantâneas ou redes sociais.				

3. Quantas horas por dia usa, o seu educando, a Internet?

3.1. num dia de aulas?

	1	2	3	4
Menos de 1 hora				
Cerca de 1 hora				
2 horas ou mais				

3.2. ao fim de semana e durante as férias?

	1	2	3	4
Menos de 1 hora				
Cerca de 1 hora				
2 horas ou mais				

4. Que tipo de páginas costuma o seu educando visitar?

	1	2	3	4
• De jogos (online, de vídeo, consolas, etc.)				
• De notícias (jornais, revistas, canais de televisão, ...)				
• De vídeos (<i>YouTube</i> , canais de televisão, etc.)				
• De rádios ou <i>Podcast's</i> .				
• De artes e espetáculos (cinema, concertos, exposições, etc.)				
• De blogues e redes sociais (<i>Hi5</i> , <i>Twitter</i> , <i>Facebook</i> , <i>Myspace</i> , etc.)				
• De educação (enciclopédias, bibliotecas online, dicionários)				
• De atividades de lazer (hobbies, viagens, tempos livres, etc.)				
• Não sei				

5. Conhece as *passwords* de acesso, a sites ou redes, do seu educando?

•Sim ☐

•Não ☐

6. Costuma falar com o seu educando sobre o que vê ou faz na Internet?

•Sim ☐

•Não ☐

7. Costuma falar com o seu educando sobre os riscos inerentes à utilização da Internet?

•Sim ☐

•Não ☐

8. Costuma acompanhar as atividades que o seu educando realiza na Internet?

•Sim ☐ Em que situações?

•Não ☐

	1	2	3	4
Na realização de trabalhos escolares				
Apenas em pesquisas escolares				
Apenas em pesquisas pessoais				
Sempre que precisa de ajuda				
Em todas as situações				

9. Tem algum tipo de “restrição de acesso” no computador que o seu educando usa habitualmente?

•Sim ☐

•Não ☐

	1	2	3	4
. Limite de tempo				
. Tipo de jogos				
. Bloqueio de programas				

VI – A Internet e a escola

1. A escola que o seu educando frequenta tem Internet?

•Sim ☐

•Não ☐

•Não sei ☐

2. Os alunos têm acesso livre à Internet?

•Sim ☐

•Não ☐

•Não sei ☐

3. O seu educando acede à Internet na escola?

•Sim ☐

•Não ☐

•Não sei ☐

4. Se respondeu “Sim” à **questão 3**, onde se dá esse acesso?

	1	2	3	4
. Nas aulas TIC / Informática.				
. Em outras salas de aula.				
. Na biblioteca.				
. Nas salas de estudo.				
. Na ludoteca / centro de recursos.				
. Em qualquer local da escola, desde que disponha de dispositivo que o permita (computador portátil, telemóvel, ...)				

5. Acha que a Internet pode influenciar o rendimento escolar do seu educando?

•Sim ☐ •Não ☐ •Não sei ☐

6. Quais são os aspetos que mais o preocupam em relação à utilização da Internet pelo seu educando?

.....
.....
.....

Terminou o preenchimento do inquérito.
Obrigado.





La creatividad en la educación infantil de las instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Bucaramanga (Colombia)

Creativity in early childhood education of public and private schools city Bucaramanga (Colombia)

Matilde Parra,

Escuela Tecnológica del Oriente, Colombia

Daniel Garrote Rojas

Universidad de Castilla la Mancha, España

José María Sola Reche,

Universidad de Alicante, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 02 de junio de 2015

Fecha de revisión: 18 de junio de 2015

Fecha de aceptación: 23 de 09 de 2015

Parra, M., Garrote, D. & Sola, J.M. (2015). La creatividad en la educación infantil de las instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Bucaramanga (Colombia). *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 6(1), pp. 200 – 219.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6 (1)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

La creatividad en la educación infantil de las instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Bucaramanga (Colombia)

Creativity in early childhood education of public and private schools city Bucaramanga (Colombia)

Matilde Parra, Escuela Tecnológica del Oriente, Colombia
matildeparra.m25@gmail.com

Daniel Garrote Rojas, Universidad de Castilla la Mancha, España
Daniel.Garrote@uclm.es

José María Sola Reche, Universidad de Alicante, España
jsola@ua.es

Resumen

El presente estudio investigativo tiene como objetivo correlacionar el nivel de creatividad que poseen los educandos, en edades comprendidas entre los siete y diez años de edad, de las cincuenta y tres instituciones educativas oficiales y de las ciento cincuenta y ocho privadas de la ciudad de Bucaramanga; para lo cual se realizó un estudio analítico a partir de los resultados que se obtuvieron en el test de inteligencia creativa (CREA), aplicado a los niños y niñas de educación infantil y teniendo en cuenta variables como la edad, grado escolar que cursan y género. Así mismo, se estudió a través de una encuesta de opinión aplicada a los docentes, el desarrollo de la creatividad en el aula, las concepciones respecto a la creatividad y las políticas institucionales para promover la creatividad, además se estructuró un conjunto de criterios pedagógicos para permitir de manera apropiada el desarrollo de la inteligencia creativa de los educandos. Se encontraron diferencias significativas pero no determinantes entre los niveles de creatividad de los niños y niñas de las instituciones públicas con respecto a las privadas de los cuatro núcleos educativos de Bucaramanga. Igualmente se halló que la edad, género no determinan el nivel de creatividad de los niños en edad infantil de las instituciones públicas y privadas.

Abstract

The aim of the present study consists on assessing the creativity of a grupo of students from seven to ten years old who attend to three public school and one hundred fifty eight private schools of Bucaramanga. This analitic study evaluated the results of the pupils in the intelligence creativity test (CREA) considering the age, the sex and the grade of the children. Moreover, it was carried out an opinion poll to the teachers to know the creativity in the classroom, their concept of creativity and the institucional policy to promote creativity. Furthermore, it was elaborated a list of pedagogical criterias which guarantee the development of the creativity intelligence of the pupils. It was found a significant difference in the level of creativity intelligence of pupils between the public and the private schools of Bucaramanga. Age and sex did not determined the level of creativity of the children.

Palabras clave

Creatividad; Educación infantil; Sistema escolar; Núcleo educativo; Segunda infancia.

Keywords

Creativity; Early childhood education; School system ; Educational core; Second childhood.

1. Introducción

La creatividad se ha venido entendiendo como un concepto polisémico intrínseco en el ser humano y en este sentido se hace referencia a ella como la capacidad de utilizar la información y los conocimientos de forma nueva, de encontrar soluciones divergentes para los problemas; (Alonso Monreal, 1997) al igual que generalizar ideas nuevas apropiadas y de alta calidad (Sternberg y Lubart, 1995) ; es considerada una capacidad inherente a todos los hombres y mujeres, con la posibilidad de ser mejorada de acuerdo con las experiencias que el medio ambiente proporcione para permitir el desarrollo o la inhibición de esta inteligencia denominada creatividad.

Dado que el sistema escolar propugna por facilitar espacios para estimular la capacidad creativa de sus educandos y teniendo en cuenta el tiempo que los niños y niñas están en la institución educativa, ésta se convierte en el mejor medio para desarrollar la inteligencia creativa en los niños y niñas de educación infantil, etapa donde se brindan las mejores posibilidades para que la inteligencia creativa se desarrolle (Casillas, et al., 2010).

El hecho de que los niños y niñas por naturaleza son creativos no significa que este atributo no se pueda mejorar si se proporcionan los medios adecuados para ello, ya que según Gardner (1993) actuar y pensar creativamente puede ser aprendido de la misma manera que se aprende en otras áreas del saber, además se ha comprobado que existen técnicas exitosas para favorecer la creatividad. (Moore, Ugarte, Urrutia 1987). Por lo anterior se propuso el desarrollo de la presente investigación que tiene su origen en la observación que realizamos sobre el nivel de creatividad que poseen los niños de educación infantil, cuyas edades están comprendidas entre los siete y los diez años, de las instituciones educativas oficiales y privadas de Bucaramanga y cuyas manifestaciones son desiguales al tener en cuenta algunas variables como la edad, grado escolar que cursan, género, rol de sus docentes y políticas trazadas por la institución educativa para favorecer la creatividad en sus educandos.

La creatividad en la educación colombiana y la que se implementa en la ciudad de Bucaramanga no ha tenido la importancia necesaria como parte del proceso formativo de los educandos en todos los niveles del sistema educativo pese a que existen políticas claras para su implementación institucional por parte del estado colombiano materializadas en la normatividad gubernamental y que nos amerita un amplio estudio para poder determinar acciones que posibiliten la formación creativa de la niñez. A manera de convalidación de la anterior afirmación podemos señalar la ley 115 (art.16) de la educación colombiana donde se manifiesta la importancia de la creatividad en la educación de los ciudadanos; así, por ejemplo, se señala en esta ley como objetivo a lograr: *“El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje”*.

También, en el decreto 1860, que reglamenta la ley 115 de la educación colombiana, se indica que son objetivos de la educación infantil: *“El desarrollo integral de los niños menores de 6 años, en sus aspectos biológico, cognitivo, psicomotriz, socioafectivo, espiritual y en particular, del desarrollo de la comunicación, la autonomía y la creatividad.”*

Así mismo, es de resaltar que en 1993 el gobierno colombiano convocó a diez comisionados, para que desarrollaran un proceso de reflexión sobre la educación, la ciencia y la tecnología e hicieran las recomendaciones para el próximo milenio. Estas se tradujeron en un informe titulado: *“Colombia al filo de la oportunidad”*. Documento donde se realiza la importancia de la creatividad en los procesos de educación de los colombianos en los siguientes términos:

“Tenemos que presentarles a nuestros jóvenes metas diferentes para canalizar su creatividad y su energía hacia propósitos más nobles y fecundos”. De igual manera señalan dentro de los serios problemas que acusa el sistema educativo colombiano a *“la inexistencia de un currículo integrador que estimule la creatividad y fomente las destrezas del aprendizaje, lo que actualmente contribuye al bajo nivel general de la educación.”* (Llinas, 1994).

2. La creatividad en los procesos educativos

Al asumir la práctica educativa como un proceso en el que interactúan el educador, el educando y el medio, es posible determinar diversos contextos en donde la aplicación de la creatividad se constituye en un factor esencial.

Corbalán, et.al. (2003) plantean que en la práctica educativa, la aplicación de la creatividad tiene dos grandes vertientes y posibilidades: por una parte la identificación del niño creativo, generalmente conflictivo y mal entendido por los profesores. Comprender correctamente su problemática y darla a entender a los profesionales que lo atienden es una tarea muy eficaz de cara a su adaptación escolar, también sin duda, para lograr su éxito escolar y posiblemente profesional... La otra vertiente es la propia práctica de la creatividad en la docencia, sea como método de trabajo para el docente o como propuesta de objetivo para el currículo.

2.1 Reseña Histórica de la creatividad en el campo de la educación

El tema de la creatividad inicialmente no fue una preocupación en la elaboración de las políticas y propuestas educativas; la educación en sus inicios se preocupó más por formar a sus estudiantes en torno a las matemáticas, la lengua y la ciencia; tomando como referente los métodos e instrumentos que desde el conductismo fueron trasladados a la escuela. Posteriormente hacia mediados de los años 60 surge la preocupación por abordar los procesos de pensamiento, surgiendo así la corriente cognitiva, la cual comenzó a tomar en serio los procesos creativos, corriente que se consolidó hacia finales del siglo XX.

Entre los años 1900 y 1950 surgieron las primeras investigaciones en el campo de la creatividad, de las cuales se destaca el trabajo de F. Galton quién dedicó sus investigaciones en el estudio de la "*genialidad hereditaria*". Posteriormente, G. Wallas centró su investigación en el diseño de un modelo para definir y caracterizar los pasos que se consideraban esenciales en un proceso creativo. En 1945, Marx Wertheimer, plantea la "*Teoría de la forma*" para explicar el proceso creativo por analogía con el proceso de la percepción.

Hacia la última década de los años 50, Rollo May argumenta que no es válido reducir la creatividad a un proceso neurótico sino que la creatividad debe pensarse como salud y no como enfermedad o neurosis, por lo que resulta necesario ser tenida en cuenta y, por lo tanto fomentada.

El tema de la creatividad y su relación con la educación fue asumido con un campo importante de investigación. En los primeros años de este periodo Alex Osborn hizo públicas sus investigaciones en el libro *Applied Imagination*, y en 1954 fundó el Instituto anual de Solución Creativa de Problemas en Buffalo, Nueva York.

En estos mismo años surge el Centro de Investigaciones de Aptitudes en la Universidad de Southern California, en donde uno de sus colaboradores más importantes fue J. P. Guilford (1977), que junto con un equipo de investigadores, iniciaron el proyecto de comprender la inteligencia humana y los procesos de pensamiento de los sujetos durante la actividad creativa. En este centro de investigación, con el liderazgo de Guilford (1991), se idearon los tests que tenían como propósito identificar habilidades creativas.

Una investigación importante, durante este periodo, fue la realizada en la Universidad de Minnesota, por el investigador E. Paul Torrance (1992), quién lideró un proyecto que tenía como propósito estudiar las actuaciones creativas de niños así como las de los profesores que intentaban enseñar pensamiento creativo. En el año 1967 se crea la revista de investigación sobre creatividad de la Fundación para la educación creativa.

De acuerdo con (Shallcross, 1993) en los años 80 y 90 ha habido una nueva oleada de interés en el campo de la creatividad. Durante décadas la única publicación periódica en este campo fue el Journal of Creative Behaviour publicado por la Creative Education Foundation de Buffalo, N.Y. Hoy en día un puñado de publicaciones está haciendo su debut.

2.2. Pedagogía de la creatividad

Cerda, (2003) comenta que sólo en las últimas décadas empezó a reconocerse la importancia de la actividad creadora en la formación de los niños. La Pedagogía de la Creatividad está ligada a las propuestas educativas desarrolladas por Montessori (1978), Decroly (1943), Dewey (1978), Thordike, Freinet, Freire, entre otros.

Para el caso de la educación colombiana debemos tener en cuenta la influencia que tuvo en la escuela la propuesta de Montessori (1982), Decroly (1943), Dewey (1973).

Respecto a la relación entre el método de Montessori (1978) y la creatividad, Cerda afirma que “fue María Montessori quien se planteó como premisas principales para el desarrollo del quehacer escolar, la libertad, la actividad, desarrollo de la personalidad, desenvolvimiento del niño según sus necesidades vitales, respeto absoluto a su ritmo y aptitudes. Sus métodos y los materiales orientados a la educación de los sentidos están guiados al desarrollo de una capacidad creadora que le permita al niño *resolver los problemas más complejos con la mayor simplicidad*” (Cerda, 2003: 157).

Respecto a la creatividad Montessori consideraba que “*no se podían crear genios sino, darle a cada individuo la oportunidad de desarrollar sus potencialidades para que sea un ser humano independiente, seguro y equilibrado.*” (Montessori, 1982: 285).

Otro modelo pedagógico que influyó en la escuela colombiana fue el que se construyó basado en las ideas de Ovidio Decroly, quien resalta la importancia de reconocer a los niños y niñas como el centro del acto pedagógico, “*Lo que más importa ser conocido por el niño es él mismo en primer lugar*”, asimismo postula: los conocimientos que deben encabezar un programa son los que sugiere “*el conócete a ti mismo*”; “*después de este conocimiento, hay otro que sigue lógicamente: es el mundo, el del medio en que el niño vive.*” (Decroly, 1943: 66).

La propuesta pedagógica de John Dewey está expuesta en su obra *Experiencia y Educación*. En ella el autor fundamenta el concepto de experiencia y su función educativa. “*Enseñar no es hacer el seguimiento de los contenidos de un texto escolar, enseñar para Dewey es transformar estos contenidos para el conocimiento, la vida y la acción.*”

Desde el contexto de la creatividad, los planteamientos de Dewey adquieren importancia, en cuanto que este pedagogo le da un gran valor a la educación transformadora; en la que la lista de materias de estudio, con su frialdad y rigidez, es superada al propiciar un espacio de interacción entre el conocimiento y la experiencia del niño o la niña.

La escuela colombiana incorporó los planteamientos de Dewey sobre todo en los casos en los cuales las “*artes manuales*” eran fundamentales, como también en las escuelas de carácter técnico. Esto posibilitó que la creatividad de los niños y niñas tuvieran un campo de expresión y acción.

A estos modelos de actuación pedagógica en la escuela colombiana, hacia los años 60 y 70 del siglo XX, se incorporó con fuerza los planteamientos de Jean Piaget (1954) y sólo hacia finales del siglo XX hace su aparición las concepciones de L.S. Vygostki. Ambos autores se constituyen en referentes fundamentales para abordar el tema de la creatividad.

Piaget (1954) influyó en la educación especialmente con su propuesta de establecer relaciones entre la estructura y la historia, es decir, la génesis, lo que le permitió construir su teoría del desarrollo. Esta postura va ligada a la necesidad de incorporar la creatividad en los procesos educativos.

La importancia de la teoría de Piaget (1999) en relación con el tema de la creatividad, radica en el hecho de considerar el aprendizaje como un proceso constructivo; es decir permitir que los niños y niñas construyan su propio conocimiento.

La incidencia de Piaget (1999) en la educación colombiana es un hecho real hasta nuestros días. En las últimas décadas los postulados de Piaget fueron desarrollados y en algunos casos complementados con el Concepto Vygostkiano de “Zona de Desarrollo Próximo”.

En cuanto a la pedagogía de la creatividad, la propuesta de Vygostki es un referente teórico básico en cuanto a los intereses de esta investigación. En este análisis se hace énfasis principalmente de los conceptos de actividad, desarrollado por la escuela Vigostkiana; el juego como actividad central en los procesos creativos y la Zona de Desarrollo proximal, como una zona de desarrollo de la creatividad.

Respecto al concepto de Actividad, Perea, (2010) afirma que Vigotsky, a partir de la relación entre el sujeto y el objeto en construcción, configura el concepto de Actividad, evidenciando que la conducta y la conciencia del individuo (intrasubjetivo) aparecen como órganos de una actividad sociocultural supraindividual (intersubjetivo). Esta actividad es la dinamizadora de la creatividad en los niños y niñas.

En este sentido se presenta la creatividad como un proceso psicológico de orden superior, ligado al paso de las acciones del pensamiento concreto a las acciones del pensamiento formal, mediado, desde la concepción de Vygostki (1987), por la zona de desarrollo potencial definida como la distancia entre el nivel actual de desarrollo; determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración otro compañero más capaz. Este concepto de Zona de Desarrollo Potencial, sintetiza la concepción del desarrollo ligado a la creatividad, como apropiación e internalización de instrumentos proporcionados por agentes culturales de interacción.

Es así como el desarrollo cualitativo de la imaginación y la creatividad está ligado al desarrollo de las funciones psíquicas de orden superior, referenciadas al lenguaje y al pensamiento.

3. Contexto de la investigación

Bucaramanga es una ciudad colombiana, capital del departamento de Santander, Se halla ubicada al nordeste del país. Fue congregada el 22 de diciembre de 1622 por el presbítero Miguel Trujillo y por el Capitán Andrés Páez de Sotomayor. Su área municipal es de 165 kilómetros cuadrados. Según el censo de 2005 (último realizado en Colombia), cuenta con 509.918 habitantes.

La ciudad posee cuatro unidades operativas, a través de las cuales administra, coordina, inspecciona y vigila, la prestación de los servicios educativos. Estas unidades administrativas reciben el nombre de Núcleo Educativo y su delimitación obedece a las condiciones de localización y sectorización de las diferentes instituciones sin distingo del carácter oficial o privado.

Los objetivos de la investigación pueden quedar resumidos en:

- A) Correlacionar el nivel de creatividad que poseen los educandos, en edades comprendidas entre los siete y diez años de edad, de las cincuenta y tres instituciones educativas oficiales y de las ciento cincuenta y ocho privadas de la ciudad de Bucaramanga; para lo cual se realizó un estudio analítico a partir de los resultados que se obtuvieron en el test de inteligencia creativa (CREA), aplicado a los niños y niñas de educación infantil y teniendo en cuenta variables como la edad, grado escolar que cursan y género.
- B) Así mismo, se estudió a través de una encuesta de opinión aplicada a los docentes, el desarrollo de la creatividad en el aula, las concepciones respecto a la creatividad y las políticas institucionales para promover la creatividad, además se estructuró un conjunto de criterios pedagógicos para permitir de manera apropiada el desarrollo de la inteligencia creativa de los educandos.

4. Método

Para dar cumplimiento al objetivo de la investigación, se utilizaron las técnicas cuantitativas: el test de creatividad CREA y la encuesta aplicada a los docentes. De esta forma se obtuvo la información necesaria para el estudio y análisis del objeto de la investigación, desde la perspectiva tanto de los estudiantes como de los docentes, que en su primer momento, estuvo dirigido determinar los niveles de creatividad de los niños y niñas en la educación infantil de siete a diez años de las instituciones educativas tanto públicas como privadas del municipio de Bucaramanga y su relación con las variables edad, sexo, grado de escolaridad. El segundo momento de la investigación se centró en el estudio de la percepción que tienen los docentes sobre la creatividad en el aula, las concepciones sobre la creatividad y las políticas institucionales para promover la creatividad.

5. Población y muestra

Se seleccionó la muestra teniendo en cuenta el muestreo aleatorio por conglomerados. Al aplicar el muestreo se partió de la tenencia de cuatro grupos, denominados núcleos educativos. El total de estudiantes y profesores tomados como muestra, asciende a 1.275. Siendo 487 docentes y 788 estudiantes de 7 a 10 años

6. Análisis de los resultados

6.1 Relación entre la edad y el nivel de creatividad de los niños y niñas de los colegios públicos y privados

Tablas 1-2

Correlaciones entre la edad del niño de las instituciones públicas y el de las privadas y el puntaje obtenido

Correlaciones			
		Edad niño	Puntaje Niño
Edad niño	Correlación de Pearson	1	,292**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	392	392
Puntaje Niño	Correlación de Pearson	,292**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	392	392

1: Correlación entre la edad del niño y el puntaje obtenido de los colegios públicos

Correlaciones			
		Edad niño	Puntaje e Niño
Edad Niño	Correlación de Pearson	1	,368**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	406	406
Puntaje	Correlación de Pearson	,368**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	406	406

2: Correlación entre la edad del niño y el puntaje obtenido de los colegios privados

El test CREA con el cual se valoró la creatividad de los niños y niñas tiene en cuenta, para determinar el nivel de creatividad, que según la edad se tiene un nivel de dificultad, por eso la prueba no evalúa a todos por igual, sino que discrimina en atención a la edad que tenga quien responde el test.

En correspondencia con lo anterior. La correlación realizada entre la edad del niño y su puntaje obtenido en centiles de los 392 niños y niñas de los colegios públicos de los cuatro núcleos de Bucaramanga, es significativa pero es una correlación baja de donde se puede inferir que la edad no determina el nivel de creatividad. No obstante, existen diferencias mínimas tanto de

edad como de puntajes. Es de hacer notar que las edades de todos los niños y niñas que estudian en las instituciones escolares de carácter público oscilan entre los 7 y 10 años de edad con un promedio total de 8.8 años y que sus puntajes oscilan entre 10 y 98 centiles con un puntaje promedio de 56.6. Se hace muy notorio que siendo los tres colegios del núcleo N° 2 los de más bajo puntaje en promedio (37.8) también son los de menor edad promedio (7.98 años).

Así mismo la correlación efectuada entre la edad de los 406 niños y niñas de los colegios privados de los cuatro núcleos educativos de Bucaramanga y su puntaje obtenido en centiles es significativa, pero es una correlación baja de donde se puede inferir que la edad no es causa del nivel de creatividad. También se puede notar que las edades de los niños y niñas que estudian en las instituciones educativas de carácter privado oscilan entre los 7 y 10 años con un promedio de 9 años y sus puntajes se hallan entre los 20 y 99 centiles con un puntaje promedio de 57.62.

Teniendo en cuenta el anterior análisis se puede verificar que la edad no determina el nivel de creatividad en las instituciones educativas públicas ni en las privadas de la ciudad de Bucaramanga.

6.2 Relación entre el género de los niños y niñas de las instituciones educativas públicas y privadas y el nivel de creatividad.

Tabla 3-4

Correlaciones entre el género del niño de las instituciones públicas y el de las privadas y el puntaje obtenido

Correlaciones				Correlaciones			
		Género Niño	Puntaje Niño			Género Niño	Puntaje Niño
Género Niño	Correlación de Pearson	1	-,060	Género Niño	Correlación de Pearson	1	,036
	Sig. (bilateral)		,234		Sig. (bilateral)		,468
	N	392	392		N	406	406
Puntaje Niño	Correlación de Pearson	-,060	1	Puntaje Niño	Correlación de Pearson	,036	1
	Sig. (bilateral)	,234			Sig. (bilateral)	,468	
	N	392	392		N	406	406

3: Correlación entre el género del niño y el puntaje obtenido de los colegios públicos

4: Correlación entre el género del niño y el puntaje obtenido de los colegios privados

En cuanto al género La correlación efectuada entre el género y el puntaje obtenido, en centiles de los 392 niños y niñas de los colegios públicos de Bucaramanga, de los cuales el 47.4% (186) son niñas y el 52.6 (206) son niños, es una correlación baja pero inversamente proporcional de donde se infiere que en este caso la creatividad de los niños de las instituciones educativas de carácter público de Bucaramanga no está determinada por el género de los niños y niñas, aunque existen unas diferencias mínimas entre los puntajes obtenidos por los niños y niñas de estas instituciones educativas..

La correlación realizada entre el género de los 406 niños y niñas de las instituciones educativas privadas de los cuatro núcleos de Bucaramanga, de los cuales el 49.1% (199) son niñas y el 50.9% (207) son niños y su puntaje obtenido en centiles, es una correlación significativa pero baja de donde se puede inferir que el género no es causa de la creatividad en estos niños y niñas de los colegios privados.

Del anterior análisis, de las tablas 3-4, se puede concluir que tanto en las instituciones educativas de carácter privado de Bucaramanga como en las públicas el género no determina el nivel de creatividad de los niños y niñas

6.3 Relación entre el nivel de creatividad de las instituciones públicas y las privadas.

Tabla 5.

Correlación sobre puntajes entre colegios privados y colegios públicos

Correlaciones			
		Puntaje Privado	Niño Puntaje Público
Puntaje Privado	Niño	de 1	-,120*
	Correlación Pearson		
	Sig. (bilateral)		,017
	N	406	392
Puntaje Público	Niño	de -,120*	1
	Correlación Pearson		
	Sig. (bilateral)	,017	
	N	406	392

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

Al comparar el puntaje, dado en centiles, obtenido por el 100% (798) niños y niñas de los colegios públicos, los cuales equivalen al 49.1%, (392) con los de los colegios privados que son el 50.2%, (406), nos da una correlación inversamente proporcional y débil para poder inferir, con ello, que no hay relación entre los puntajes de los niños y niñas de los colegios públicos y los privados de Bucaramanga, tomados como muestra.

De donde se infiere que el tipo de institución, ya sea pública o privada no determina la creatividad del niño o niña, es decir, las diferencias que se tienen son mínimas en los puntajes obtenidos por los estudiantes, aunque los niños y niñas de los colegios privados de los cuatro núcleos tienen mayores puntajes en promedio que los de los públicos.

6.4 Percepciones de los maestros respecto a la práctica de creatividad en el aula, al concepto de la creatividad y a las políticas institucionales para promover la creatividad.

6.4.1. Práctica de la creatividad en el aula.

Para la determinación de las concepciones que tienen los docentes con respecto a la práctica de creatividad en el aula se obtuvieron respuestas a diez ítems contestados por los docentes tanto de las instituciones educativas públicas como a las privadas de los cuatro núcleos educativos entre los cuales se resaltan los siguientes con el fin de poder inferir la existencia de percepciones negativas o positivas al respecto:

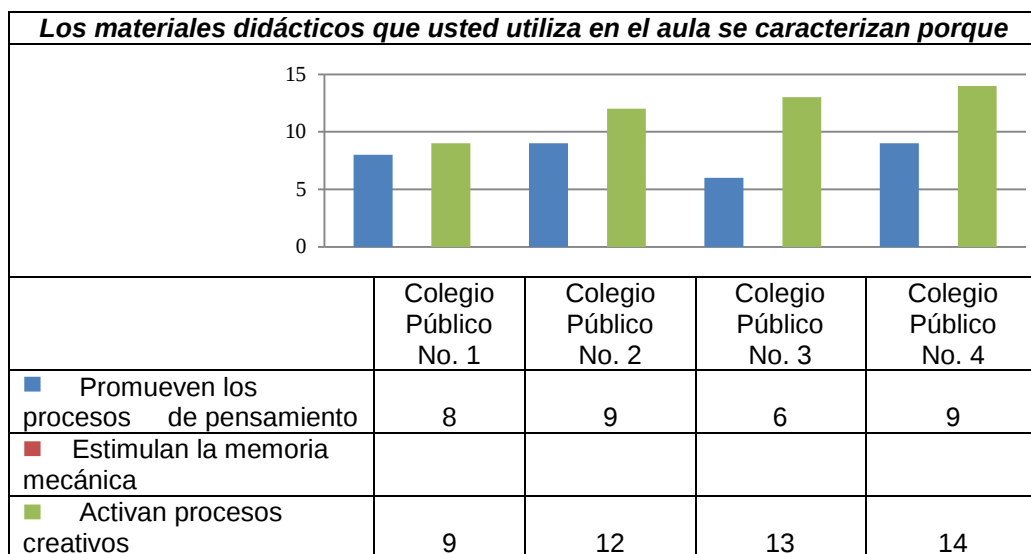


Figura 1: Uso de materiales didácticos en el aula por parte de los maestros para promover procesos creativos en los alumnos.

Del 100% de los docentes que pertenecen a los colegios públicos, el 60% utilizan materiales didácticos que activan procesos creativos, y el 40% utilizan materiales que promueven procesos de pensamiento; lo cual indica que los docentes de las instituciones educativas públicas si usan en sus prácticas pedagógicas materiales que promueven la creatividad en los alumnos.

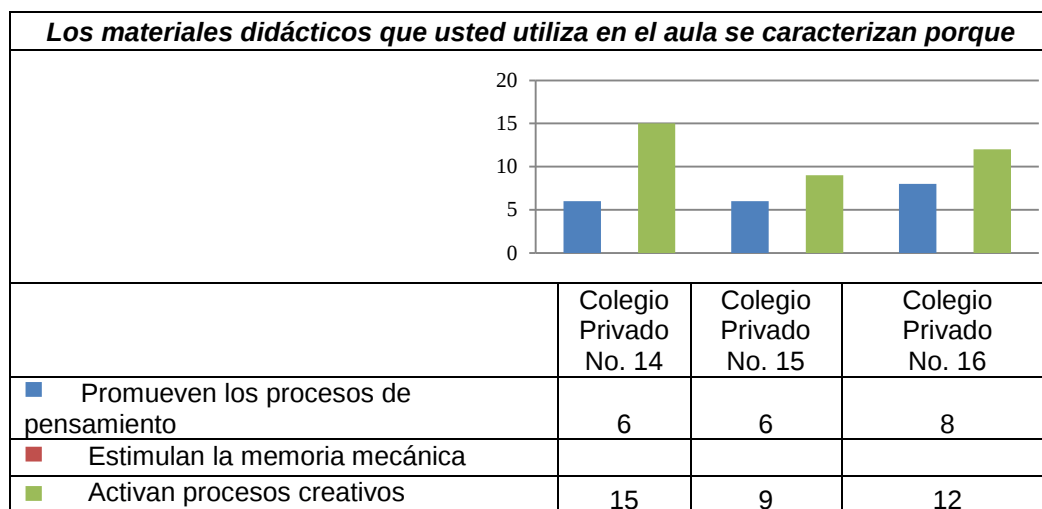


Figura 2: Uso de materiales didácticos en el aula por parte de los maestros para promover procesos creativos en los alumnos.

Del 100% de los docentes que pertenecen a los colegios privados, el 64.3% utilizan materiales didácticos que activan procesos creativos, y el 35.7% utilizan materiales que promueven procesos de pensamiento; lo cual indica que los docentes de las instituciones educativas privadas si usan en sus prácticas pedagógicas materiales que promueven la creatividad en los alumnos.

Del análisis de estas figuras (1-2) donde se muestra que los docentes de las instituciones educativas tanto de carácter público como privado, (más del 60%), si utilizan materiales didácticos en el aula para promover los proceso creativos.

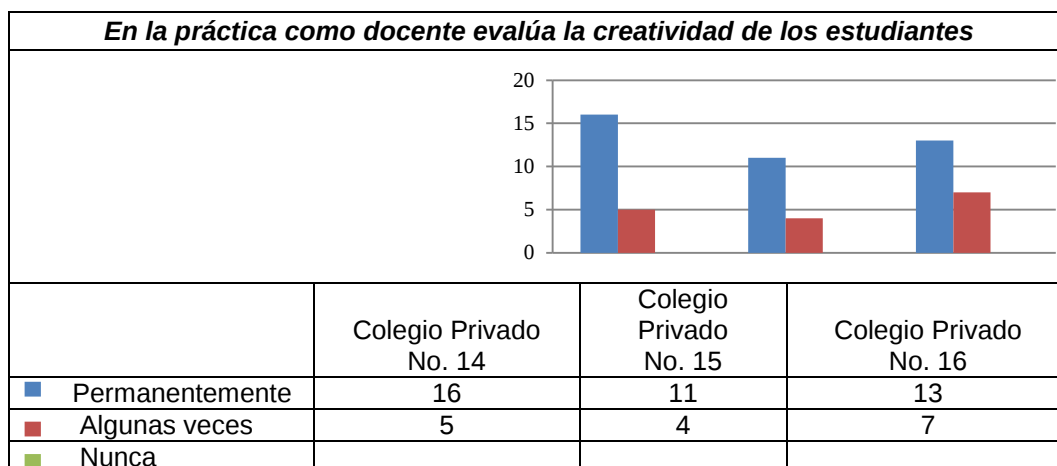


Figura 3: En la práctica como docente evalúa la creatividad de los estudiantes

Del total de los docentes de los colegios privados, el 71.43% manifiestan que en la práctica como docentes evalúan pemanentemente la creatividad en los estudiantes, mientras que el 28.57% señalan que en la practica como docentes evaluan algunas veces la creatividad de los estudiantes.

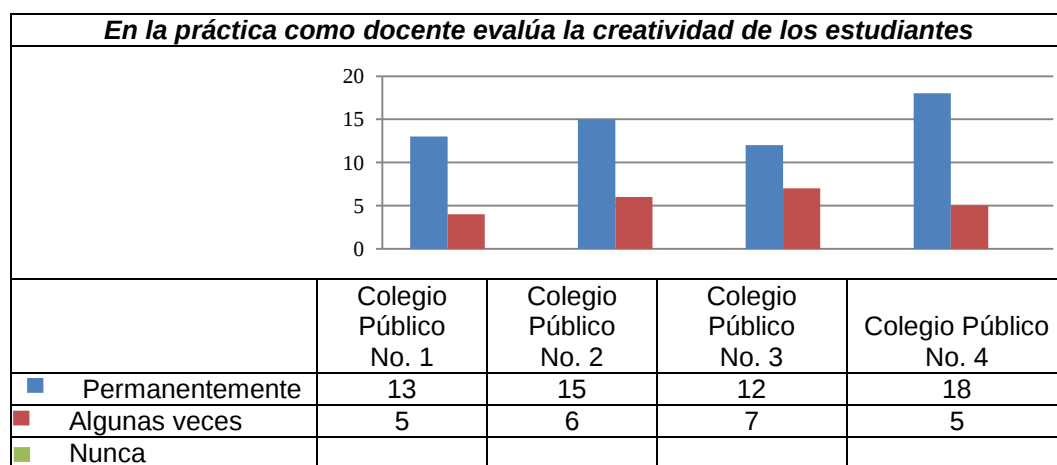


Figura 4: En la práctica como docente evalúa la creatividad de los estudiantes

El 72.5% de los docentes de los colegios públicos expresan que evalúan la creatividad de sus estudiantes permanentemente y solo el 27.5% lo efectúan algunas veces, manifestando de esta manera que si evalúan la creatividad de sus estudiantes.

Del análisis de las figuras 3-4 se deduce que los docentes tanto de los colegios públicos como de los privados si evalúan la creatividad del estudiante.

Así mismo se demuestra por la percepción de los maestros que la creatividad de los alumnos en el aula es tenida en cuenta, promovida y evaluada en la práctica pedagógica que desarrollan los docentes en el aula.

6.4.2. Concepciones de los docentes con respecto a la creatividad

Para la determinación de las concepciones que tienen los docentes con respecto a la creatividad se obtuvieron respuestas a diez ítems contestados por los docentes tanto de las instituciones educativas públicas como a las privadas de los cuatro núcleos educativos entre los cuales se resaltan los siguientes con el fin de poder inferir la existencia de percepciones negativas o positivas con respecto a la creatividad:

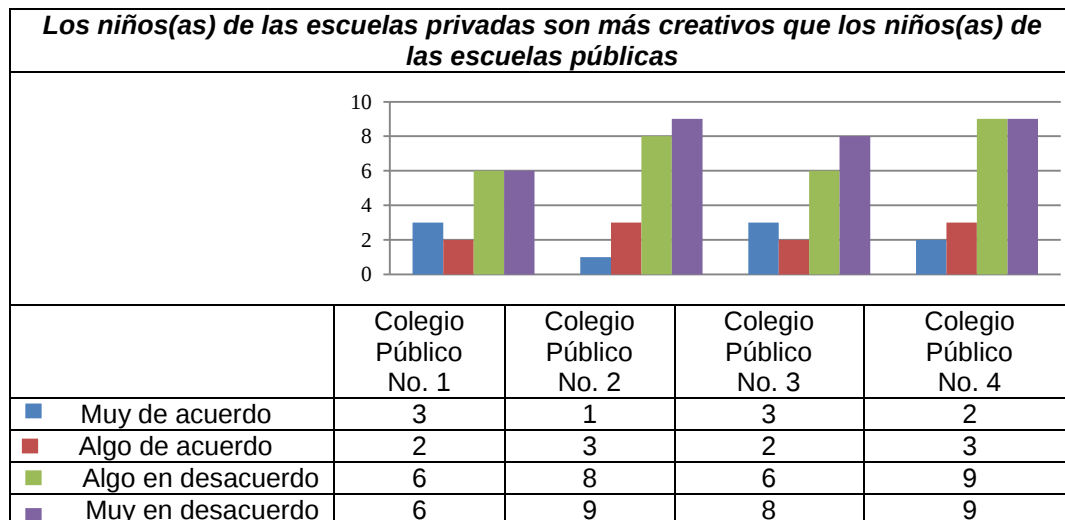


Figura 5: Los niños (as) de las escuelas privadas son más creativos que los niños (as) de las escuelas públicas

Del 100% de los docentes de los colegios públicos el 40% manifiesta estar muy en desacuerdo en que los niños de los colegios privados son más creativos que los niños de los colegios públicos, el 36.25% manifiestan estar algo en desacuerdo en que los niños de los colegios privados son más creativos que los niños de los colegios públicos, mientras que el 12.50% manifiestan estar algo de acuerdo en que los niños de los colegios privados son más creativos que los niños de los colegios públicos y el 11.25% expresan estar muy de acuerdo en que los niños de los colegios privados son más creativos que los niños de los colegios públicos, es decir el 23.75% de los docentes de los colegios públicos opinan que los niños de los colegios privados son más creativos que los niños de los colegios públicos, mientras que el 76.25% opinan estar en desacuerdo con esta afirmación.

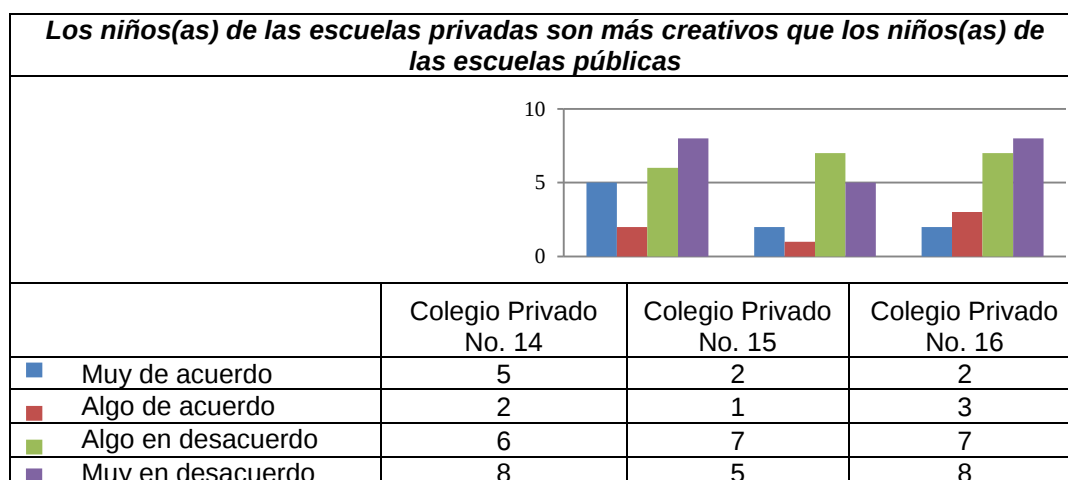


Figura 6: Los niños (as) de las escuelas privadas son más creativos que los niños (as) de las escuelas públicas

El 16.07% de los maestros de los colegios privados están muy de acuerdo en que los niños (as) de las escuelas privadas son más creativos que los niños (as) de las escuelas públicas y el 10.72% manifiestan estar algo de acuerdo en que los niños (as) de las escuelas privadas son más creativos que los niños (as) de las escuelas públicas, así mismo el 35.71% de los docentes de las instituciones privadas dicen que están algo en desacuerdo en que los niños(as) de las escuelas privadas son más creativos que los niños(as) de las escuelas públicas y el 37.5% perciben que están muy en desacuerdo en que los niños (as) de los colegios privados son más creativos que los niños (as) de las escuelas públicas, es decir el 26.79% de los docentes de los colegios privados opinan que los niños de los colegios privados son más creativos que los niños de los colegios públicos, mientras que el 74.21% opinan estar en desacuerdo con esta afirmación.

El análisis de las figuras (5-6) manifiestan que las percepciones tanto de los maestros de las instituciones públicas como de las privadas no están de acuerdo en que los niños y niñas de las instituciones privadas son más inteligentes que los de las públicas lo cual coincide con los resultados de esta investigación.

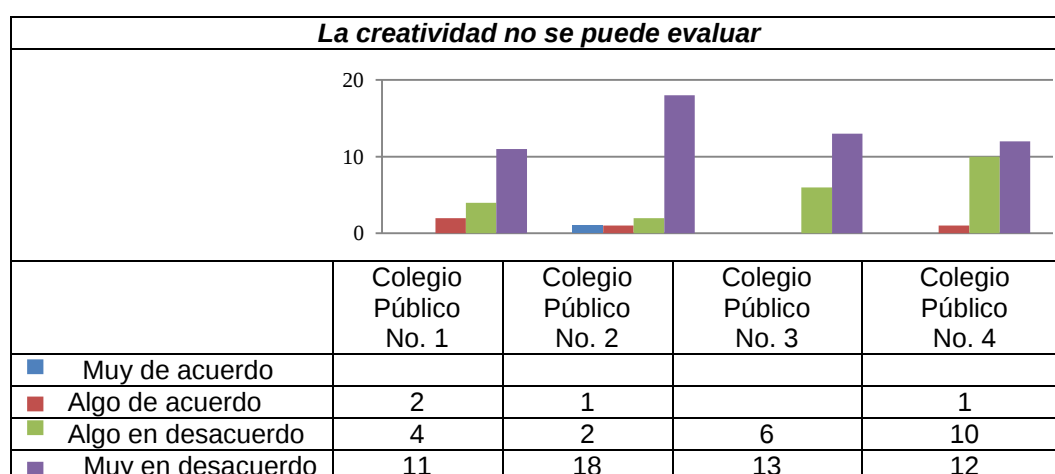
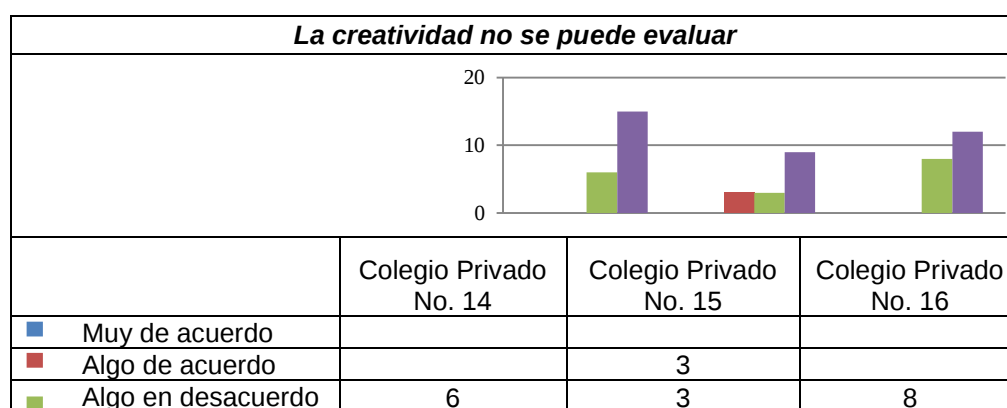


Figura 7: La creatividad no se puede evaluar

El 5% de los docentes que laboran en los colegios públicos están algo de acuerdo en que la creatividad no se puede evaluar, mientras que el 27.5% manifiestan estar algo en desacuerdo con que la creatividad no se puede evaluar y el 67.5% de los docentes expresan que están muy en desacuerdo con que la creatividad no se puede evaluar, es decir, los maestros de las instituciones educativas públicas manifiestan en su gran mayoría que la creatividad si se puede evaluar.



■ Muy en desacuerdo	15	9	12
---------------------	----	---	----

Figura 8: La creatividad no se puede evaluar

El 5.36% de los docentes de los colegios privados manifiestan estar algo de acuerdo en que la creatividad no se puede evaluar y el 30.0% expresan estar algo en desacuerdo en que la creatividad no se puede evaluar, mientras que el 64.28% de los docentes de los colegios privados manifiestan estar muy en desacuerdo en que la creatividad no se puede evaluar, es decir, los maestros de las instituciones educativas privadas están de acuerdo en que la creatividad sí se puede evaluar.

De los datos presentados en las figuras (7-8) se puede inferir que las concepciones de los maestros tanto de las instituciones educativas públicas como los de las privadas sobre la creatividad, tienen coherencia tanto con los teóricos de la creatividad como con los resultados de la presente investigación.

6.4.2. Percepciones de los maestros sobre las políticas institucionales para promover la creatividad

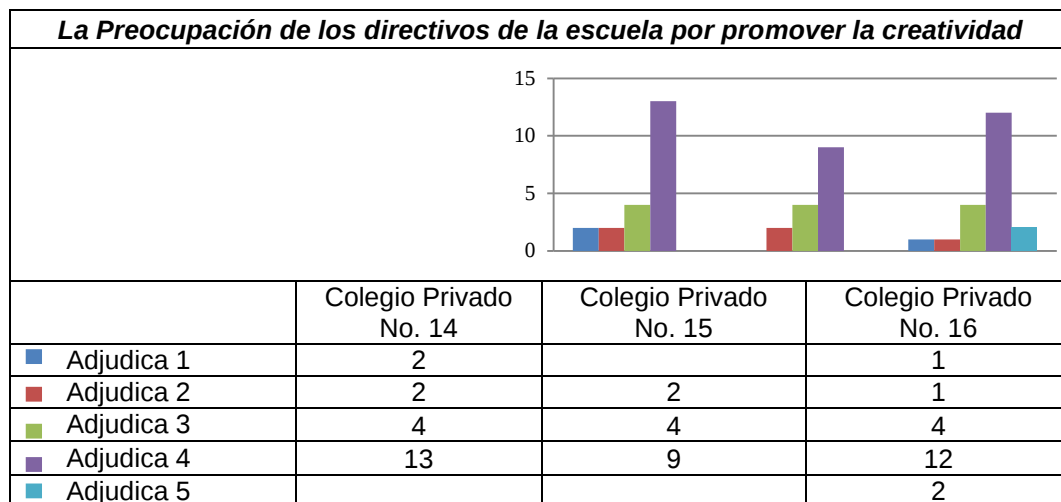


Figura 9. La preocupación de los directivos de la escuela por promover la creatividad

Del 100% de los maestros de los colegios privados, el 5.36% le adjudican un valor de 1 equivalente a estar muy en desacuerdo en que existe la preocupación de los directivos de la escuela por promover la creatividad y el 8.93% de los docentes le asignan un valor de 2, equivalente a un poco en desacuerdo en la existencia de preocupación de los directivos de la escuela por promover la creatividad, y un 21.43% le otorgan un valor de 3, similar a aceptable que los directivos de la escuela tengan preocupación por promover la creatividad. Mientras que 60.71% de los docentes le asignan un valor de 4, equivalente a algo de acuerdo en que los directivos de escuela tengan preocupación por promover la creatividad y un 3.57% de los maestros están muy de acuerdo en que los directivos de la escuela tengan preocupación por promover la creatividad.

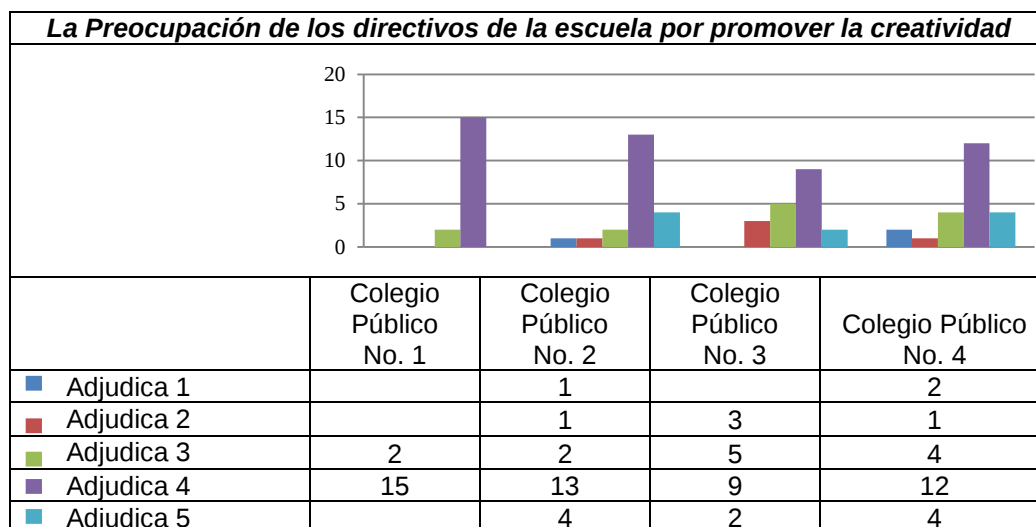


Figura 10: La preocupación de los directivos de la escuela por promover la creatividad

El 3.75% de los docentes pertenecientes a los colegios públicos le adjudican un valor de uno, equivalente a percibir muy baja la preocupación de los directivos de la escuela por promover la creatividad y el 6.25% le asignan un valor de 2, es decir, perciben la preocupación de los directivos de la escuela por promover la creatividad un poco baja, mientras que el 16.25% le asignan un valor de 3, es decir, consideran que la preocupación de los directivos de escuela por promover la creatividad es media, y el 61.25% de los docentes le otorgan un valor de 4, lo que equivale a decir que la preocupación de los directivos de la escuela por promover la creatividad es un poco alta, pero el 12.5% de los maestros indican que la preocupación de los directivos de la escuela por promover la creatividad es muy alta.

Teniendo en cuenta los datos presentados en las figuras 9 – 10, se puede inferir que los maestros de las instituciones educativas oficiales y privadas manifiestan que los directivos se preocupan por promover la creatividad en las instituciones educativas.

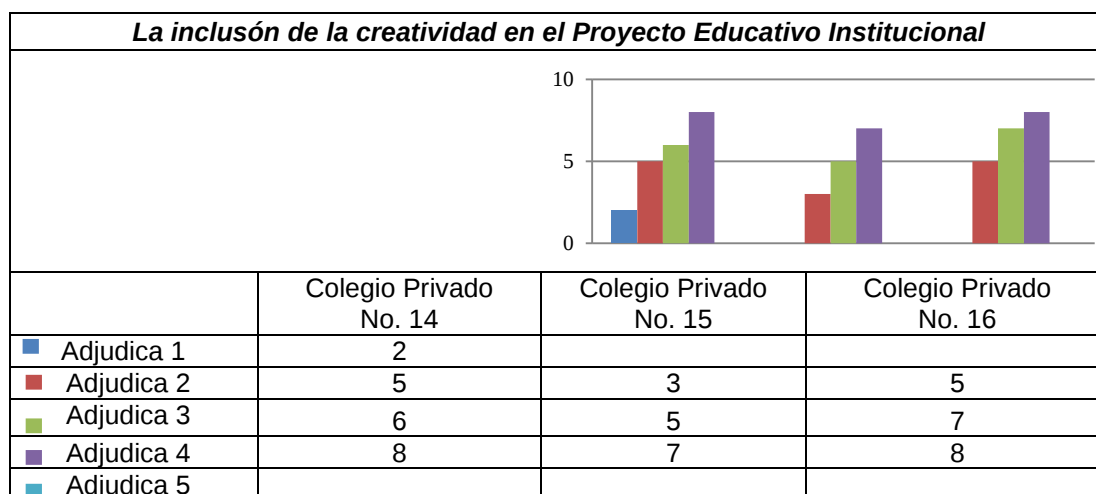


Figura 11. La inclusión de la creatividad en el Proyecto Educativo Institucional

El 3.57% de los docentes pertenecientes a los colegios privados le otorgan un valor de 1 a la inclusión de la creatividad en el proyecto educativo institucional, es decir, manifiestan que este aspecto tiene muy poca importancia, y el 23.22% le otorgan un valor de 2 indicando con ello

que la inclusión de la creatividad en el proyecto educativo institucional tiene poca importancia, mientras que 32.14% le otorgan una calificación de 3 señalando que es aceptable la inclusión de la creatividad en el proyecto educativo institucional; mientras que el 41.07% de los docentes le dan un valor de 4, es decir, algo importante, es decir, los maestros de las instituciones privadas manifiestan que la inclusión de la creatividad en el currículo es algo importante pero no tiene una alta importancia como debía ser para que se hiciera oficial la opinión favorable por parte de de los docentes hacia la importancia de incluir en el currículo para promover la creatividad en los escolares.

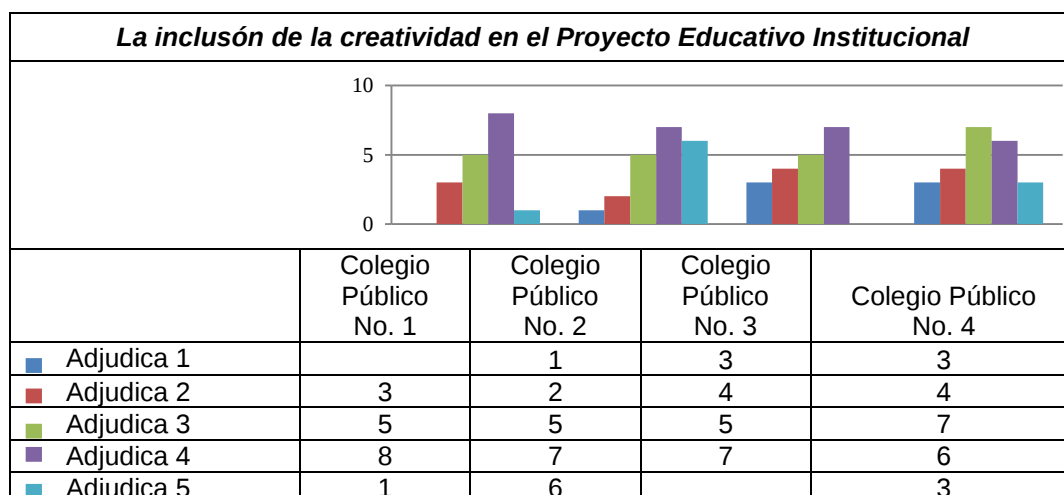


Figura 12: La inclusión de la creatividad en el Proyecto Educativo Institucional

El 8.75% de los docentes pertenecientes a los colegios públicos le otorgan un valor de 1 a la inclusión de la creatividad en el proyecto educativo institucional, es decir, manifiestan que este aspecto tiene muy poca importancia, y el 16.25% le otorgan un valor de 2 indicando con ello que la inclusión de la creatividad en el proyecto educativo institucional tiene poca importancia, mientras que 27.5% le otorgan una calificación de 3 señalando que es aceptable la inclusión de la creatividad en el proyecto educativo institucional; mientras que el 35% de los docentes le dan un valor de 4, es decir, algo importante y el 12.5% le adjudican un valor de 5 indicando que la inclusión de la creatividad en el proyecto educativo institucional es muy importante. Se concluye según la opinión de los maestros de las instituciones públicas que la inclusión de creatividad en el currículo es media.

5. Discusión y conclusiones

- No existe una diferencia significativa entre la creatividad que poseen las niñas y niños en edad infantil de las instituciones públicas con la creatividad que poseen las niñas y niños de las instituciones de carácter privado del municipio de Bucaramanga, ya que al comparar el puntaje obtenido por los niños y niñas de las escuelas públicas (392) con los de los colegios privados (406), dado en centiles, nos da una correlación inversamente proporcional y débil para poder inferir, con ello, que no hay una diferencia significativa entre los puntajes que indican el nivel de creatividad, de los niños y niñas de los colegios públicos con los puntajes que indican el nivel de creatividad de los niños y niñas de las instituciones educativas de carácter privado de Bucaramanga.
- La creatividad de los niños y niñas, en edad infantil (7 a 10 años de edad), que se encuentran cursando estudios en los colegios tanto públicos como privados del municipio de Bucaramanga no se halla determinada por su edad, ya que la correlación realizada entre la edad de los niños y niñas de las instituciones educativas de los cuatro núcleos educativos de este municipio y su puntaje obtenido en el test CREA, es

significativa, pero es una correlación baja de donde se puede inferir que la edad no es causa del nivel de creatividad en estos niños y niñas.

- El género, de las niñas y niños en edad infantil (7 a 10 años de edad) y que estudian en las instituciones educativas tanto públicas como privadas del municipio de Bucaramanga, no determina el nivel de creatividad, puesto que la correlación realizada entre el género de los niños y niñas de las escuelas de los cuatro núcleos de Bucaramanga y su puntaje obtenido en centiles, es una correlación significativa pero baja, de donde se puede inferir que el género no es causa de la creatividad en estos niños y niñas.
- Los niños y niñas matriculados en las instituciones educativas de carácter público del municipio de Bucaramanga, con edades entre los 7 y 10 años de edad, con un promedio de 8.83 años de edad presentan un nivel de creatividad que oscila entre el centil 15 y el 98, equivalente a decir que en una tabla de valores de 1 a 100 el puntaje mínimo obtenido por los estudiantes es de 15 y el mayor es de 98, con un puntaje promedio de 56.59, siendo 55 el puntaje que más se repite entre ellos. Lo cual permite inferir que el nivel de creatividad es medio, ya que está por encima de la media.
- Los niños y niñas de 7 a 10 años de edad que se encuentran estudiando en las instituciones educativas privadas de los cuatro núcleos educativos del municipio de Bucaramanga tienen una edad promedio de 8.89 años de edad, según la valoración realizada por medio del test CREA, poseen un nivel de creatividad comprendido entre el centil 10 y el 99, con un puntaje promedio de 58.93, siendo 35 el que más se repite. De donde se deduce que el nivel de creatividad de los educandos en edad infantil de las escuelas privadas de Bucaramanga es medio, es decir, se halla dentro de los rangos normales.
- No existen diferencias significativas y las variaciones son mínimas entre los puntajes obtenidos en el test de creatividad por los niños y niñas de las instituciones educativas públicas y privadas de Bucaramanga con edades entre los 7 y 10 años de edad, ya que los niños y niñas de los colegios públicos se encuentran entre el centil 15 y 98 y los niños y niñas de los colegios privados se encuentran entre el centil 10 y 99 y su puntaje promedio es 56.59 en las instituciones públicas y 58.93 en las privadas.
- Los niños y niñas de los colegios oficiales del núcleo 2, según la valoración realizada por medio del test CREA tienen un bajo nivel de creatividad y cuyo promedio es de 37.83, es decir, su puntaje promedio está por debajo de la media con respecto a los demás núcleos que agrupan las instituciones escolares de Bucaramanga.

Los docentes de los cuatro núcleos de las instituciones tanto públicas como privadas en sus prácticas pedagógicas que desarrollan en el aula realizan actividades que favorecen el desarrollo de la creatividad de sus estudiantes. Estas se manifiestan a través de:

- El uso de materiales didácticos que promueven la creatividad de los estudiantes en el aula. (Lo manifiestan el 79.5% de los maestros)
- Formulación de preguntas que estimulan el desarrollo de la creatividad de las niñas y niños con edades comprendidas entre los 7 y 10 años de edad. (el 96% de los docentes lo manifiesta)
- Utilización de prácticas evaluativas que incluyen estrategias para valorar la creatividad de los niños y niñas en edad infantil que cursan estudios en las instituciones educativas públicas y privadas del municipio de Bucaramanga.
- Estimular a los niños y niñas en edad infantil de los cuatro núcleos de Bucaramanga a quienes les observan acciones de creatividad. (87% de los maestros)

- Relacionan la creatividad con el área de estudio que desarrollan. (lo manifiestan el 81% de los maestros)
- Permiten que los niños y niñas de 7 a 10 años de edad que estudian en las instituciones educativas de Bucaramanga hagan preguntas novedosas. (Lo expresan el 84% de los maestros)

Las concepciones sobre la creatividad que tienen los maestros de las instituciones tanto públicas como privadas de los cuatro núcleos de Bucaramanga, es decir, lo que piensan en relación con la creatividad y que los llevan a actuar en sus prácticas pedagógicas y en esta investigación las manifestaron de la siguiente manera:

- Estando en desacuerdo en que los niños y niñas de las escuelas privadas son más creativos (as) que las de las públicas.
- Estando muy en desacuerdo en que la creatividad es un don que solo poseen los artistas.
- Manifestando que están muy en desacuerdo en que la creatividad solo se presenta en niños y niñas mayores de 12 años.
- Expresando que están algo en desacuerdo en que la creatividad de los niños y niñas de los colegios públicos y privados no se puede evaluar.
- Estando muy en desacuerdo que los niños y niñas creativos son un problema.
- Manifestando que están algo de acuerdo en que la creatividad y la inteligencia son conceptos similares.
- Expresando que están muy en desacuerdo en que la creatividad no se puede educar.
- Estando muy de acuerdo en que con estrategias adecuadas se puede mejorar la creatividad.
- Manifestando que están algo en desacuerdo en que para ser un buen estudiante no es necesario tener una alta dosis de creatividad.
- Expresando que están muy de acuerdo en que el ambiente sociocultural influye en el desarrollo de la creatividad.

Con respecto a las políticas institucionales para promover la creatividad los docentes de las instituciones educativas de carácter público y privado del municipio de Bucaramanga manifestaron las siguientes percepciones:

- La creatividad como eje transversal en el currículo es baja.(Lo manifiestan el 83% de los docentes)
- El apoyo del estado para la realización de proyectos relacionados con la creatividad es baja. (94% de los docentes)
- La inclusión de la creatividad en el proyecto educativo institucional de las instituciones educativas de Bucaramanga es media. (87% de los maestros)
- Los padres de familia tanto en las instituciones educativas públicas como privadas se preocupan poco por promover la creatividad en sus hijos. (92% de los maestros)
- La capacitación de los docentes de las escuelas públicas y privadas del municipio de Bucaramanga en el tema de creatividad es muy baja. (85% de los maestros)
- La participación de los maestros en eventos de carácter académico donde se aborda el tema de la creatividad es media. (Lo expresan el 91% de los maestros)
- El estímulo para la realización de investigaciones sobre la creatividad en la escuela pública y privada del municipio de Bucaramanga es muy bajo. (84% de los maestros)
- La programación de jornadas de estudio con los padres de familia tanto de las instituciones públicas como de las privadas, para reflexionar sobre el tema de la creatividad es muy baja. (Lo indican el 92% de los maestros)
- El diseño de políticas educativas para promocionar la creatividad en los niños y niñas de las escuelas públicas y privadas es muy bajo. (Lo manifiestan el 88% de los maestros)

6. Propuesta de mejora:

Al concluir esta investigación se debe aportar algunas sugerencias a las secretarías de educación, a los directivos docentes, a los docentes y a los padres de familia.

- El ministerio de educación nacional debe introducir en los diseños curriculares de educación básica primaria de las instituciones educativas la creatividad como un programa básico con identidad propia, ya que hasta el momento no aparece de manera explícita la estimulación de la creatividad en los niños y niñas de los colegios de Bucaramanga.
- Este trabajo investigativo, más que una descripción del nivel de creatividad de los niños y niñas de siete a diez años debe ser utilizado por las instituciones de educación para darle continuidad a otras investigaciones que permitan el desarrollo de la creatividad.
- Las secretarías de educación, tanto departamental como municipal y las directivas de las instituciones educativas deben prestar apoyo pedagógico y de capacidad instalada para desarrollar creatividad a través de la estimulación temprana, fundamentalmente en las primeras etapas por las cuales transcurre la vida del ser humano.
- Las instituciones educativas en sus jornadas pedagógicas deben incluir programas de formación docente para capacitar a los maestros en la inclusión dentro de sus prácticas pedagógicas de actividades que fomenten el desarrollo de la creatividad.
- Las instituciones educativas deben implementar modelos de intervención para favorecer la creación y puesta en marcha de ambientes de aprendizaje creativos y a su vez la elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación que permitan la valoración de los niveles de creatividad alcanzados por los niños y niñas y así poder iniciar nuevas actividades para incrementar la creatividad en los educandos.
- Las secretarías de educación deben proporcionar el tiempo y los espacios necesarios para que los docentes de las instituciones educativas de preescolar y básica puedan desarrollar investigaciones en la temática de la creatividad.
- Los concejos municipales deben trazar una política pública educativa para facilitar a las secretarías de educación la organización de ferias de la creatividad con carácter municipal, regional. Estas actividades deben finalizar en un encuentro nacional de la creatividad donde se expongan los mejores trabajos realizados por los niños y niñas de educación infantil.
- Continuar con el proceso de reflexión iniciado en los docentes a partir de las motivaciones que se generaron con la aplicación del cuestionario, ya que esta motivación para determinar las concepciones de los maestros sobre la creatividad que los caracteriza debe ser una constante en las prácticas docentes.

7. Referencias bibliográficas

- Alonso, C. (1997). *Psicología diferencial. Guía de estudio*. Murcia: Ed. Diego Marín.
- Casillas, et al., (2010). *Pedagogía de la creatividad*. Bogotá: Editorial Grifos.
- Cerda, H. (2003). *La creatividad en la ciencia y en la educación*. Bogotá: Cooperativa del Magisterio.
- Corbalán, J., et.al. (2003): *CREA. Inteligencia Creativa. Una medida Cognitiva de la Creatividad*. Madrid: TEA Ediciones.
- Decroly (1943). *Iniciación general al método. Ensayo y aplicación en la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Dewey, J. (1973). *La ciencia de la educación*. La Habana: Edit. Pueblo y cultura.

- Dewey, J. (1978). *La escuela del mañana*. La Habana: Edit., Pueblo y cultura. P.110.
- Guilford, J. (1977). *Naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Guilford, J. (1991). *Creatividad y Educación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Llinas et.al. (1994). *Colombia: Al filo de la oportunidad*. Ed. TM. Bogotá.
- Montessori. M. (1986). *El niño el secreto de la infancia*. México: Editorial Diana. P.85
- Montessori. M. (1978). *Ideas generales sobre mi método*. México: Editorial Dina, p. 48 -52.
- Montessori. M. (1982). *La iniciación de la creatividad intelectual y motriz por los juegos educativos*. Madrid: Librería española. P.216.
- Moore, C., Ugarte, M., y Urrutia, E. (1987). *Estimulando la creatividad: una experiencia en el sistema educacional chileno. Tesis doctoral. Universidad de Chile*.
- Perea, C. (2010). *El concepto de competencia y su aplicación en el campo de la educación*. Bucaramanga: Editorial ASED.
- Piaget. J. (1954). *La construcción de la realidad en el niño*. Nueva York: Mimeo.
- Piaget. J. (1999). *La psicología de la inteligencia*. Nueva York: Mimeo.
- Sternberg, R., y Lubert, T. (1995). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
- Shallcross (1993). *La creatividad en la educación*. Recuperado el 23/07/2015 de <http://www.iacat.com/1-Cientifica/creaedu.htm>.
- Torrance, E. (1992). *La enseñanza creativa produce efectos específicos. Teorías y prácticas sobre la creatividad y calidad*. La Habana: Editorial academia.
- Vigotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas*. La Habana: Ed., científico técnico.



Liderazgo transformacional. Equipos directivos en centros educativos de alto rendimiento escolar

Transformational leadership. Management teams in education center high school performance

Claudia Pilar Flores Ramos,
Mohammed El Homrani,

Universidad de Granada, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 25 de junio de 2015

Fecha de revisión: 17 de septiembre de 2015

Fecha de aceptación: 24 de septiembre de 2015

Flores, C.P. & El Homrani, M. (2015). Liderazgo transformacional. Equipos directivos en centros educativos de alto rendimiento escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 6(1), pp. 220 – 235.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6 (1)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Liderazgo transformacional. Equipos directivos en centros educativos de alto rendimiento escolar

Transformational leadership. Management teams in education center high school performance

Claudia Pilar Flores Ramos, cflores@ugr.es

Mohammed El Homrani, mohammed@ugr.es

Universidad de Granada, España

Resumen

El propósito de este estudio es examinar el comportamiento organizacional en los directivos de centros educativos de educación primaria y secundaria que han obtenido buenos resultados en el aprendizaje de sus estudiantes. A través de la revisión de la literatura se determinó la medición psicométrica con el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ-5x). La investigación contempló una metodología descriptiva cuantitativa y las relaciones fueron probadas en una muestra de 562 docentes de treinta centros escolares de la VI y VII regiones en Chile, con titularidad Pública y Concertada. Los resultados indican que existe una relación significativa entre el liderazgo transformacional, como predictor de la mejora escolar.

Abstract

The purpose of this study is to examine the organizational behavior in the management of primary and secondary schools who have obtained good results in the learning of their students. Measuring psychometric with the multifactor leadership questionnaire (MLQ-5x) was determined through a review of the literature. The research included a quantitative descriptive methodology, relations were tested on a sample of 562 teachers of thirty schools in the VI, and VII Counties in Chile, with ownership shared and agreed. The results indicate that there is a significant relationship between transformational leadership, as a predictor of school improvement.

Palabras clave

Liderazgo; Liderazgo Transformacional; Rendimiento Escolar; Dirección escolar; Percepción docente; MLQ-5x.

Keywords

Leadership; Transformational Leadership; Performance School; School management; teaching Perception; MLQ-5x

1. Introducción

El liderazgo se ha transformado en un temas de gran interés en las últimas tres décadas, (Eisenbeiss, Van Knippenberg y Boerner, 2008; Hallinger, 2013; Kearney y Gebert, 2009), el incremento de investigaciones sobre liderazgo efectivo y su influencia en las organizaciones educativas genera gran interés de estudio (Barber y Mourched, 2007; Bolívar, López y Murillo, 2013; Donoso, Benavides, Cancino, Castro y López, 2012; Nuñez, Weinstein y Muñoz, 2010; OECD, 2013; UNESCO-IIPE-IWGE, 2012; Weinstein, 2009). En el caso de los países que integran la OECD, los investigadores Pont, Nusche, y Moorman (2008), señalan que se ha producido un cambio en los sistemas escolares, con tendencia a mayor autonomía en la toma de decisiones, para adaptarse a las necesidades actuales de la sociedad. Entre estas demandas, los centros escolares están sometidos a evaluación de estándares de calidad a nivel nacionales e internacional, los que contemplan diversos ámbitos de medición como ISO 9001 y EFQM (Kasperaviciute, 2013).

En Chile, las políticas de aseguramiento de la calidad generaron la implementación de programas de acreditación, para docente con el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2003), para el desempeño de los directores escolares con el Marco para la Buena Dirección (Ministerio de Educación , 2005b) y en el ámbito de la gestión institucional escolar con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (Ministerio de Educación, 2005a). Y el rendimiento en los aprendizajes de los estudiantes, analizados a modo de resultados de la organización educativa, mediante pruebas estandarizadas como es el Simce, en el caso de Chile (Mineduc, 2014).

Numerosos estudios desvelan la necesaria transformación del liderazgo de los directivos (Balyer, 2012; Bolívar, et al. 2013; Donoso, et al. 2012; Leithwood y Jantzi, 2006; Nuñez, et al. 2010 Rowold y Heinitz, 2007;). Por lo que esta investigación centró su observación en uno de los principales paradigmas de investigación (Molero, Recio y Cuadrado, 2010).

2. Revisión de la literatura.

Tradicionalmente la literatura sostiene que el liderazgo es la consecuencia de un conjunto de rasgos que poseen los líderes, en cambio otros investigadores lo asocian a un proceso social que surge de las interrelaciones en un grupo de individuos. Así lo reflejan las conceptualizaciones de autores como Peiró (2000), al señalar que el liderazgo ocurre en un contexto relacional, sobre las percepciones del líder, en cuanto a su personalidad y recursos. De tal modo, el liderazgo es un proceso que interviene en la tarea y estrategias que desarrolla la organización, que influye en las personas para implementar las estrategias y lograr los objetivos (Yukl 2010; Yukl y Van Fleet, 1992). Por consecuencia, el desarrollo de un liderazgo eficaz y dinámico en los centros educativos, puede influir en el nivel de compromiso de los docentes hacia su desempeño en la organización (Day, 2000; Bolívar, 2010; Bolívar et al. 2013; Lorenzo, 2012; Sammons, Gu, Day y Ko, 2011), es un proceso atribuido, de percepción social (Lord y Maher, 1993), por tanto, socialmente construido (Bass, 2008; Yukl, 2010).

De acuerdo a las investigaciones realizadas por Elmore (2008), concluye que el rendimiento, es un indicador de calidad. Y para Valentine, Goodman y Soloman (2006), el liderazgo Transformacional puede influir en altos niveles de éxito académico de los estudiantes, lo que concuerda con los hallazgos de (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006), al señalar que lo propio del liderazgo es “establecer consensos amplios entorno a metas significativas para la organización y hacer todo lo necesario, empujando y apoyando a las personas para movilizarlas en esa dirección” (Pág.11).

Se afirma que antes de la aparición de la teoría Transformacional (Antonaki, Cianciol y Sternberg, 2004; Chuang, Judge, y Liaw, 2012; Judge, Piccolo y Kosalka, 2009), la mayor parte de las investigaciones sobre el liderazgo de las últimas cinco década, siguieron las pautas marcadas por lo estudios pioneros de las Universidades de Ohio y Michigan (Cowsill y Grint, 2008; Yukl, 2010).

El concepto de liderazgo Transformacional fue propuesto por primera vez por Burns (1978), quien introdujo los conceptos de liderazgo Transaccional, con énfasis en los intercambios entre el líder y los seguidores a través de una recompensa como resultado de su desempeño; y liderazgo Transformacional, capaz de generar cambios tanto en la organización como en las personas. Pero es hasta 1985 (Bass), el modelo trasciende el intercambio, se propuso medir el liderazgo Transformacional en términos de su influencia sobre los seguidores, lo que genera un cambio en las necesidades de los seguidores respecto de sus creencias y valores, para desarrollar la autoconciencia y aceptar la misión de la organización. Los investigadores Bass y Avolio (2006, 1994 y 1990), señalaron que el liderazgo Transformacional es una extensión del Transaccional, por lo cual el liderazgo Transformacional refuerza la idea del líder como agente de cambio, pone énfasis en el carisma y la capacidad de los líderes para desarrollar y comunicar una visión inspiradora, motivar a los seguidores a través de un sentido de propósito compartido. Además Bass (1998), señala que un líder Transformacional puede comportarse como un líder Transaccional si la situación lo requiere, pero un líder Transaccional no puede tener conductas Transformacionales. De acuerdo con Bass y Reggio (2006), el liderazgo Transformacional es calificado como un proceso de orden superior, que impacta en el proceso y en los resultados.

Así es como Harllinger (2013), conceptualiza el liderazgo Transformacional, como entidad organizativa y no centrada en un solo individuo, en tanto, para Leitwood, Mascall y Strauss (2009), el líder Transformacional es individualista, desde una perspectiva, en que acepta las diferencias individuales, propicia la comunicación bidireccional, busca alcanzar logros en los seguidores, dentro de sus posibilidades, en un contexto donde la relación es horizontal entre líder y subordinado. Dicha relación se afirma en numerosos estudios, donde el comportamiento del líder influye en los comportamientos de los seguidores, sus estados psicológicos y el desempeño en la organización (Bass y Riggio, 2006; Chew y Chan, 2008; Leithwood y Jantzi, 2006; Moolenaar, Daly y Slegers, 2010; Rowold y Heinitz, 2007). Cuando los seguidores perciben el reconocimiento de su trabajo, están dispuestos a realizar un esfuerzo adicional para alcanzar las metas de la organización (Bass, 2008; Givens, 2008; Kinicki y Kreitner, 2004 y Robbins, 2004; Yukl, 2010).

Los estudios de Bass representan un importante progreso en la investigación de los estilos de liderazgo, que ha adquirido gran interés a través de las innumerables publicaciones en el ámbito científico del liderazgo Transformacional y el desarrollo del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5x). Los investigadores han examinado el concepto intensamente en los últimos años (Kearney y Gerbert, 2009; Eisenbeiss, Van Knippenberg y Boerner, 2008). Y producto de los estudios se ha detectado que el liderazgo Transformacional está fuertemente correlacionado con las variables de resultado organizacional, Esfuerzo Extra, Efectividad y Satisfacción, en comparación del liderazgo Transaccional, así lo indican los estudios de Bass y Avolio (2006) y Rowold y Heinitz (2007).

Otro aspecto relevante en el modelo de Bass y Avolio (1990), es el desarrollo del Cuestionario Multifactorial de liderazgo MLQ-5x (*Multifactor Leadership Questionnaire*), instrumento que ha permitido el desarrollo de numerosas investigaciones empíricas (Antonakis, Avolio y Subrasubramaniam, 2003; Dumdum, Lowe, y Avolio, 2002; Fuller, Patterson, Hester, y Stringer, 1996; Lowe, y Kroeck Sivasubramaniam, 1996), que le respaldan. La teoría de liderazgo Transformacional ha experimentado diversos cambios, a partir de su conceptualización original de 1985 (estructurada por seis factores), Carisma Inspiracional, Estimulación Intelectual, Consideración Individualizada, Recompensa Contingente, Dirección por Excepción y Laissez-faire. Con los aportes de las investigaciones realizadas por Conger y Kanungo (1987), House, Spangler y Woycke (1991), la influencia idealizada quedó dividida en Atribuida y Conductual. MLQ-5X, permite identificar conductas de los líderes en diversos contextos y en distintos niveles dentro de la organización, "permite medir si el líder es Transaccional y/o Transformacional, o no ejerce ningún liderazgo" (Bass, 1997:133).

Los componentes del liderazgo Transformacional se conforma de cuatro factores: Influencia Idealizada Atribuida (Carisma); el líder carismático posee un fuerte sentido de responsabilidad,

además transmite una visión que le permite trascender las tareas organizativas, motiva, inspira orgullo, respeto, confianza e incrementa el optimismo en los seguidores (Yammarino y Bass, 1990). Influencia Idealizada Conductual (Carisma); los líderes cuentan con un fuerte sentido de responsabilidad, autoconfianza y determinación, además expresan sus valores, creencia, así como las consecuencias morales y éticas de sus actos (Bass y Avolio, 2006). Motivación por Inspiración; que corresponde a motivar e inspirar a los que les rodean, mostrando entusiasmo y una visión optimista que incluye la participación de los seguidores con altas expectativas hacia el futuro de la organización. Consideración Individualizada; representa el esfuerzo del líder por desarrollar el máximo potencial de los individuos. Por último Estimulación Intelectual; donde se ha de estimular a los seguidores a ser creativos e innovadores (Balyer, 2012).

En tanto, Los componentes del liderazgo Transaccional, según la definición de Bass y Avolio (1990, 2006), posee dos factores: Recompensa Contingente; Estos líderes entregan una recompensa a los seguidores que desempeñan su trabajo de acuerdo a las expectativas. La RC, es el grado en el que se premia o refuerza los comportamientos adecuados de los subordinados a través de un estímulo positivo (intercambio constructivo). El segundo factor es Dirección por Excepción, que puede ser Activa; El líder controla activamente los errores ya que centra su atención en cualquier desviación de los estándares durante el proceso, por lo que, monitorea habitualmente el desempeño de los seguidores. Y Dirección por Excepción Pasiva; El líder actúa de forma pasiva y no reacciona hasta que los problemas emergen y entonces reacciona (ambas contemplan acción disciplinaria).

El estilo de no liderazgo, en su expresión francesa, Laissez Faire, la conforman conductas orientadas a evitar las responsabilidades, la supervisión ya que no confían en sus habilidades, delegan las responsabilidades en los subordinados, no establecen metas claras y evitan la toma de decisiones (Bass, 2008; Bass y Avolio, 2006).

Los resultados de liderazgo lo conforman tres factores: Esfuerzo Extra; El líder lograr que otros hagan más de lo que se espera que lo haga. Es la capacidad del líder para motivar a su equipo, aumenta el deseo en los demás por esforzarse en alcanzar el éxito. Efectividad; El líder es eficaz para satisfacer las necesidades de los seguidores con respecto al trabajo, así como en la representación de su grupo ante las autoridades, a su vez el seguidor se siente eficaz en el cumplimiento de los requisitos de organización, del centro. Y finalmente Satisfacción; corresponde a la satisfacción de los seguidores con respecto del líder, los métodos de liderazgo que permiten el trabajo en conjunto de manera satisfactoria (Bass y Avolio, 2006).

3. Objetivo

El objetivo del estudio fue evaluar y demostrar que el estilo de liderazgo que exhiben los centros educativos Públicos y Concertados¹ que han alcanzado buenos resultados de aprendizaje, en las mediciones SIMCE, es más cercano al liderazgo transformacional.

4. Material y métodos

El enfoque epistemológico fue empírico inductivo, mediante la modalidad de investigación descriptiva, posee un diseño no experimental probabilístico, de tipo Ex-post-Facto para la generalización de los resultados y de acuerdo a los datos de corte transversal. La participación de los docentes fue voluntaria y el análisis de los datos se efectuó con el procesador estadístico SPSS, versión 16.0.

¹ En esta investigación, nos referimos a los tipos de educación en función de sus régimen administrativos como Pública y Concertada, desde la clasificación española, así como Municipal y particular Subvencionada, desde la clasificación chilena, indistintamente.

5. Muestra

El estudio contempla un diseño probabilístico aleatorio simple, para la VI y VII regiones de Chile, los factores considerados para la selección fueron: Resultados Simce en el nivel de logros avanzado en los periodos 2008, 2009, 2010 y 2011, con titularidad Municipal y Particular subvencionado (donde se concentra la mayor parte de la población estudiantil chilena), nivel de enseñanza Primaria y Secundaria (Básica y Media), nivel socioeconómico bajo, medio bajo y medio. La muestra (N= 562) estaba compuesta por 316 mujeres (56,2%) y 246 hombres (43,8%), cuyas edades oscilan entre 25 y 56 años. Los participantes residían tanto en zonas urbanas como rurales.

6. Instrumentos

El instrumento utilizado corresponde a la última versión MLQ-5x (Bass, 1999), es una escala psicométrica Likert, que contiene 45 ítems; los primeros 36 ítems que identifican las conductas de liderazgo en los líderes (Transformacional, Transaccional y Laissez-faire); Los ítem 37 al 45 responde a resultados de liderazgo (Esfuerzo Extra, Eficacia y Satisfacción), a través de la valoración en el nivel de acuerdo o desacuerdo en cada ítem, estos se clasifican en una escala de frecuencia de los comportamientos observados del líder, parte de los seguidores y lleva una relación de estimación de la magnitud de base: 0= nunca; 1= rara vez; 2= a veces; 3= a menudo; y 4= frecuentemente o siempre.

Para determinar la confiabilidad del instrumento se realizaron análisis a la estructura mediante Alfa de Cronbach, estimándose un valor total del instrumento de $r = 0,867$, como se puede apreciar en la tabla 1, los reactivos considerados para medir la puntuación del MLQ-5x son adecuados y la escala utilizada es fiable y consistente.

Tabla 1:

Fiabilidad y validez de constructo de las variables.

Fiabilidad y validez de constructo del cuestionario		
Variables independientes		
Conductas de liderazgo	Fiabilidad (Alfa de Cronbach)	Promedio correlación (Kaiser-Meyer-Olkin, KMO)
Liderazgo Transformacional	0,893	0,771
Liderazgo Transaccional	0,733	
Liderazgo Laissez-faire	0,825	
Variables dependientes		
Esfuerzo Extra	0,896	0,814
Efectividad	0,945	
Satisfacción	0,908	

7. Procedimiento

Se solicitó la participación a los miembros de los equipos directivos (directores, Jefes de Unidad Técnico pedagógica e Inspector) para una autovaloración de sus prácticas de liderazgo y a los docentes que describieran la percepción de las conductas de liderazgo de sus directivos. Los datos, se distribuyen en 472 docentes y 90 directivos.

8. Resultados

Los resultados se muestran un resumen descriptivo de las medidas utilizadas y de los datos recogidos desglosado por docentes y directivos.

8.1 Docentes

En el grupo de docentes entrevistados (n=472), un total de 283 (60%) fueron mujeres, y un total de 189 (40%) fueron hombres. Con respecto a la edad de los docentes, de los 472 docentes un 0.6% de estos (3 docentes) no respondieron sobre su edad. De los que respondieron acerca de su edad (469 docentes), un 31.6% tenían entre 25 y 36 años, un 34.3% entre 37 y 46 años, y un tercio superó los 46 años (23% entre 47 y 50 y un 11.1% más de 50 años). En cuanto al nivel de titulación un 29.4% eran profesores o profesores de educación general básica, un 65.5% eran licenciados en educación y solo un 5% tenían en posesión una titulación de master.

En la siguiente tabla (2), se muestran las medidas descriptivas de las variables del instrumento MLQ-5x, en necesario señalar que como indica Bass y Avolio (2006), el análisis sobre los estilos de liderazgo se realiza sobre la base de las evaluaciones y/o percepciones de los seguidores (o seguidores, que en el contexto educativo, corresponde a los compañeros que desempeñan su trabajo como docentes de aula de forma exclusiva).

Las variables se dividen en nueve escalas que describen las conductas de liderazgo que se traducen en la identificación de liderazgo Transformacional, Transaccional y Laissez-faire, tres escalas que evalúan los resultados de los estilos en diferentes aspectos del trabajo en el centro. Todas las variables que reflejan el Liderazgo Transformacional (IIA, IIC, MI, EI, CI) tienen una media superior a tres; sus desviaciones típicas varía entre 0.38 y 0.59. Las tres variables que describen el Liderazgo Transaccional tienen medias muy variable, por ejemplo: la variable RC tiene una media de 3.2, la DEA un valor 2.6 y la DEP es 1.1, y la desviación típica de estas está entre 0.55 y 0.64. La media de la variable para el Liderazgo Laissez-faire es de 0.8 con desviación típica de 0.56.

Las variables para evaluar los resultados del estilo de liderazgo, también se han calculado como media de resultados de varios ítems (resultados de tres preguntas para cada variable). La media de Esfuerzo Extra (EE) tiene en media un valor de 3.3 y desviación típica de 0.56. La media de Eficacia del Líder (E), calculada sobre cuatro respuestas, es de 3.3 con desviación típica de 0.6, y la media de Satisfacción (S), basada en dos respuestas, es de 3.5 con desviación típica de 0.48.

Tabla 2:
Medidas descriptivas para las variables de MLQ-5x, percepción docente.

MQL	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
IIA	472	2,00	4,00	3,2860	0,54110
IIC	472	3,00	4,00	3,7775	0,38349
MI	472	2,75	4,00	3,6382	0,45391
EI	472	2,00	4,00	3,2961	0,49426
CI	472	1,75	4,00	3,1615	0,59075
RC	472	1,75	4,00	3,1377	0,54990
DEA	472	1,00	4,00	2,5563	0,54764
DEP	472	0,00	4,00	1,0540	0,63784
LF	472	0,00	2,50	,8120	0,56208
EE	472	1,67	4,00	3,2768	0,55854
E	472	1,75	4,00	3,3178	0,61398
S	472	3,00	4,00	3,5286	0,47633

La tabla 3, resume las correlaciones entre las variables del MLQ-5x. Casi ninguna de las correlaciones entre las variables para describir el estilo de liderazgo supera el valor 0.3 (con la única excepción de CI y EI, donde el valor de la correlación es 0.487). Entre las tres variables que evalúan al líder las de eficacia y satisfacción son las que tienen la correlación más alta con valor de 0.52. Todos las demás correlaciones tienen un valor absoluto igual o inferior a 0.2.

Tabla 3:
Correlaciones entre las variables del MLQ-5x, percepción docente.

	IIA	IIC	MI	EI	CI	RC	DEA	DEP	LF	EE	E	S
IIA	1											
IIC	-0,114	1										
MI	-0,061	0,115	1									
EI	0,169	-0,023	0,097	1								
CI	0,330	0,116	0,132	0,487	1							
RC	0,132	-0,011	0,060	0,189	0,131	1						
DEA	0,140	-0,173	-0,229	0,215	0,154	0,034	1					
DEP	0,016	0,042	0,110	-0,054	-0,023	-0,149	-0,063	1				
LF	-0,102	-0,060	0,099	0,061	-0,060	0,041	-0,135	-0,078	1			
EE	0,306	0,138	-0,065	0,243	0,375	0,039	0,030	-0,060	-0,086	1		
E	0,252	0,148	0,151	0,339	0,464	0,236	-0,033	-0,129	-0,074	0,522	1	
S	0,085	0,006	0,026	0,054	0,098	-0,025	-0,007	-0,057	-0,116	0,204	0,196	1

8.2 Directivos

De los directivos partícipes del estudio (n=90), el 36.7% eran mujeres y un 63.3% eran hombres. La distribución de edades de los directivos fue la siguiente: de los 90 directivos evaluados un 4.4% tenían entre 25 y 36 años, un 48.9% entre 37 y 46 años, un 45.6% entre 47 y 50 años, y solo un 1.1% más de 50 años. Con relación al nivel de formación profesional el 21.1% son Profesores en Educación General Básica, un 58.9% de los directivos tienen Licenciatura en Educación, y un 20% tiene un Master. Y respecto al periodo de tiempo en que los directivos han asumido su cargo, los datos indican que un 18.9% de los directivos llevan un tiempo igual o inferior a 3 años, un 55.6% tiene entre 4 y 7 años de antigüedad en su cargo, y un 25.6% entre 8 a 10 años.

En cuanto a la autopercepción de las conductas de liderazgo, los directivos mediante las variables del Modelo MLQ-5x (tabla 4), indican que respecto al Liderazgo Transformacional, en las variables (IIA-CI) las puntuaciones medias de las escalas superan el valor 3.5 con una desviación típica entre 0.14 y 0.25. Las tres variables para capturar el liderazgo transaccional tienen todas medias diferentes: la media de RC tiene un valor de 3.8 con una desviación típica de 0.19; la media de DEA es 3.2 (desviación típica 0.19); y la media de DEP es 0.21. La media sobre el estilo liderazgo de Laissez-faire tiene un valor de 0.24. Con respecto al Esfuerzo Extra (EE), el valor medio es de 3.1 con una desviación típica de 0.28. Los directivos han valorado la eficacia del líder (E) con una media de 3.6 y la desviación típica es de 0.21. La media de la variable sobre la satisfacción (S) tiene un valor de 3.5 y una desviación típica de 0.37.

Tabla 4:
Medidas descriptivas para las variables de MLQ-5x, percepción directivos

MQL	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
IIA	90	2,75	4,00	3,8111	0,25227
IIC	90	3,25	4,00	3,6889	0,20290
MI	90	3,50	4,00	3,8611	0,18016
EI	90	3,00	4,00	3,6694	0,18294
CI	90	3,25	4,00	3,9111	0,14664
RC	90	3,25	4,00	3,8056	0,19028
DEA	90	2,00	4,00	3,2417	0,38848
DEP	90	0,00	1,75	0,2083	0,26829
LF	90	0,00	1,75	0,2444	0,28206
EE	90	2,33	3,67	3,0667	0,27911
E	90	3,00	4,00	3,5500	0,20933
S	90	3,00	4,00	3,5111	0,37460

Para estudiar las diferencias en el modo en que se evalúan los directivos con respecto al modo en que evalúan los docentes se realizaron comparaciones entre las formas de liderazgo Transaccional, Transformacional y Laissez-faire. Se realizaron las sumas de las variables que caracterizan cada uno de los estilos de liderazgo. En el caso de estilo Transformacional se calcula la suma de las variables IIA-CI, para el estilo Transaccional se suma las variables RC-

DEP, y como solo hay una variable que caracteriza el estilo Laissez-faire la variable original es la comparada, LF. Se realizaron las sumas por separado para los directores y los docentes. En siguiente tabla se encuentra las estadísticas descriptivas de las sumas. Los valores obtenidos de dichas sumas son en media similares entre docentes y directores, aunque se observa que los directores perciben que su estilo de liderazgo tiende a ser en mayor grado un estilo Transformacional y de Transaccional que el que perciben los docentes, y que el grado en el que evalúan su estilo de Laissez-faire es más bajo que el evaluado por los docentes. Se observa que las varianzas para los docentes son mayores que las de directivos.

Tabla 5:

Estadísticas descriptivas para las sumas de variables capturando los diferentes estilos de liderazgo.

	Director	N	Media	Desviación típica.
Suma Transformacional	Docente	472	17,159	1,395
	Director	90	18,941	0,526
Suma Transaccional	Docente	472	6,748	0,939
	Director	90	7,256	0,451
Suma Laissez-faire	Docente	472	0,812	0,562
	Director	90	0,244	0,282

Para estudiar si existen o no diferencias entre los directivos y docentes se aplicó la prueba estadística T de comparación de muestras independientes. Sin embargo, el gráfico de comprobación de normalidad de los valores en el caso de Laissez-faire para los directivos no seguía una distribución normal por lo que se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Todas las pruebas son de forma bilateral y aun nivel de significación del 5%.

En los dos casos de estilo transformacional y transaccional la prueba de Levene indicó que las varianzas no eran iguales en el grupo de docentes que en el de directivos. Consecuentemente se aplica entonces la prueba de T para varianzas diferentes. Los resultados de estas pruebas se muestran en la Tabla 6. La diferencia de medias en el caso de estilo transformacional el valor del estadístico t es -21.0 y la del estilo transaccional tiene un valor de -7.9. El p-valor es en ambos casos muy cercano al 0 (por debajo del nivel de significación 5%). Basado en este resultado rechazamos la hipótesis de la igualdad de las medias de docentes y directores en ambos estilos: transformacional y transaccional, siendo mayor en el caso de los directivos que en el caso de los docentes.

Tabla 6:

Prueba de T para muestras independientes para analizar la hipótesis de igualdad de las medias para docentes y directores: estilo transformacional y estilo transaccional.

	Prueba T para la igualdad de medias						
	t	Gl (redondeado a número entero)	Sig. bilateral	Dif. De media s	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
						Inferior	Superior
Suma Transformacional	-21,008	364	0,000	-1,782	0,085	-1,949	-1,615
Suma Transaccional	-7,897	263	0,000	-0,508	0,064	-0,634	-0,381

Para comparar los resultados del estilo de Laissez-faire se realizó la prueba de Mann-Whitney y se obtuvieron diferencias significativas entre lo observado por los docentes y lo percibido por

los directivos, de este modo se puede concluir que los directivos tienden a evaluarse con el estilo de Laissez-faire en menor grado que en el que los docentes lo evalúan.

Tabla 7:

Prueba no-paramétrica Mann-Whitney para comparar la igualdad de dos medias de docentes y directores para el estilo Laissez-faire.

Estadísticos de contraste ^a	
	Suma Laissez-faire
U de Mann-Whitney	8352,000
W de Wilcoxon	12447,000
Z	-9,250
Sig. asintót. (bilateral)	,000

8.3 Puntuaciones SIMCE

Para analizar las puntuaciones de SIMCE según la percepción de eficacia en el caso de los directivos se utilizó una prueba estadística no paramétrica ya que la variable de puntuaciones por grupo de categoría de eficacia no sigue una distribución normal (evaluado mediante las gráficas Q-Q). La prueba estadística no paramétrica aplicada es Kruskal-Wallis. Los resultados de comparación de las puntuaciones SIMCE según la percepción de eficacia del equipo por el directivo fue Chi-cuadrado=4.048, gl=3 y p-valor 0.256, no encontrándose diferencias significativas en las puntuaciones SIMCE según la eficacia del equipo.

Tabla 8:

Comparación de las puntuaciones SIMCE según la percepción de eficacia del equipo por el directivo

Percepción de la eficacia del equipo			Estadístico
Puntaje Simce – Promedio	Suficiente	Media	306.6923
		Desviación típica	7.05200
		Mínimo	299.00
		Máximo	320.00
	Bien	Media	307.0000
		Desviación típica	5.49380
		Mínimo	299.00
		Máximo	320.00
	Notable	Media	307.3684
		Desviación típica	6.48250
		Mínimo	299.00
		Máximo	320.00
	Sobresaliente	Media	304.1250
		Desviación típica	6.24900
		Mínimo	298.00
		Máximo	315.00

9. Discusión

Los resultados indican que los comportamientos de los directivos, evaluados por los docentes demuestran estilos de liderazgo más cercanos a Liderazgo Transformacional. Los hallazgos de esta investigación coinciden con los de Day y Gu (2012), Ibrahim, Ghavifekr, Ling, Siraj y Azeez (2014), Moolenaar et al. (2010), Sun y Leithwood (2012), respecto a una mayor correlación de Consideración Individual al demostrar apertura y disposición en la participación de los docentes, en cuanto al quehacer del centro educativo, sus propuestas son consideradas y respaldadas.

Entre las titularidades observadas, se encontró que los directivos y docentes de centros escolares Concertados tienden a evaluarse más transformacionales que los de centros Públicos. En cuanto a la percepción de los docentes, sobre de la eficacia de los miembros de los equipos directivos (director, Jefe de Unidad Técnico Pedagógica e Inspector), respecto de los resultados obtenidos en las mediciones nacionales de SIMCE, no se detectó diferencias significativas.

El análisis de este estudio comprende centros educativos (Primaria y secundaria; entre los 6 y 17 años) que desde el año 2008 al 2011, han alcanzado un buen rendimiento en sus estudiantes lo que pretende ser un aporte frente a las notables investigaciones empíricas sobre liderazgo (Hallinger y Heck, 1996; Leithwood, Seashore, Anderson y Wahlstrom, 2004; Silin y Mulford, 2002), en diversos contextos internacionales, en los que no se ha investigado de forma exclusiva en centros educativos de primaria y secundaria, que han demostrado mantener por periodos sostenido, buenos resultados en los aprendizajes de sus estudiantes.

Entre las indicaciones de los autores Bass (1985), Bass y Avolio (1990, 2006), es la adecuada utilización del instrumento MLQ-5x, para el posterior análisis y discusión científica, y aunque se aplicó el instrumento a los directivos como una autoevaluación de su liderazgo, sobre el desempeño de la gestión educativa percibida, sólo conforman datos de contraste, porque los datos válidos en la detección de los estilos de liderazgo, corresponde a la evaluación realizada por los seguidores, es este caso por los docentes, con labores exclusivas de aula.

En este estudio Recompensa Contingente, no se correlaciona con los factores de liderazgo Transformacional, a diferencia de lo planteado por Judge et al. (2009) y Oterkiil y Ertesvag (2014), los que sostienen que RC perteneciente al estilo Transaccional (Bass, 1985 y 2008; Bass y Avolio 1990 y 2006), para las instituciones educativas se correlaciona con mayor significatividad con el liderazgo transformacional, que no se adecua a razón de los incentivos. Sin embargo, a la luz de los resultados y en el contexto chileno, sí responde al modelo teórico de Bass, porque los docentes chilenos, perciben bonificaciones que se traducen en un incremento en su salario, sobre todo al considerar que la profesión docentes es la que percibe los salarios más bajos en relación a otras carreras profesionales (CIAE, 2015).

Según Vaillant (2015), es necesario identificar aquellas prácticas de liderazgo escolar que inciden en la calidad educativa, esta investigación demuestra que el liderazgo Transformacional, es capaz de responder a los diversos contextos de las organizaciones escolares, siendo éstas urbanas o rurales de nivel socioeconómico medio y bajo. Además las prácticas con una orientación en la Influencia Idealizada Atribuida, Influencia Idealizada Conductual, Estimulación Intelectual, Motivación Inspiracional y Consideración Individual, contribuyen a favorecer entornos con una visión organizacional del centro que es compartida por todos. Los hallazgos demuestran que el liderazgo educativo Transformacional, no sólo se identifica en la figura del director, a diferencia de lo planteado en otros estudios (Restrepo-Abondano y Restrepo-Torres, 2012), por el contrario, desde una visión distribuida del liderazgo (Bolívar, 2010; Lorenzo, 2012; Medina y Gómez, 2014; Morales 2012), que contempla a todos los miembros del equipo directivo.

La evidencia de los datos nos lleva a discrepar con Vidal (2014), respecto a incorporar profesionales que no se han formado en pedagogía, a la dirección de los centros escolares

como una vía idónea en la mejora de la gestión directiva educacional. Ya que este estudio demuestra la eficiencia del liderazgo transformacional de los directivos, todos formados en Pedagogía y pese a no detectar ni un sólo directivo con postgrado de Doctor, la tendencia en el desempeño de una gestión integradora, en conjunto a sus docentes y la visión constructiva de la educación, centrada en alcanzar altos estándares en el aprendizaje de sus estudiantes y no enfocado en el exitismo gerencial, que ha marcado la dirección tradicional en Chile, como la rendición de cuentas del Marco para la Buena Dirección, que responde más bien a prácticas de orden Transaccional. Es necesario al igual que señala Bolívar (2010), generar un cambio en el “modelo administrativista-burocrático de la dirección escolar tanto en España como en Chile” (Pág.9).

Los principales cuestionamientos que surgen a raíz de ésta investigación es, si los resultados obtenidos, responden a una transformación global del centro educativo o son fruto del liderazgo de personas determinadas, se ser así ¿Qué ocurre cuando la planta docente se modifica o los miembros del equipo directivo son reemplazados? Y ¿Cómo son los resultados de los centros educativos que forman parte del estudio, a largo plazo? Además sería conveniente que en futuras investigaciones, se realicen comparaciones que permitan medir el liderazgo transformacional y la enseñanza.

10. Conclusión

Los resultados permiten concluir que el liderazgo influye en los resultados de los centros educativos, mediante los siguientes aspectos:

- En base a los resultados de la medición del cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ-5x), los directivos de centros educativos con buenos resultados, presentan características conductuales más cercanas al liderazgo Transformacional.
- Las prácticas que desarrollan los directivos de centros educativos tanto, particular subvencionado como municipal, se basan un repertorio semejante de prácticas de liderazgo.
- El liderazgo Transformacional, permite generar entornos con altas expectativas para todos los miembros de la comunidad educativa, al percibir mayor eficacia en el funcionamiento del centro educativo.
- Los líderes transformacionales, contribuyen a la mejora de los resultados de los aprendizajes de sus estudiantes de manera indirecta, mediante la participación activa, la influencia en la motivación de los docentes y la distribución del liderazgo, adecuando sus prácticas a los diversos contextos socioculturales.
- La valoración sobre la eficacia de los resultados del centro educativo, son superiores en los centros particular subvencionado que en los centros municipales,
- Sin embargo, en el contrastes de los resultados SIMCE, estos indican que no existe una diferencia significativa entre la percepción de la eficacia, según su titularidad.
- Si bien, más de la mitad de los directivos del estudio señala llevar entre cuatro y siete años de antigüedad en el cargo, es necesario ahondar sí la transformación de la organización realizada por los líderes, sólo cambia la motivación de manera temporal, o se sostiene a través del tiempo, lo que requiere del desarrollo de estudios longitudinales.
- Finalmente, se reafirma la utilización de MLQ-5x, como un instrumento sólido en la medición de las conductas de liderazgo.

Para finalizar señalar que, el liderazgo Transformacional, es un modelo que permite orientar el desempeño de los directivos, pero que además, es posible entregar los elementos necesarios para la capacitación de los docentes. Es urgente la revalorización de la profesión docente, desde su profesionalismo en el quehacer educativo, a la vez responder a los estándares de calidad nacional e internacional que le permitan a Chile avanzar hacia la mejora.

11. Referencias bibliográficas

- Antonakis, J., Avolio, B., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Leadership Quarterly*, 14 (3), 261-295.
- Antonakis, J., Cianciol, A., & Sternberg, R. (2004). *The nature of leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Balyer, A. (2012). Transformational Leadership Behaviors of School Principals: A Qualitative Research Based on Teachers' Perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4 (3), 581-591.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*, McKinsey & Company, Social Sector Office.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. (1997). Does the Transactional-Transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *The American Psychologist Association*, 52 (2), 130-139.
- Bass, B. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8 (1), 9-32.
- Bass, B. (2008). *The handbook of leadership: industrial, military, and educational impact*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Bass, B., & Avolio, B. (1990). *Full range leadership development basic workshop manual*. Binghamton, NY: Leadership Studies, SUNY-Binghamton.
- Bass, B., & Avolio, B. (1994). *Transformational Leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bass, B., & Avolio, B. (2006). *Manual for the multifactor leadership questionnaire*. USA. Consulting Psychologist Press., consulting Psychologist Press.
- Bass, B., & Riggio, R. (2006). *Transformational leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33.
- Bolívar, A., López, J., & Murillo, F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, (14), 15-60.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Chew, J., & Chan, C. (2008). Human resource practices, organizational commitment and intention to stay. *International Journal of Manpower*, 29 (6), 503-522.
- Chuang, A., Judge, T., & Liaw, Y. (2012). Transformational leadership and customer service: A moderated mediation model of negativity affectivity and emotion regulation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21 (1), 28-56.
- CIAE. (24 de Mayo de 2015). *Carrera profesional docente: qué dice la evidencia*. Obtenido de Centro de Investigación Avanzada en Educación: <http://www.ciae.uchile.cl/>
- Conger, J., Kanungo, N., Menon, S., & Mathur, P. (1997). Measuring charisma: dimensionality and validity of the Conger-Kanungo scale of charismatic leadership. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 14 (3), 290-301.
- Cowsill, R., & Grint, K. (2008). Leadership, task and relationship: Orpheus, Prometheus and Janus. *Human Resource Management Journal*, 18 (2), 188-195.
- Day, C. (2000). Beyond transformational leadership. *Educational Leadership*, 57 (7), 56-59.
- Day, C., & Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.
- Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., Castro, M., & López, L. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile. *Revista Brasileira de Educação* 17 (49), 133-158.

- Dumdum, U., Lowe, K., & Avolio, B. (2002). A meta analysis of transformational and transactional leadership. En B. Avolio, & J. Yammarino, *Transformational and charismatic leadership: The road ahead*, (2), 35-66.
- Eisenbeiss, S., Van Knippenberg, D., & Boerner, S. (2008). Transformational leadership and team innovation: integrating team climate principles. *Journal of Applied Psychology*, 93 (6), 1438-1446.
- Elmore, R. (2008). Leadership as the practice of improvement. *Improving school leadership*, 2, 37-67.
- Fuller, J., Patterson, C., Hester, K., & Stringer, D. (1996). A quantitative review of research on charismatic leadership. *Psychological Reports*, 13 (4), 271-287.
- Givens, R. (2008). Emerging leadership journey. *School of Global Leadership & Entrepreneurship, Regent University*, 1 (1), 4-24.
- Hallinger, P. (2013). A conceptual framework for systematic reviews of research in educational leadership and management. *Journal of Educational Administration*, 51 (2), 126-149.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1996). The Principal's Role in School Effectiveness: An Assessment of Methodological Progress, 1980-1995. *Educational administration quarterly*, 32 (1), 5-44.
- House, R., Spangler, W., & Woycke, J. (1991). Personality and charisma in the U. S. presidency: A psychological theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 364-396.
- Ibrahim, M., Ghavifekr, S., Ling, S., Siraj, S., & Azeez, M. (2014). Can transformational leadership influence on teachers' commitment towards organization, teaching profession, and students learning? A quantitative analysis. *Asia Pacific Education Review*, 15 (2), 177-190.
- Judge, T., Piccolo, R., & Kosalka, T. (2009). The bright and dark sides of leader traits: A review and theoretical extension of the leader trait paradigm. *Leadership Quarterly*, 20 (6), 855-875.
- Kasperaviciute, R. (2013). Application of ISO 9001 and EFQM excellence model within higher education institutions: practical experiences analysis. *Social Transformations in Contemporary Society*, 1.
- Kearney, E., & Gebert, D. (2009). Managing diversity and enhancing team outcomes: the promise of transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 94 (1), 77-89.
- Kinicki, & Kreitner. (2004). *Comportamiento organizacional, conceptos, problemas y prácticas*. México: McGraw Hill.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large scale reform: effects on students, teachers and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (2), 201-228.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*. UK: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research How leadership influences student learning*. Toronto: University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement.
- Leitwood, K., Mascall, B., & Strauss, T. (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. USA: Routledge.
- Lord, R., & Maher, K. (1993). *Leadership and information processing*. New York: Routledge.
- Lorenzo, M. (2012). Las comunidades de liderazgo de centros educativos . *Educar*, 48 (1), 9-21.
- Lowe, K., Kroeck, K., & Sivasubramanian, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature. *The Leadership Quarterly*, 7 (3), 385-425.
- Medina, A., & Gómez, R. (2014). El liderazgo pedagógico: Competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación Secundaria. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 53 (1), 91-113.
- Mineduc. (2014). *Agencia de Calidad de la Educación*. Obtenido de Resultados prueba SIMCE: <http://www.simce.cl/>
- Ministerio de Educación . (2005b). *Marco para la Buena Dirección*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: MINEDUC.

- Ministerio de Educación. (2005a). *Sentido y componentes del Sistema de Aseguramiento de la calidad de la Gestión Escolar*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Molero, F., Recio, P., & Cuadrado, I. (2010). Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional: un análisis de la estructura factorial del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) en una muestra española. *Psicothema*, 22 (3), 495-501.
- Moolenaar, N., Daly, A., & Sleegers, P. (2010). Occupying the principal position: examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46 (5), 623-670.
- Morales, F. (2012). *Visión positiva del liderazgo y sus fortalezas*. Madrid: Lección Magistral UNED.
- Núñez, I., Weinstein, J., & Muñoz, G. (2010). ¿Posición Olvidada? una Mirada Desde la Normativa a la Historia de la Dirección Escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 53-81.
- OECD. (2013). *Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation*. Obtenido de Centre for Educational Research and Innovation- CERI: <http://www.oecd.org/edu/ceri/leadershipfor21stcenturylearning.htm>
- Oterkiil, C., & Ertesvag, S. (2014). Development of a measurement for transformational and transactional leadership in schools taking on a school-based intervention. *Educational Management Administration & Leadership*, 5-27. Doi: 10.1177/1741143214523011
- Peiró, J. (2000). *Psicología de la Organización*. Madrid: UNED.
- Pont, B., Nusch, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership: Volumen 2: Case Studies on System Leadership*, OECD publishing, Paris, France. Obtenido de OCDE: <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>
- Restrepo-Abondano, J., & Restrepo-Torres, M. (2012). Cinco desafíos en el ejercicio del liderazgo en los rectores de colegio. *Educación y Educadores*, 15 (1), 117-129.
- Robbins, S. P. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson.
- Rowold, J., & Heinritz, K. (2007). Transformational and charismatic leadership: Assessing the convergent, divergent and criterion validity of the MLQ and the CKS. *Leadership Quarterly*, 18 (2), 121-133.
- Sammons, P., Gu, Q., Day, C., & Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England. *International Journal of Educational Management*, 25 (1), 83-101.
- Silins, H., & Mulford, B. (2004). Schools and learning organizations-effectson teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness and school improvement*, 15 (3-4), 443-466.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2012). Transformational School Leadership Effects on Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11 (4), 418-451.
- UNESCO-IIEP- IWGE. (2012). *From schooling to learning*. Paris: Unesco.international Institute for Educational Planning. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002192/219289e.pdf>
- Vaillant, D. (2014). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejoras de la calidad educativa*. Unesco.
- Valentine, J., Goodman, M., & Soloman, C. (2006). *Organizational health, middle school programs, and student success: Findings from a national study of highly successful middle level schools*. Westerville, OH: National Middle School Association.
- Vidal, G. (2014). Global conference on Business and Finance Proceedings. *Liderazgo y autoevaluación, para mejorar la gestión directiva educacional* (págs. 1314-1325). Hawaii: Institute for Business and Finance Research.
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la Reforma Educacional Chilena. *Revista Estudios Sociales*, 123-147.
- Yammarino, F., & Bass, B. (1990). Transformational leadership and multiple levels of analysis. *Human Relations*, 975-995.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organization*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Yukl, G., & Van Fleet, D. (1992). Theory and research in organizations. En M. Dunnette, & L. Hough, *Handbook of industrial and organizational psychology* (págs. 147-197). Palo Alto, CA, US: Consulting Psychologists Press.



Evaluación de programas de fortalecimiento orientados a la investigación: el programa “ondas”

Evaluation of programs aimed at strengthening research: the "waves program"

Diego E. Báez Zarabanda,

Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia

Juan A. López Núñez

Universidad de Granada, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 02 de Marzo de 2015

Fecha de revisión: 28 de Julio de 2015

Fecha de aceptación: 09 de Septiembre de 2015

Báez, D. E. & López-Núñez, J. A. (2015). Evaluación de programas de fortalecimiento orientados a la investigación: el programa “ondas”. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 6(1), pp. 236 – 249.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6 (1)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

**Evaluación de programas de fortalecimiento orientados a la investigación:
el programa “ondas”**

**Evaluation of programs aimed at strengthening research: the "waves
program"**

Diego E. Báez Zarabanda, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia

dbaez3@unab.edu.com

Juan A. López Núñez, Universidad de Granada, España

juanlope@ugr.es

Resumen

En Colombia, el programa Ondas es la *“estrategia fundamental de Colciencias para el fomento de una cultura ciudadana y democrática en ciencia y tecnología en la población infantil y juvenil Colombiana, a través de la investigación como estrategia pedagógica – IEP¹”*. Esta investigación fue llevada a cabo en la ciudad de Bucaramanga y realizó la evaluación de la efectividad e impacto de este programa en diez instituciones públicas, abordando una metodología cualitativa de tipo descriptiva a través de entrevistas semiestructuradas a los docentes que previamente recibieron capacitación de la Universidad en la estrategia para conocer sus puntos de vista respecto del programa, sus posibilidades y oportunidades de mejora. Los resultados mostraron la favorabilidad del programa para la mejora general de las prácticas pedagógicas de los docentes participantes y la pertinencia de la estrategia a la hora de formar en investigación desde la temprana edad. Se concluyó en la voz de los docentes participantes la necesidad de implementar este programa de formación a toda la comunidad educativa y logre convertirse en parte del plan de estudios; pues los estudiantes que actualmente participan de la estrategia, evidencian mejores resultados académicos y sociales en el desarrollo de las diferentes actividades programas por Ondas.

Abstract

In Colombia, the *“Waves program”* is the *“fundamental strategy of Colciencias to promote a civic and democratic culture in science and technology in the Colombian children and youth through research and teaching strategy - IEP”*. This research was conducted in the city of Bucaramanga and conducted an evaluation of the effectiveness and impact of this program in ten public institutions, addressing a qualitative methodology descriptive through semi-structured interviews with teachers previously trained at the University in strategy to know their views on the program, its possibilities and opportunities for improvement. The results showed the favourability of the program to the general improvement of pedagogical practices of participating teachers and relevance of the strategy in forming research from an early age. It was concluded in the voice of participating teachers need to implement this training program to the entire educational community and succeed in becoming part of the curriculum; for students currently participate in the strategy, demonstrate better academic and social development of the different activities programs Waves results.

Palabras clave

Evaluación; Formación en Investigación; Docentes

Keywords

Evaluation; Research Training; Teachers

¹ http://www.colciencias.gov.co/programa_estrategia/programa-ondas

1. Introducción

“La educación científica de los jóvenes es al menos tan importante, quizás incluso más, que la propia investigación...”

Glenn T. Seaborg

En Colombia, las políticas para fomentar la ciencia, la tecnología y la Innovación son lideradas por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (COLCIENCIAS, 2011), que es una entidad pública que tiene como misión generar e integrar el conocimiento al desarrollo social, económico, cultural y territorial del país. Bajo este propósito surge uno de sus programas denominado “Ondas”, que consiste en una estrategia para el fomento de una cultura ciudadana y democrática en Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI) en la población infantil y juvenil, a través de la Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP). Este programa se desarrolla en todo el país por medio de diferentes entidades que apoyan la labor de Colciencias. En el departamento de Santander lo lidera la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) y el objetivo del presente estudio es evaluar el impacto y efectividad de este programa en las instituciones educativas oficiales de educación primaria y secundaria vinculadas a la estrategia durante los últimos cuatro años en la ciudad capital Bucaramanga.

2. Programa “Ondas”

El Programa Ondas nació en Colombia en el 2001, como una respuesta a la Política Nacional de Ciencia y Tecnología 2000 - 2002 que buscaba promover esfuerzos de investigaciones científicas y tecnológicas desarrolladas en el contexto social con el propósito de resolver problemáticas de la comunidad y contribuir al desarrollo económico del país.

Ondas recogió el acumulado de instituciones y programas que estaban orientados a acercar la ciencia, la tecnología y la innovación a la población infantil y juvenil del país y se concibió como una única estrategia para el fomento de una cultura ciudadana y democrática en CTI y “...asimismo, se enfatiza que dicho campo de saber debe incorporarse a la práctica cotidiana de la sociedad, con el fin de mejorar la calidad de vida del conjunto de ciudadanos y ciudadanas” (Manjarrés y Mejía, 2011, p.15).

Ondas también se encuentra soportada en la Ley 1286 de Ciencia, Tecnología e Innovación aprobada el 23 de enero de 2009 que en el artículo 2 establece “El fortalecimiento de una cultura basada en la generación, apropiación y la divulgación del conocimiento científico, la innovación del aprendizaje permanente” (Ley N° 1286, 2009, p.1), esta ley también plantea en el artículo 3 “Promover la calidad de la educación formal y no formal, particularmente en la educación media, técnica y superior para estimular la participación y desarrollo de las nuevas generaciones de investigadores, emprendedores, desarrolladores tecnológicos e innovadores” (Ley N° 1286, 2009, p.2). Por otra parte, en el Plan Nacional de Educación 2006- 2016, que plantea fortalecer una cultura de ciencia, tecnología e innovación; formar el talento humano necesario para el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación. Estas regulaciones legales fortalecieron el programa Ondas que enfoca sus acciones en alcanzar estos objetivos por medio de diferentes actividades y en la formación en procesos de investigación.

El primer aspecto de Ondas radica del por qué enseñar a investigar y sobre todo en las primeras etapas de formación de los niños, niñas en temprana edad es tan relevante y como el acceso a la cultura les permite comprender el mundo que les rodea. El segundo aspecto hace referencia al deber de la escuela para transmitir el conocimiento científico, dada la forma asistencial que asume la educación preescolar, básica y media se hace indispensable abordar cultural y socialmente procesos más relevantes. Por último, es el valor social del conocimiento científico; ya que permite la participación crítica y activa en la sociedad dando herramientas al investigador para contribuir o proponer soluciones a los problemas sociales de su entorno.

El programa Ondas se desarrolla a nivel nacional por medio de coordinaciones regionales. En el departamento de Santander, el programa Ondas es liderado por la Universidad Autónoma de

Bucaramanga, COLCIENCIAS y diferentes empresas de carácter privado de la región que respaldan el programa y apuntan a promover en los niños, las niñas y los jóvenes colombianos una serie de elementos estratégicos como son:

1. Desmitificación de la ciencia, sus actividades y productos para que sea utilizados en la vida cotidiana y en la solución de problemas.
2. Democratización del conocimiento y saber garantizando su apropiación, producción, uso, reconversión, sistemas de almacenamiento y transferencia en todos los sectores de la sociedad.
3. La capacidad del juicio crítico sobre sus lógicas, sus usos y consecuencias.
4. Las capacidades y habilidades derivadas de estas nuevas realidades (cognoscitivas, sociales, valorativas, comunicativas, propositivas).
5. Las habilidades, capacidades y conocimientos para la investigación.
6. Los aprendizajes colaborativos y la capacidad de relacionarse en los sistemas de organización en comunidades de saber y conocimientos, redes y líneas de investigación.
7. La incorporación en los procesos pedagógicos e investigativos de las tecnologías de la información y la comunicación.
8. La capacidad de preguntarse, plantearse problemas y darles soluciones creativas a través de procesos de indagación.
9. El desarrollo de la creatividad mediante acciones que deriven en innovaciones. (Manjarrés y Mejía, 2011, p.19)

3. Colombia y su sistema educativo

Según el Ministerio de Educación Nacional, MEN (2013) la educación en Colombia es un: *“proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”*, a su vez la Constitución Política establece que el Estado debe:

“Velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos. Garantizando el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo” (Artículo 67. CPC 1991).

Respecto de la organización, en Colombia existen distintos niveles y grados de escolaridad, que define el MEN en: *“educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller.), y la educación superior”*. (Artículo 67. Constitución Política de Colombia 1991).

Por otra parte, son pocas las investigaciones vinculadas al sistema educativo Colombiano, sin embargo en el 2009 Valencia realizó el estudio titulado *“La eficacia escolar: retos y desafíos para mejorar la calidad y la equidad en el sistema educativo colombiano”* que concluyó:

“El resultado es el análisis de la educación como una función de producción educativa, que analiza la adquisición de conocimiento de una persona a modo de un proceso análogo al de una empresa. Plantea los resultados del estudiante a manera de un proceso acumulativo de conocimiento que depende de una gran variedad de factores, tales como: la historia de la familia, la capacidad innata del estudiante, los recursos utilizados y la interacción entre los distintos actores que tienen que ver con la escuela y la institucionalidad que gobierna el proceso educativo”. (Valencia, 2009, p.5)

Otro estudio titulado *“Calidad, igualdad y equidad en la Educación Colombiana”* publicado por el Banco Interamericano de Desarrollo, concluye que las características de la Educación Colombiana son:

- *“El análisis muestra que en Colombia existen altas desigualdades en los resultados académicos de los estudiantes, asociadas al nivel socioeconómico de sus familias y al tipo de gestión y zona geográfica de las escuelas a las que asisten. Esta relación es más importante entre las escuelas que al interior de las mismas, denotando una alta segregación de las escuelas colombianas según el nivel socioeconómico de los alumnos”* (Duarte, Bos y Moreno. 2012, p.1)
- *“En cuanto a la distribución de recursos y procesos escolares, hay altas desigualdades con clara desventaja para las escuelas que atienden a los alumnos más pobres y las escuelas públicas urbanas y rurales, que se asocia a su vez con mayor riesgo de sus alumnos de obtener resultados insatisfactorios en las pruebas nacionales”* (Duarte, Bos y Moreno. 2012, p.1)

Esto permite ver un panorama educativo en construcción, que aunque ha logrado mejorar la accesibilidad y cobertura, falta optimizar las dinámicas institucionales que permitan asegurar una mejor calidad, reduciendo las barreras entre escuela y sociedad. El aspecto más relevante al respecto, es como el sistema educativo incide en el pensamiento científico, idea que se explicará en el siguiente apartado.

4. La investigación en el contexto educativo

El pensamiento científico es *“ser capaces de manejar el pensamiento hipotético deductivo característico de la ciencia”*. (Deval, 1997, p.185) es decir la capacidad de razonar sobre la realidad para actuar sobre ella. Por lo tanto, requiere cuestionarse y asumir una posición crítica sobre los fenómenos que se presentan, y llevar a cabo un proceso riguroso de planteamiento de hipótesis o posibles soluciones al problema y verificarlas, hasta llegar a una conclusión.

Estimular este pensamiento científico es importante porque implica generar habilidades superiores de pensamiento en nuestros estudiantes. Al respecto Pozo plantea, *“los alumnos aprenderán ciencia actuando como pequeños científicos e investigadores utilizando recursos cognitivos y estructuras mentales similares a los que utiliza un científico”* (1998, p.133). De tal manera se está acercando al estudiante a realizar una actividad cognitiva compleja que tendrá beneficios que a largo plazo se verán de forma tangible en el progreso y avance de la sociedad en general.

Para que este proceso de estimulación se dé en forma plena, es necesario romper con algunos dogmas que se han creado, uno de ellos es concebir la ciencia como una actividad específica que desempeñan delimitadas personas, *“La ciencia no es una tarea tan alejada del conocimiento cotidiano, ya que, más allá de su imagen social o su estereotipo, en ella se usan categorías prototípicas, conocimientos implícitos, reglas heurísticas, sesgos inferenciales, es decir, que la ciencia, lejos de ser una tarea racional, sería un producto más de la racionalidad limitada de los seres humanos”* (Pozo, 1998, p.134).

Sí se logra asumir este planteamiento como una premisa de trabajo, implicaría que desde la educación se inicie un proceso de interacción que acerque la ciencia al estudiantado. Una de las razones que justificaría dicho proceso de acercamiento a la ciencia, es que las nociones científicas *“permiten organizar la realidad”* Deval (1997, p.178) y actualmente la educación ha visto la necesidad de incidir de forma positiva ante la realidad, ante los contextos que se presentan y que afectan a diario a una comunidad en general. En otras palabras, se ha visto la importancia de dotar al escolar de competencias que le permitan actuar frente a lo que vive.

“La formación de competencias necesita de una pequeña revolución cultural, que implica pasar de una lógica de la enseñanza a una lógica de la capacitación basada en un principio muy simple: las competencias se crean desde el principio frente a situaciones complejas que implican operar con nuevas formas de pensamiento estratégico” (Ostrovsky, 2007, p.20).

Ante ese panorama es imprescindible que el pensamiento científico se empiece a desarrollar en las aulas de clase, desde el nivel de preescolar, no solo para generar un mejor rendimiento en los años escolares posteriores sino porque se espera con ello, dotar a las generaciones futuras de herramientas suficientes para afrontar su futuro y para gestionar los cambios que se necesiten, según las circunstancias que se puedan presentar. *“El niño debe construir una estructura formal de pensamiento. Es necesaria la transposición didáctica del conocimiento científico al saber enseñable para construir esquemas de conocimiento pasando del cotidiano al científico”* (Báez, 2015, p.36). Y para llevar a cabo dicha tarea, se requiere un proceso escolar, que permita ir afianzando poco a poco y de forma simultánea, ciertas habilidades relacionadas con el desarrollo del pensamiento científico que se encuentra liderado por el docente en el aula de clase; en este sentido *“la calidad de los docentes constituye una diferencia significativa en el aprendizaje del alumnado y la eficacia global de las escuelas”* (Fernández-Cruz, 2011), por tal razón, todas las necesidades e intenciones plasmadas hasta ahora y que se requieren en la escuela de hoy tienen una variable fundamental para su cumplimiento; la práctica pedagógica del docente y su nivel de formación, tanto en la disciplina impartida como en la inserción de la investigación en su quehacer docente.

Es acá donde la universidad asume su rol protagónico en todo este sistema educativo, formando a los docentes de acuerdo a las actuales tendencias y necesidades del contexto; a la profesionalización en la formación docente y en su posterior ejercicio académico. En este sentido, *“la universidad es elemento clave en los sistemas de investigación nacional. Realizan amplias actividades de investigación, forman futuros investigadores, generan y comunican nuevo conocimiento. Contribuyen al desarrollo del conocimiento científico y lo ponen a disposición de la industria”* Fernández-Cruz y Gijón. (2011). A continuación se examinará algunos planteamientos teóricos alusivos a estas habilidades.

La importancia de ser creativo a la hora de afrontar la realidad es altamente relevante, y en este sentido la definición expuesta por Ostrovsky, afirma que la creatividad es *“la habilidad que despliega el ser humano en su afán de renovar, relacionando cosas que antes no estaban relacionadas, es la capacidad innovadora del hombre que da por resultado una propuesta original”* (2007, p.40) de ahí que se asocie al pensamiento científico y que se convierta en un reto para la educación.

Una educación que promueva la creatividad en los estudiantes, es una educación en la que se abordan los contenidos desde una perspectiva amplia y no se limita a mostrar una visión sesgada de la realidad. También es una educación que da la oportunidad de identificar problemas y brinda espacios para crear alternativas posibles y novedosas. Es importante que la educación estimule la creatividad, porque esta *“depende no solo de los procesos mentales del individuo que produce la solución, sino también de factores contextuales”* Garnham y Oakhill (1996, p.259). Dichos factores contextuales deben ser adecuados para desarrollar el potencial creativo de cada uno de los estudiantes, en concreto se deben brindar espacios de experimentación, descubrimiento, iniciativa y originalidad, componentes presentes en cualquier proceso creativo.

Para el desarrollo de estas habilidades *“El docente tiene un papel clave en el proceso educativo; es mediador entre el conocimiento y el estudiante;... fundamentales en el enriquecimiento personal y de actualización de conocimiento que permiten la revalorización del proceso de enseñanza e incrementan la calidad y excelencia académica”* (García, Fernández-Cruz y Gijón, 2013).

En alusión Ostrovsky (2007, p.40) afirma que la creatividad *“se puede ejercitar a través de planteos que tengan un carácter abierto y que permitan la posibilidad de varios caminos alternativos”* al trasladar este planteamiento al papel del maestro, se puede inferir que su labor no consiste en asignar tareas de carácter mecanicista, al contrario, deberá alentar a su estudiante, a través de preguntas, a pensar y a actuar.

Es decir a percibir la realidad de una forma diferente, a sensibilizarse con los hechos, idear alternativas, asumir con un sentido de responsabilidad la toma de decisiones y a adelantarse al

futuro, entre otros elementos que deben estar presentes en los entornos educativos, tal como lo sugiere Garnham y Oakhill, al referir que *“algunos entornos fomentan el pensamiento creativo- particularmente aquellos en los que los individuos se sienten auto motivados en lugar de trabajar para cumplir con objetivos fijados externamente”* (1996, p.270)

Varios estudios señalan que fruto de una desarticulación entre las labores escolares que se proponen en el aula y el estímulo hacia el acto creativo es que el hecho de que *“la creatividad y el logro escolar ordinario no están vinculados. La escuela tradicional a menudo no logra inspirar a las personas creativas, que sólo brillan una vez que son capaces de utilizar su imaginación para sus propios objetivos”* Garnham y Oakhill (1996, p.264), esto constituye un panorama desalentador que como futuros maestros debemos cambiar, con el fin de potenciar los talentos de los seres humanos que llegan a nuestras clases, es una labor que se debe asumir desde todas las disciplinas del conocimiento, aunque naturalmente con competencias y saberes específicos de cada área.

En este sentido, los cuatro estadios del pensamiento creativo que no se deben desconocer en los momentos de diseñar y llevar a cabo nuestros entornos educativos son: *“preparación, incubación, inspiración y verificación”* según la teoría expuesta por Garnham y Oakhill (1996, p.270) y que desarrollamos a continuación:

- El estadio de la preparación *“puede ser prolongado, particularmente en casos de creatividad profunda, la información requerida es absorbida del entorno. Los intentos de resolver el problema pueden ser frustrantes y parecen infructuosos”*
- El estadio de incubación, *“el problema es dejado por cualquier razón. No se piensa sobre él de forma consciente y la persona que lo soluciona habitualmente se ocupa de otra actividad no relacionada. Wallas intento determinar la mejor actividad para este periodo y decidió que era el descanso mental, junto con un ejercicio físico ligero. Pensaba que leer era desaconsejable.”*
- El estadio de la inspiración, *“se produce cuando la solución se presenta por primera vez, puede venir en forma de flash de comprensión aunque, más frecuentemente, el pensador tiene la intuición de que la solución está a punto de surgir.”*
- El estadio de verificación, como su nombre lo indica es en el que *“Finalmente la solución debe ser verificada para comprobar que funciona”*

Dichos estadios demuestran el procedimiento que se evidencia en el desarrollo de un proceso creativo y deberá ser tomado en cuenta para adaptar ciertos espacios académicos en el aula. Así mismo, la importancia de generar estos cambios en el aula, se justifica al concebir como necesaria *“la presencia de un aula inteligente, dinámica, flexible, con entornos de aprendizaje significativos que presentan una gran variedad de propuestas de trabajo para que los alumnos desplieguen todos sus talentos y potencialidades en la búsqueda del saber”*. (Ostrovsky, 2007, p.50)

Otra habilidad ligada al estímulo del pensamiento científico es el de la reflexión expuesta por Deval, al sostener que *“en general la memoria puede entenderse como la adquisición y el mantenimiento de conocimientos de cualquier tipo. En un sentido muy amplio se puede considerar como memoria todo lo que sea formación y mantenimiento de nuevos esquemas”* (1997, p.180). Desde esta nueva perspectiva, se considera necesaria la memoria ya que permitirá a los estudiantes recordar los esquemas que han utilizado con anterioridad y a su vez retomar experiencias previas que soporten el nuevo proceso.

La capacidad de memoria varía con la edad, pero dicho aumento debe ser nutrido por factores externos, en este caso en específico, deben ser brindados por el entorno escolar, en el cual se le permita asociar experiencias anteriores para actuar conforme a los esquemas que se construyeron en ellas. La importancia de la memoria en el desarrollo del pensamiento científico queda a su vez expresada en que esta se produce no solo *“a través de la interacción de actividades que no varían con la edad (como la exploración y la solución de problemas) y factores generales que sí varían con la edad (en particular, la capacidad de la memoria)”* Garnham y Oakhill (1996, p.326) de forma que esta última los fortalece.

Finalmente, otra habilidad del pensamiento científico es la transferencia de aprendizajes logrados a otros ámbitos. Al respecto Garnham y Oakhill afirman que *“Aprender a aprender es un ejemplo de transferencia de aprendizaje de un problema a otro, y puede demostrarse adecuadamente con la clase más simple de aprendizaje discriminativo”* (1996, p.50) esto se logra si se promueve una cultura de enseñanza que facilite la reflexión sobre los procesos que lleva a cabo el estudiante, cómo logran producir soluciones a problemas, y cómo aplica lo que ha interiorizado en sus estructuras y esquemas mentales y lo utiliza frente a una nueva situación.

5. Evaluación de programas educativos

Hablar de *“evaluación”* implica introducir sobre lo observado, cualquiera que sea su carácter, ya que el término evaluación significa valorar. Por tanto la valoración de esto observado conlleva una serie de aspectos de diferente índole de acuerdo al contexto observado, valorado o evaluado. Pérez Juste afirma que: *“La evaluación permanente de los programas de servicio es un factor clave para el mejoramiento y cualificación permanente de los servicios ofrecidos”* (2006, p.16).

Tyler la define como el *“Proceso que tiene por objeto determinar en qué medida se han logrado unos objetivos previamente establecidos”* (1942, p.18), encasillando la evaluación en los resultados pero que en términos administrativos, aún sigue siendo válida. Por otra parte, en el plano pedagógico Pérez Juste establece que: *“la evaluación es la valoración, a partir de criterios y de referencias preespecificadas, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora”* (2006, p.32); dejando ver la tendencia hacia la evaluación formativa en donde su valía radica en ayudar a mejorar a cada uno de los miembros del proceso educativo.

Sobre el aspecto de interés, el educativo, inicialmente la evaluación estaba destinada solamente a las personas con el rol de autoridad académica sobre otras y pretendía la certificación del cumplimiento de unas temáticas o tareas asignadas, a pesar de que este papel de la evaluación ha cambiado, sin duda no debe alejarse de este principio de cumplimiento de objetivos para que logre mantenerse en cierta medida, de acuerdo a quien lidere el proceso enseñanza aprendizaje, la rigurosidad de sus evaluados.

Este papel de la evaluación cambio con el tiempo y dejo de ser aquel designado exclusivamente a aquellos con autoridad de superioridad y con responsabilidades de control para convertirse en una herramienta de mejora en todos los procesos, en una práctica visible de observación, análisis e interpretación por quienes son objeto de la evaluación; así mismo pueden participar los diferentes miembros del sistema o partes interesadas en el mismo.

Este cambio dado por la evaluación permite a dichos participantes reconocer y tomar conciencia de la evaluación como elemento fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje en cualquier estadio de formación.

Ahora bien, el salto dado por la evaluación, apareció en el momento que se le dio el carácter formativo. En este caso Pérez (2006, p.25) representa el cambio de la evaluación formativa por: *“la ampliación de los objetos evaluados, la ampliación de los sujetos o evaluadores, la ampliación de los momentos y la continuidad frente a la discontinuidad”*. Aspectos que permiten dar cuenta del nuevo carácter y rol de la evaluación formativa.

Estas ampliaciones en la evaluación le dan la función de mejora cuando efectivamente todas las personas que se encuentran involucradas pueden emitir juicios de valor sobre este proceso, teniendo presente lo complejo del tema de la evaluación de los profesores por parte de los estudiantes, siendo esta la que mayor acercamiento a la realidad pueda tener en la práctica docente de tal manera que sea este un momento continuo, una acción evaluativa formativa que

esté presente constantemente en la práctica pedagógica y en el desarrollo de los programas de formación.

En esta evaluación debe privilegiarse a una integración, donde tengan igual valoración los procesos y resultados en los aspectos cognitivos, afectivos, sociales, estéticos, morales y religiosos; que apunten siempre hacia la formación del individuo en todas sus dimensiones. Así como en la autoevaluación, que permite al educando tomar conciencia y cada vez con mayor claridad de sus potenciales y necesidades para ayudar a complementar su proceso de formación.

Ahora bien, la evaluación tiene mayor validez si los resultados obtenidos de su aplicación son utilizados para retroalimentar los diferentes procesos observados y un menor sentido si dichos resultados se tienen en cuenta sólo al final de las actividades o del programa en ejecución y en ese caso las posibilidades de mejorarlo para esa edición, en ese periodo académico y para esos actores ya no pueden corregirse.

6. Evaluación de “Ondas” en la ciudad de Bucaramanga - Colombia

La Universidad Autónoma de Bucaramanga desde el año 2011 recibió la coordinación regional del programa “Ondas” para llevar a cabo su estrategia en las diferentes instituciones educativas del departamento con la perspectiva y compromiso de lograr un alcance superior a los resultados hasta ahora evidenciados en las diferentes zonas del país en donde el programa se viene desarrollando desde el 2001, así como en la planificación, en el seguimiento de las actividades y procesos institucionales tendientes a dar cumplimiento con los lineamientos y ejes estratégicos definidos por la coordinación nacional del programa y Colciencias.

El programa establece tres líneas de acción; la estrategia de acompañamiento a los grupos de Investigación, la estrategia de Ferias Infantiles y Juveniles de Ciencia, Tecnología e Innovación y la estrategia de Formación a Maestros acompañantes de las iniciativas de Investigación.

Con base en estos campos de acción, la Unab realiza actividades de capacitación a los docentes donde se da a conocer el enfoque y metodología de Ondas, a partir de los referentes teóricos base del programa que Colciencias entrega a los diferentes operadores en el país. Posteriormente estos docentes se convierten en difusores del programa y maestros acompañantes de los grupos de investigación que se conforman en las instituciones vinculadas a la estrategia, con los cuales desarrollan proyectos de investigación de acuerdo a sus intereses o situaciones del entorno. De esta manera, los grupos de investigación participan en ferias infantiles y juveniles de ciencia, tecnología e innovación organizados por la Universidad para dar cuenta de sus actividades alrededor de la formación en investigación alcanzada.

El Programa Ondas parte de la investigación como eje para todo proceso, reconociendo 4 dimensiones:

- Investigación como estrategia pedagógica.
- Desarrollo de procesos de investigación formativa.
- Fomento de la investigación en educación y pedagogía.
- Generación procesos de investigación básica.

7. Objetivos del estudio

Describir el marco general del programa “Ondas” de Colciencias y más concretamente, en la comunidad vinculada en la ciudad de Bucaramanga.

Indicar los aspectos organizativos y curriculares más característicos del sistema educativo en Colombia.

Delimitar concepciones imperantes sobre la investigación, como estrategia pedagógica, entre los docentes que asumen el acompañamiento a grupos de Investigación en el programa “Ondas”.

Analizar el estado de aplicabilidad de las orientaciones pedagógicas dadas por el programa Ondas para establecer el nivel de apropiación de los docentes y sus necesidades de formación.

Caracterizar la dinámica de las comunidades de aprendizaje en la interacción entre docentes acompañantes y grupo investigador, que tienen como objetivo el acercamiento a la Ciencia, la Tecnología y a la Innovación a través de la Investigación.

8. Metodología

La investigación realizada ha seguido una metodología de tipo descriptiva y se opta por este diseño, ya que como lo plantea Sellitz (1965) en esta clase de estudios el investigador debe ser capaz de definir que se va a medir, lo cual requiere considerable conocimiento del área que se investiga para formular las preguntas específicas que se pretende responder en el estudio.

Tamayo y Tamayo M (2004) plantean que la investigación descriptiva *“comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o proceso de los fenómenos”* (p.35). Por otra parte, Sabino (1989) considera que *“la investigación de tipo descriptiva trabaja sobre realidades de hechos, y su característica fundamental es la de presentar una interpretación correcta”* (p.51). De acuerdo a lo anterior, la investigación descriptiva facilita un perfil completo de un evento, condición o situación por medio del análisis e interpretación de la realidad de estudio. En este sentido, se realizó la evaluación del programa a través de entrevistas semi estructuradas a la totalidad de los docentes que previamente recibieron capacitación de la universidad sobre los propósitos de Ondas en las diez instituciones educativas de la ciudad de Bucaramanga. Para elaborar las entrevistas semiestructuradas se plantearon cinco categorías de análisis: Dinámica de las comunidades de aprendizaje, Aplicabilidad programa, Investigación como estrategia pedagógica, Fortalezas y Oportunidades de mejora en la capacitación; que actuaron como elementos guía para la formulación de las preguntas.

En la siguiente fase del estudio se analizará la información recopilada a la totalidad de los estudiantes que pertenecen al programa Ondas de estas diez instituciones.

9. Resultados parciales del estudio

En este artículo se entregan resultados parciales del proceso de estas instituciones y se muestran en razón a las cinco categorías mencionadas anteriormente y teniendo en cuenta que son referidos a la voz de los docentes vinculados al programa:

9.1. Dinámica de las comunidades de aprendizaje

Nos referimos a las interacciones y resultados al interior de los grupos de investigación de cada institución educativa. Los profesores manifestaron:

“Los mismos estudiantes se han convertido en los gestores del proyecto, así como en los principales evaluadores generando las correcciones y aplicaciones para su mejoramiento” (IS, 44 años, docente).

“El aprendizaje colaborativo es quizás lo más positivo de la estrategia así como la puesta en común de los trabajos realizados”. “Se ha logrado afianzar un nivel de cultura de investigación, además de entrar en la dinámica de multidisciplinariedad en la institución ha sido excelente” (JC, 36 años, docente).

“La calidad de los procesos académicos ha cambiado radicalmente, propiciando una educación con sentido y un gran amor y pasión por la construcción del conocimiento” (I, 43 años, docente).

“Se ha logrado el reconocimiento de la investigación en los procesos pedagógicos y esto ha posibilitado una mejor interacción y claridad frente a las categorías científicas” (PL, 50 años, docente).

9.2. Aplicabilidad del programa

Los profesores consideran que las actividades de “Ondas” son coherentes de acuerdo a las necesidades de formación de sus estudiantes y de ellos mismos. Afirman que su aplicabilidad: *“Favorece la generación de espacios de pensamiento y provee la necesidad de indagación y resolución de situaciones problema” (SP, 36 años, docente).*

“Es práctica, facilita y crea necesidades de trabajo, compromiso, corresponsabilidad e iniciativas de autogestión a través de los grupos de investigación” (MJ, 42 años, docente).

“Viene generando espacios en forma didáctica para la construcción de conocimiento y potencialización de competencias en chicos y grandes” (IS, 44 años, docente).

“Le da al maestro la posibilidad de formarse en la manera de incluir la investigación dentro del aula de clase”. “A través de ella se han creado posibilidades de construir y producir conocimiento y formación de cultura ciudadana”. (AL, 62 años, docente).

9.3. Investigación como estrategia pedagógica

Los docentes afirman que:

“Relaciona los conocimientos académicos con aplicaciones prácticas que le permitan al estudiante interactuar con la realidad que circunda la investigación” (PR, 38 años, docente).

“La investigación es la esencia de la pedagogía de hoy. El conocimiento se construye a partir de procesos de investigación, convirtiéndose en acciones significativas que trasciende e involucra a los sujetos con las necesidades del entorno” (DC, 36 años, docente).

“Es el punto de partida y enlace constante con las estrategias de enseñanza aprendizaje”. “Permite el cambio de actitud de los estudiantes hacia la ciencia y la vida misma” (M, 37 años, docente).

“Es la mejor oportunidad de resignificar la educación y permitir verdaderas experiencias significativas de aprendizaje” (I, 43 años, docente).

9.4. Fortalezas de la capacitación

Los docentes manifestaron como fortalezas:

“Los talleres de capacitación no solo aportan a los proyectos en sí, sino a todo el quehacer pedagógico” (IS, 44 años, docente).

“Temática de los encuentros (novedosos y de actualidad)”. “Experticia y manejo de los talleristas” (JC, 36 años, docente).

“Actualización académica y pedagógica”. “Adquieren destrezas en el manejo de nuevas tecnologías” (PL, 50 años, docente).

“Se tienen en cuenta las observaciones de los profesores dentro de los procesos de capacitación” (MJ, 42 años, docente).

9.5. Oportunidades de mejora

Con respecto a las oportunidades de mejora solo logró rescatarse la siguiente:

“Realizar las capacitaciones con mayor frecuencia, no solamente por pertenecer a un proyecto o grupo sino para toda la comunidad de profesores de las instituciones” (PR, 38 años, docente).

10. Conclusiones

Debido a los favorables resultados encontrados en la voz de los docentes, este programa debería convertirse en asignatura oficial de los planes de estudios en todos los centros educativos de la región y el país, implementando la cátedra de investigación como parte de sus planes de estudio, similar a lo contemplado en el Decreto de Colombia 1860 de 1994 (áreas obligatorias y fundamentales).

La estrategia ha contribuido a la mejora de las relaciones interpersonales entre los actores y contextos de la escuela pues es una “forma” de generar un conocimiento colectivo a través del aprendizaje colaborativo entre profesores y estudiantes.

La estrategia pedagógica de la investigación promueve en los niños y jóvenes la formación de carácter investigativo; es una herramienta didáctica que permite organizar “*el saber para el hacer*”. También permite la motivación de los estudiantes hacia la clase y hacia la investigación, con lo cual se mejora el acompañamiento de los profesores en sus trabajos y se enriquece su crecimiento personal e intelectual.

El acompañamiento in situ del Asesor Ondas es muy importante, en cada una de las instituciones tanto para los profesores como para los estudiantes pues permite motivar y orientar el proceso permanentemente.

Abordar el conocimiento a partir de una problemática sentida por los involucrados y por medio de la estrategia permite construir saber y hacer; y da sentido a la práctica pedagógica.

Los espacios de trabajo de los grupos de investigación abren la posibilidad de crear redes de aprendizaje entre los profesores vinculados a la estrategia de manera que puedan estar en comunicación permanente con sus pares para reflexionar y mejorar los procesos de investigación que estén adelantando así como sus propias prácticas pedagógicas.

La dinámica de los grupos de investigación ha permitido generar mayor motivación por parte de estudiantes y profesores hacia sus trabajos y la formación en investigación.

En los grupos de investigación, los estudiantes se han convertido en tutores de sus mismos compañeros; al ingresar un estudiante nuevo al grupo, los estudiantes se encargan de realizar la inducción y capacitación en la estrategia y en su proyecto.

Es importante otorgar mayor tiempo y espacio para generar encuentro entre los grupos de investigación de las instituciones vinculadas así como un mayor seguimiento a los docentes y a los mismos grupos para fortalecer los diferentes proyectos elaborados.

El MEN y Colciencias deben adoptar políticas, para que todos los estudiantes y profesores puedan pertenecer a la estrategia y al programa.

11. Referencias Bibliográficas

- Báez, D. (2015). *Evaluación de la efectividad e impacto del programa "Ondas" de formación docente en la ciudad de Bucaramanga – Colombia*. En: Fombona, J y Caldevilla, D. (Eds.), *Nuevas formulaciones de los contenidos docentes* (pp. 35 - 46). Madrid: McGrawHill.
- Colciencias, Programa Ondas. (2007). *Niños, niñas y jóvenes investigan. Lineamientos pedagógicos del programa Ondas*. Colombia. Recuperado de <http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/Ondasfinal/libros/cat9/sub5/index.html#/2/>
- Colciencias. Programa Ondas. (2011). *Lineamientos de la estrategia de formación de maestras y maestros Ondas*. Bogotá.
- Constitución política de Colombia (1991). Recuperado de <http://www.constitucioncolombia.com>
- Deval, J. (1997). *Creer y Pensar: La construcción del conocimiento en la escuela*. España: Paidós.
- Duarte, J., Bos, M. y Moreno, J. (2012). *Calidad, Igualdad y Equidad en la Educación Colombiana*. Banco Interamericano de Desarrollo, pp. 1. recuperado de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getDocument.aspx?DOCNUM=36784396>
- Fernández-Cruz, M. (2011). *Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente*. Revista de Educación (Universidad Nacional de Mar del Plata), 4, 15-35.
- Fernández-Cruz, M. y Gijón, J. (2011). *Nuevas políticas de profesionalización docente en la educación superior*. Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT, Vol. 2, pp. 89 – 102.
- García, J.M., Fernandez-Cruz, M. & Gijón, J. (2013). *Selección de indicadores para la evaluación de la excelencia docente en la Universidad de Trent (Canadá)*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Granada
- Garnham, A. y Oakhill, J. (1996). *Manual de Psicología del Pensamiento: Pensar y Razonar*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.
- Ley 115/1994, de febrero 8 de 1994. *Ley general de educación*. Ley oficial del Congreso de la República de Colombia
- Ley 1286/2009, de 23 de enero, de Educación. Ciencia, Tecnología e Innovación. Colombia: Ministerio de Educación.
- López, J., Sola. T. y Lorenzo, M. (2010). *Análisis de variables relacionadas con el acceso y desempeño de las funciones directiva y docente en las nuevas universidades populares españolas. Un estudio a nivel nacional*. ESE. Estudios sobre educación, 19, pp. 185-217. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/handle/10171/18331>
- López, J., Sola, T. y Martínez, A. (2010). *El título de grado en Educación Infantil: Competencias específicas*. Ciencias de la Educación, 223, 333-349.
- Manjarrés, M. y Mejía, M. (2010). *El lugar de maestras y maestros en Ondas. Caja de herramientas para maestros y maestras Ondas*. Colciencias. Bogotá. Colombia.
- Manjarrés, M. y Mejía, M. (2011). *La Investigación como Estrategia Pedagógica. Caja de herramientas para maestros y maestras Ondas* (IEP). Colciencias. Bogotá.
- Manjarrés, M. y Mejía, M. (2011). *Lineamiento del Programa Ondas, Lineamientos de la estrategia de formación de maestras y maestros en el Programa Ondas*. Colciencias. Colombia. Recuperado de <http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/Ondasfinal/libros/cat9/sub3/index.html#/2/>
- Martínez, F. (2003). *Una mirada técnico-pedagógica acerca de las evaluaciones de calidad educativa*. En: UNESCO. *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Martínez, J. (2008). *Globalización de los discursos de calidad y evaluación y su impacto en la identidad del profesorado*. En: J. Aróstegui y J. Martínez. *Globalización, Posmodernidad y Educación*, (pp. 15 – 46). Universidad Internacional de Andalucía.
- Ostrovsky, G. (2007). *Cómo construir competencias en los niños y desarrollar su talento*. Tomo 1. Buenos Aires: Editora Cultural Internacional.
- Pérez, J. (1995). *Evaluación de programas educativos*. En: A. Medina y I. Villar. (Eds.). *Evaluación de programas educativos, Centros y Profesores* (pp.73-106). Madrid: Editorial Universitas

- Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Pérez, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: Editorial Muralla.
- Pozo, J. (1998). *Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. España: Ediciones Morata.
- Sabino, C. (1989). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Editorial Lumen/hvmanitas.
- Selltiz, C. (1965). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Tamayo y Tamayo, M. (2004). *Proceso de la investigación científica*. México: Editorial Limusa.
- Tyler, R. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Valencia, G. (2009). *La eficacia escolar: retos y desafíos para mejorar la calidad y la equidad en el sistema educativo colombiano*. *Uni-pluri/versidad*, 8(2), 1-14. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/948/821>



Educación inclusiva y TIC: análisis de actitudes en futuros docentes

Inclusive education and ICTs: future teacher's attitudes analysis

M^a del Carmen Pegalajar Palomino,

Universidad Católica de Murcia, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 01 de septiembre de 2015

Fecha de revisión: 29 de septiembre de 2015

Fecha de aceptación: 07 de octubre de 2015

Pegalajar, M.C. (2015). Educación inclusiva y TIC: análisis de actitudes en futuros docentes. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 6(1), pp. 250– 264.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6 (1)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Educación inclusiva y TIC: análisis de actitudes en futuros docentes

Inclusive education and ICTs: future teacher's attitudes analysis

M^a del Carmen Pegalajar Palomino, mdcpegalajar@ucam.edu

Universidad Católica de Murcia, España

Resumen

Este trabajo pretende describir las actitudes de estudiantes del Grado de Educación Infantil y Primaria hacia el uso de las TIC para el desarrollo de prácticas inclusivas. En el estudio han participado 231 estudiantes del Grado de Educación Infantil y Primaria de la Universidad Católica de Murcia, llevándose a cabo la recogida de datos mediante un cuestionario "ad hoc" a través de la técnica de la encuesta. Así pues, se demuestran percepciones favorables de los docentes hacia las posibilidades didácticas de este tipo de recursos educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnado con necesidades educativas, su contribución al proceso de desarrollo profesional, inclusión de alumnado a través de este tipo de medios y análisis de la función docente basada en el uso de las TIC para la respuesta a la diversidad. Además, se comprueba reciprocidad entre los distintos factores de la escala así como entre aquellos ítems que se consideran más significativos, como pueda ser la contribución de las TIC a la coordinación familia-escuela, mejora de la participación activa del alumnado en el proceso educativo, flexibilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y contribución al desarrollo profesional del docente.

Abstract

This paper aims to describe the perceptions of prospective Childhood and Primary Education teachers to the use of ICT for the development of inclusive practices. In the study, it has involved 231 students from grade school and Primary Education of the Catholic University of Murcia, carrying out data collection through an "ad hoc" questionnaire through the survey technique. The results show favorable perceptions of future teachers to the educational possibilities of this type of educational resources in the teaching-learning process of students with special educational needs, their contribution to the process of professional development, including of students through such means and analysis based on the use of ICT for responding to diversity teaching function. In addition, it checks the existence of relationship between the various factors of the scale and between those items that are considered more significant, as can be the contribution of ICT to the family-school, improving coordination active participation of students in the educational process, flexible teaching-learning process and contribute to the professional development of teachers.

Palabras clave

Tecnologías de la Información y la Comunicación; Inclusión; Necesidades específicas de apoyo educativo; Docente; Diversidad.

Keywords

Information and Communications Technology; Inclusion; Specific educational needs; Teaching; Diversity.

1. Introducción

En las últimas décadas, se ha asistido a un proceso de cambio y transformación social debido, entre otros motivos, a la irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC). Su uso en el ámbito educativo responde a una demanda socioeducativa generada por el entorno virtual en que se encuentra inmerso docente y alumnado (Azorín, 2015); se debe encontrar la manera de motivar y sorprender al alumnado, acostumbrado al uso de las tecnologías en su vida cotidiana, y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje así como su rendimiento a través de este tipo de herramientas didácticas (Torres, 2015).

Éstas suponen importantes elementos en el aprendizaje, tanto para la apropiación de contenidos en el desarrollo de competencias clave como en la creación de espacios atractivos e intercambio de información (Albion, 2008; Carvalho y Morais, 2011; Livingstone, 2012); deben estar basados en la cooperación e intercomunicación, supone creatividad y flexibilidad, ofrece perspectivas distintas, proporciona ayuda y herramientas para la indagación, descubrimiento, aprendizaje cooperativo, autónomo y permanente a lo largo de la vida (Navaridas, 2004; Rodríguez y Arroyo, 2014).

Además, el actual sistema educativo apuesta por un modelo inclusivo en el que se aprenda a aceptar y valorar las diferencias individuales en el aula, sacando el máximo partido de ellas (Echeita y Ainscow, 2011). A partir de las necesidades del alumnado (Chisvert, Ros y Horcas, 2013), el docente debe fijar metas de aprendizaje alcanzables, más allá de lo académico, para centrarse en las relaciones interpersonales, la inclusión social y otras dimensiones de calidad de vida del alumnado (Verdugo y Rodríguez, 2012). En el ámbito de la atención a la diversidad, las TIC constituyen potentes herramientas didácticas para fortalecer capacidades y habilidades propias de los aprendices del nuevo milenio (Román, Cardemil y Carrasco, 2011), consiguiendo autonomía en el desarrollo de sus tareas (Zappala, Koppel y Sushodolski, 2011).

2. Marco teórico

Los medios digitales tienen un papel prioritario en el desarrollo del alumnado y, más concretamente, de aquel que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (Lozano, Alcaraz y Bernabeu, 2012). Además, contribuyen a mejorar su status como ciudadanos de pleno derecho y la relación de las Administraciones públicas con ellos y de ellos la sociedad (Prefasi, Magal, Garde y Giménez, 2010). En este sentido, Soto (2007) manifiesta cómo las TIC suponen un elemento de enorme importancia para la normalización de las condiciones de vida del alumnado con necesidades educativas; permiten individualizar la enseñanza y compensar situaciones de desventaja de determinados alumnos (Ballesta, Lozano y Cerezo, 2014; García y Cotrina, 2006).

En este contexto, se destaca al docente como elemento de vital importancia para aplicación de las TIC en el aula (Toledo, 2006; Zuber-Sheritt, 2007). Por ello, el estudio de las percepciones y actitudes del docente para la integración de las TIC en el desarrollo de las prácticas inclusivas constituye una línea prioritaria de investigación. Tal y como indican Valdés, Angulo, Nieblas, Zambran y Arreola (2012), las dificultades de los docentes en el uso de las TIC no se pueden explicar en base a las actividades; resulta necesario explorar otros factores como las competencias en el uso de las mismas y sus concepciones pedagógicas, pues actúan como elementos para impulsar o frenar su puesta en práctica en el aula (Fernández y Bermejo, 2012; Kreijns, Acker, Vermeulen y Van Buuren, 2013; Prestridge, 2012; Tirado y Aguaded, 2014).

Gallego, Gamiz y Gutiérrez (2010) exponen cómo las competencias se identifican por el saber (conocimientos), ser (actitudes) y hacer (habilidades). Además, Sandoval, García y Ramírez (2012) manifiestan que la formación de competencias en TIC se debe abordar desde la escuela y fuera de ella. Por ello, resulta necesario conocer y potenciar los niveles de competencia docente en el uso de las TIC (Cabero, Llorente, Leal y Lucero, 2009; Santos, Cernada y Lorenzo, 2014), pues la formación inicial recibida repercute fundamentalmente en la capacidad

para utilizar este tipo de recursos educativos en el proceso de aprendizaje de alumnado con necesidades educativas (Santiago, Navaridas y Repáraz, 2014).

Así pues, se debe considerar el papel que ocupa la enseñanza de las tecnologías aplicadas a la educación así como la educación inclusiva en los nuevos planes de estudio, recientemente modificados gracias al proceso de convergencia europea en el ámbito de la Educación Superior. Incluso, Tedesco (2011) alude a la necesidad de analizar profundamente el actual contexto social, político y económico; reflexionar sobre la función que el docente debe cumplir en la sociedad, adoptando el concepto de “*sociedad más justa*” que complete la inclusión social, participación activa, incorporación al mercado de trabajo así como la alfabetización lecto-escritora, científica y digital. Así pues, y gracias a la sociedad del conocimiento, se debe apostar por una nueva alfabetización digital que supere enfoques utilitaristas y técnicos y acerque a las personas de manera crítica y constructiva a este nuevo escenario (Trujillo, López, Pérez, 2011).

Autores como Pérez y Vílchez (2012) subrayan la debilidad los nuevos planes para incorporar asignaturas específicas de tecnologías en la formación inicial de maestros; se debe abordar de manera transversal para incorporar la competencia digital desde distintas materias y propiciar en el alumnado el cambio de rol de “*usuario digital*” a “*competente digital*” en el uso didáctico de las TIC y su explotación didáctica en el aula inclusiva (Lozano, Castillo y Veas, 2014; Strasburger, 2009). Cabero (2010) recoge las posibilidades formativas que ofrecen las TIC, siendo éstas: ampliación de la oferta formativa, creación de entornos flexibles de aprendizaje, eliminación de barreras espacio-temporales, incremento de las modalidades comunicativas, potenciación de escenarios y entornos interactivos, aprendizaje independiente y autoaprendizaje, nuevas posibilidades de orientación, tutorización y aprendizaje permanente. Además, tal y como apuntan De Oliveira, Camacho y Gisbert (2014) las tecnologías de alfabetización cambian muy rápidamente aunque no tanto las prácticas docentes.

En general, el docente está dispuesto a tomar medidas para una correcta implementación de las TIC en el aula, aunque se ven desbordados por el desarrollo de otras mejoras necesarias en el sistema educativo y la ausencia de elementos externos que refuercen la importancia de su uso (Marín y Romero, 2009). Tal y como afirma Amar (2008), no basta con integrar la tecnología en el aula, sino que ésta debe aparecer reflejada en el currículum y en el establecimiento de nuevos planteamientos didácticos. Por ello, se debe avanzar hacia la elaboración de materiales accesibles, la formación del profesorado en TIC, inclusión educativa y experimentación de nuevas propuestas basadas en un Diseño Universal de Aprendizaje (Muntaner, 2010).

Una de las principales barreras para la inclusión de las TIC en el aula lo constituye la falta de conocimientos o habilidades (Mueller, Wood, Willughby, Roos y Specht, 2008; Sigáles, Mominó, Meneses y Badía, 2008). Autores como Tejedor, García-Valcárcel y Prada (2009) señalan las deficiencias formativas en el uso de las tecnologías como principales causas de las actitudes negativas del docente hacia las TIC. Así, Roblizo y Cózar (2015) ponen de manifiesto la elevada frecuencia de uso cotidiano de las TIC en estudiantes de Magisterio, mientras que Gutiérrez, Palacios y Torrego (2010) demuestran cómo no todos los futuros docentes son usuarios habituales de las TIC. Por su parte, Sampedro y Marín (2015) exponen cómo los estudiantes del grado de Educador Social poseen conocimientos acerca de las herramientas Web 2.0, lo cuál facilita su aplicación en la intervención educativa formal mediante la elaboración y diseño de proyectos, programas y planes (basados en herramientas TIC) que favorezcan las relaciones en los centros educativos.

En consecuencia, Ortiz, Almazán, Peñaherrera y Cachón (2014) concluyen cómo la formación del futuro maestro ha de ir dirigida a la integración de las TIC en el aula de un modo creativo. Además, se debe contextualizar la formación del profesorado según sus necesidades prácticas, intercambiar experiencias de buenas prácticas entre el profesorado, ofrecer oportunidades de trabajo colaborativo entre docentes y con expertos y favorecer e incentivar nuevas estrategias y habilidades en el aula (Domingo y Marqués, 2011). Otros autores como Tello y Cascales (2015) expresan la necesidad de desarrollar planes de formación continua acordes con la realidad de

los centros, los docentes y el alumnado, teniendo presente la atención a la diversidad y la lucha por, para y en la justicia social.

Además del aspecto formativo del docente, Fernández y Torres (2015) señalan entre los factores más importantes para proporcionar buenas prácticas inclusivas con apoyo de TIC el fomento de la motivación hacia su uso, trabajo personalizado, comunicación con alumnado y estimulación de aprendizaje o adquisición del conocimiento. Otros autores como De Pablos, Colás y González (2010) aluden a la disponibilidad de recursos y la actitud positiva de los docentes y del equipo directivo como los factores más relevantes para favorecer y condicionar el uso innovador de las TIC en el aula. Incluso, Inan y Lowter (2010), en su investigación acerca de los factores vinculados con el docente que más influyen en la integración de las TIC, aluden al apoyo recibido por parte de la administración y la comunidad educativa.

Además, otras investigaciones (Fernández y Bermejo, 2012; Glazer, Hannafin y Song, 2005; Montero, 2011) aluden a la colaboración docente como factor clave para capacitar al docente, favorecer el desarrollo de actitudes positivas hacia las TIC y facilitar la solución de los problemas comunes en el desarrollo de actividades de aprendizaje con TIC.

Finalmente, otros autores como Espuny, Gisbert, Coiduras y González (2012) identifican como factor de éxito en la integración de las TIC en el aula la existencia de docentes investigadores o emprendedores, capaces de fomentar el uso frecuente de tecnologías digitales en el aula; los centros educativos que cuentan con un equipo TIC son considerados pilar básico para el éxito en la integración de este tipo de herramientas, pues permite el trabajo en red, la coordinación y canalización de las decisiones (Pérez, Hernando y Aguaded, 2011).

3. Metodología

3.1 Objetivos e hipótesis de la investigación

Esta investigación pretende analizar las percepciones de futuros docentes de Educación Infantil y Primaria hacia el uso de las TIC para el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula ordinaria. Más concretamente, se aportan algunos objetivos específicos que tratan de sintetizar la finalidad del trabajo, siendo éstos:

- Elaborar un instrumento válido y fiable para la recogida de información sobre las percepciones de futuros docentes de Educación Infantil y Primaria acerca del uso de las TIC para el desarrollo de prácticas inclusivas.
- Determinar el grado de relación entre los factores de la escala diseñada para el presente estudio.
- Comprobar la relación entre el hecho de que las TIC mejoren la coordinación entre la familia y la institución educativa, faciliten la participación activa del alumnado con necesidades educativas e introduzcan mayor flexibilidad en el proceso educativo y su contribución al desarrollo profesional docente.
- Analizar si determinadas variables sociodemográficas del futuro docente así como la capacidad de las TIC para facilitar la coordinación familia-escuela, participación en el proceso educativo, flexibilidad y contribución al desarrollo profesional del futuro docente tienen influencia en los factores de la escala.

3.2 Instrumento

En este trabajo se ha utilizado una metodología descriptiva a través la técnica de la encuesta mediante un cuestionario *“ad hoc”* como instrumento de recogida de datos (Pegalajar, 2015). Se trata de una escala tipo Likert cuyas respuestas oscilan entre 1 y 4 (siendo 1=plenamente en desacuerdo y 4=totalmente de acuerdo). Incluye un primer bloque sobre datos sociodemográficos del docente (género, edad, titulación, conocimiento y dominio de herramientas informáticas) así como un total de 35 ítems, capaces de analizar las percepciones

docentes acerca del uso de las TIC para la educación inclusiva, agrupados en cuatro dimensiones tales como:

- Factor 1. *Implicaciones didácticas de las TIC para la educación inclusiva*, el cuál describe las posibilidades didácticas de estos recursos educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (13 ítems).
- Factor 2. *Desarrollo profesional docente hacia las TIC*, centrado en conocer las percepciones y necesidades formativas del docente para la aplicación de las TIC en el aula inclusiva (10 ítems).
- Factor 3. *Actitud docente hacia la inclusión a través de la TIC*, se centra en analizar la percepción docente para la educación inclusiva y la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo a través del uso de este tipo de recursos didácticos (7 ítems).
- Factor 4. *Práctica docente inclusiva a través de las TIC*, basada en el análisis de la función docente para dar respuesta a la diversidad en el aula a través del uso de las TIC (6 ítems).

En su elaboración, se han considerado distintas escalas elaboradas con anterioridad vinculadas con la temática de las TIC y la educación inclusiva (Almerich, Suárez, Belloch y Bo, 2011; Batanero y Bermejo, 2012; Cabero, Llorente, Leal y Lucero, 2009; Prestridge, 2012; Sáez, 2010; Sevillano y Fuero, 2013; Suriá, 2011). Además, se ha comprobado la validez del contenido mediante un juicio de expertos y la aplicación de una prueba piloto. En el primer caso, se solicitó a una docente de profesores universitarios especialistas en el Área de Didáctica y Organización Escolar de varias universidades españolas que valoraran globalmente el instrumento e indicaran en una escala de 0-10 la adecuación de la información inicial. Con relación a los ítems, y como se trataba de un cuestionario adaptado, los jueces debían indicar el grado de pertenencia de cada ítem al objeto de estudio (contenido) y su grado de precisión y adecuación (forma). En líneas generales, las evaluaciones de los expertos mostraron que la mayoría de los ítems eran correctos y adecuados en comprensión y escritura para los destinatarios del cuestionario.

Una vez realizado el juicio de expertos, se procedió a aplicar una prueba piloto a 100 estudiantes del Grado de Primaria. Así, el índice de adecuación muestral KMO alcanza un valor de .933 y la prueba de esfericidad de Bartlett es de 3376.884 ($p=.000$). Estos datos hacen que se rechace la hipótesis nula de que la matriz de correlación inter-ítems es identidad y se consideran que las respuestas están sustancialmente relacionadas, lo que justifica la realización del análisis factorial. Por su parte, el análisis de los componentes principales revela, tras la rotación Varimax, la convergencia en 4 factores que explican el 51.96% de la varianza; los ítems muestran valores apropiados, situándose entre .343 y .745. La primera componente es la que explica mayor cantidad de varianza (38.78%), decreciendo hasta llegar a la última que explica un 3.68%.

Para analizar la fiabilidad del instrumento, se ha utilizado el método Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de .952. Así pues, se puede deducir que el cuestionario elaborado para tal investigación tiene una fiabilidad muy alta, ya que el coeficiente está próximo a 1, considerada la correlación perfecta. Además, y para asegurar aún más la fiabilidad del instrumento, se aplicó el método de las dos mitades, obteniéndose puntuaciones muy apropiadas, pues en la primera parte se obtuvo un valor de .908 y para la segunda el valor obtenido fue de .917.

3.3 Muestra

La población objeto de estudio está compuesta por estudiantes de 4º curso del Grado de Educación Infantil y Primaria de la Universidad Católica de Murcia. Para el cálculo de la muestra participante se utilizó la fórmula para poblaciones con menos de 100.000 sujetos con un nivel de confianza del 95% y un error de estimación máximo de un 4%.

Así pues, para la selección de la muestra se ha realizado mediante un muestreo aleatorio simple, de forma de que de los 315 estudiantes matriculados en dichas titulaciones, fueron finalmente 231 los que accedieron a participar en la investigación, respondiendo al cuestionario facilitado. De la muestra, un 79.1% está formado por mujeres, frente al 20.9% que lo representan hombres; sus edades oscilan en un 85.1% en torno a los 25 años, frente al 14.9% que son mayores de 26 años. Un 52.2% de la muestra son estudiantes del Grado de Educación Infantil, frente al 48% que pertenecen a la titulación de Educación Primaria. Además, y al preguntar al estudiante acerca de los conocimientos y dominio de herramientas informáticas de que dispone, un 54.7% de la muestra considera que es “*bueno*”, frente al 43.9% que califica dichas habilidades como “*regulares*” y un 1.3% que las consideran “*malas*”. Finalmente, un 48.0% de la muestra afirma haber recibido formación específica sobre TIC y educación inclusiva, mientras que un 52.0% no dispone de tal formación.

3.4 Procedimiento

Para la cumplimentación del cuestionario por parte de la muestra, se tuvo en cuenta que los estudiantes se encontrasen en 4º curso para ambas titulaciones, pues en niveles anteriores tuvieron la oportunidad de cursar asignaturas vinculadas al ámbito de la atención a la diversidad y tecnologías aplicadas a la educación. De igual modo, se contó con el visto bueno de los responsables de las asignaturas, quienes accedieron a participar en la investigación, facilitando el acceso a la muestra para la recogida de datos. Cada estudiante recibió las instrucciones necesarias para la cumplimentación adecuada del cuestionario, asegurando en todo momento la confidencialidad y anonimato de los datos recogidos.

3.5 Análisis de datos

Para el análisis de datos, se ha utilizado el programa estadístico IBM SPSS (versión 21), llevándose a cabo los análisis estadísticos con un nivel de significación de $p < .05$. Se ha utilizado la estadística descriptiva (a través de medias y desviaciones típicas) para el análisis de cada uno de los ítems que conforman los distintos factores del cuestionario. Además, el coeficiente de correlación de Pearson y el análisis de regresión múltiple lineal permiten determinar el grado de relación entre los distintos factores del cuestionario así como su influencia entre las variables predictoras y criterio.

4. Resultados

Para valorar las percepciones de los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria acerca del uso de las TIC para el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula se han examinado las puntuaciones de las medias obtenidas en cada uno de los ítems de los diferentes factores que componen la escala.

4.1 Implicaciones didácticas de las TIC para la educación inclusiva

Las puntuaciones obtenidas por los ítems que forman parte de este factor se sitúan por encima de la media, es decir, poseen un valor superior a 2 puntos. Ello induce a considerar que el alumnado del Grado de Educación Infantil y Primaria encuestado tiene percepciones positivas acerca de las posibilidades didácticas de estos recursos educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Figura 1).

El futuro docente considera que el uso de las TIC para la atención a la diversidad del alumnado potencia la retroalimentación y el feedback docente-alumno así como también permite establecer lazos de comunicación entre familia y escuela. Este tipo de medios favorece la evaluación del aprendizaje del alumnado, permitiéndole comprobar su actividad y potenciando la creación de nuevos espacios de trabajo en los que se favorezca su participación. Además, se considera un apoyo para el desarrollo de estrategias cognitivas y de concentración en el alumnado, aplicable a todas las áreas y contenidos, a partir de su conexión con la realidad.

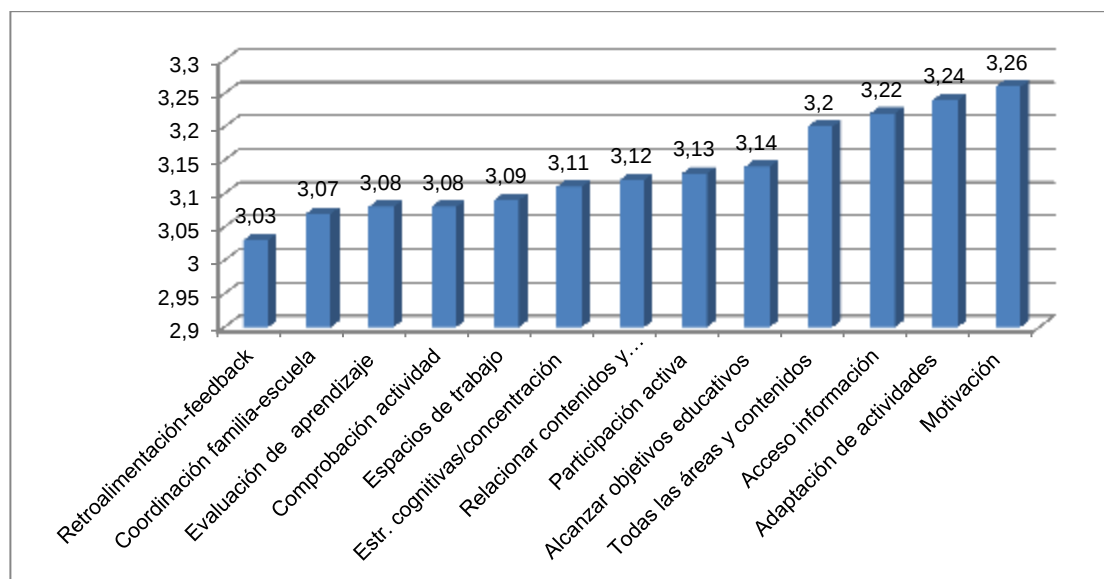


Figura 1. Implicaciones didácticas de las TIC para la educación inclusiva

4.2 Desarrollo profesional docente hacia las TIC

Los resultados obtenidos para este factor revelan las percepciones favorables del futuro docente para la contribución de las TIC a su desarrollo profesional en el ámbito de la educación inclusiva (tabla 2). Así pues, el alumnado encuestado, del Grado de Educación Infantil y Primaria, entiende que la utilización de las TIC en el aula favorece la participación reflexiva e indagadora, generando nuevos canales de comunicación y trabajo cooperativo entre docentes. Incluso, contribuye al desarrollo profesional del docente a partir del proceso de actualización metodológica y mejora de la competencia digital.

No obstante, es consciente que ello requiere una formación específica y asesoramiento sobre la búsqueda, selección y evaluación de tales recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnado con necesidades educativas. Además, alude a la inversión y reconocimiento profesional por parte de la Administración educativa.

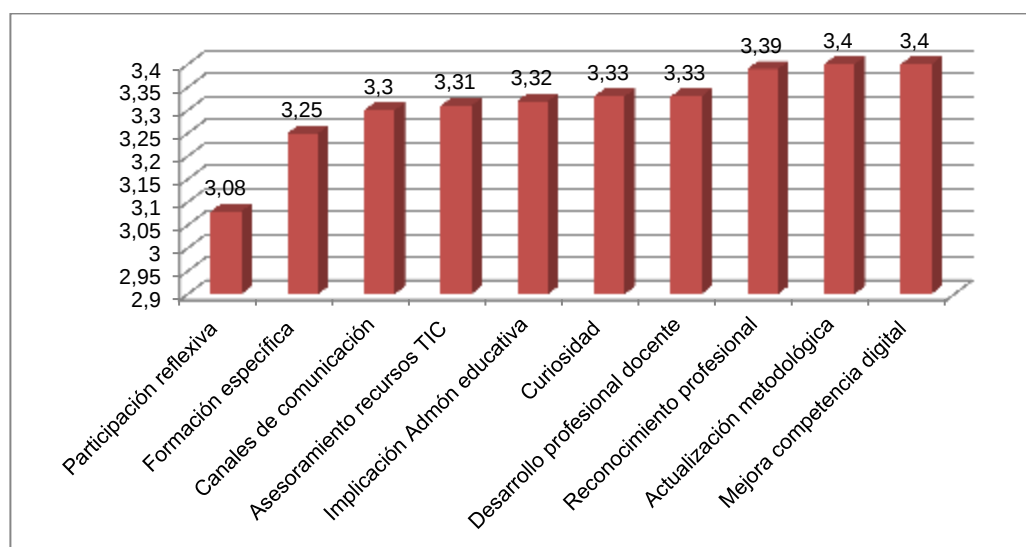


Figura 2. Desarrollo profesional docente hacia las TIC

4.3 Actitud docente hacia la inclusión a través de las TIC

Los resultados obtenidos en esta dimensión se sitúan por encima de 3 puntos, lo que demuestra las actitudes positivas del docente para la inclusión del alumnado con necesidades educativas a través del uso de las TIC (Figura 3). Así pues, el futuro docente de Educación Infantil y Primaria define las TIC como herramientas que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva de la innovación docente. Sirven de medios para prestar una mejor atención a la diversidad del alumnado, dando respuesta a sus necesidades educativas.

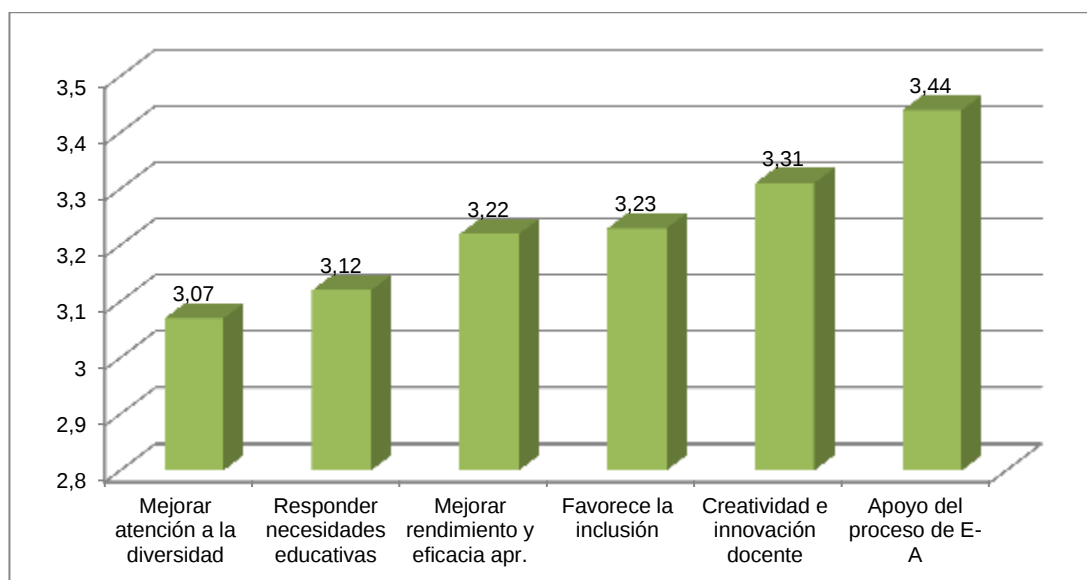


Figura 3. Actitud docente hacia la inclusión a través de las TIC

4.4 Práctica docente inclusiva a través de las TIC

Los resultados obtenidos en este factor, al igual que en los factores anteriores, se sitúan por encima de la media, lo que demuestra las percepciones favorables del alumnado del Grado de Educación Infantil y Primaria para dar respuesta a la diversidad en el aula a través del uso de las TIC (Figura 4).

Los futuros docentes consideran que el hecho de poder utilizar las TIC para atender a la diversidad del alumnado es una tarea fácil. Ello favorece una enseñanza individualizada y flexibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo la realización del diagnóstico y la evaluación psicopedagógica del alumnado. No obstante, entienden que su puesta en práctica requiere de un equipo docente coordinado así como de una dedicación y esfuerzo mayor en la labor docente.

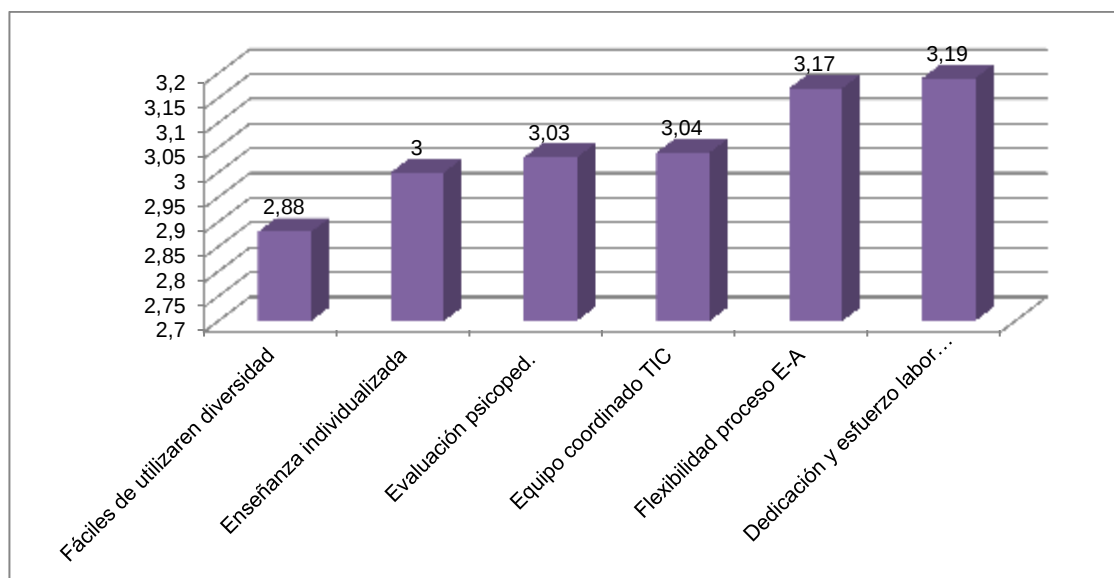


Figura 4. Práctica docente inclusiva a través de las TIC

A continuación, se analiza la relación entre los factores que agrupan los ítems del cuestionario mediante la correlación r de Pearson (tabla 1). Los resultados obtenidos demuestran correspondencia entre las percepciones del futuro docente sobre las posibilidades didácticas de las TIC en el aula con alumnado con necesidades educativas y su implicación en el proceso de desarrollo profesional (.710). Dicha correspondencia aparece asociada, además, entre las percepciones sobre las posibilidades didácticas de este tipo de recursos para la atención a la diversidad y la actitud docente hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas (.716) así como análisis de la práctica educativa inclusiva a través de este tipo de recursos didácticos (.732).

De igual modo, se comprueba reciprocidad entre las percepciones y necesidades formativas del docente para la aplicación de las TIC en el aula inclusiva y la actitud docente hacia la inclusión (.638) así como análisis de la práctica docente para la atención a la diversidad (.675). Finalmente, otro de los factores que guardan relación entre así aparece asociado a la actitud docente hacia la educación inclusiva a través del uso de las TIC y el análisis de la práctica en el aula para dar respuesta a la diversidad en el aula a través de este tipo de recursos (.665).

Tabla 1.

Correlaciones entre los distintos factores de la escala

	F1. Implicaciones didácticas	F2. Desarrollo profesional	F3. Actitud docente	F4. Práctica docente
F1. Implicaciones didácticas	1	.710**	.716**	.732**
F2. Desarrollo profesional	.710**	1	.638**	.675**
F3. Actitud docente	.716**	.638**	1	.665**
F4. Práctica docente	.732**	.675**	.665**	1

** Nivel de significación $<.05$

En un segundo lugar, se analizan las correlaciones entre las variables más significativas según el propósito del estudio, siendo éstas: Las TIC facilitan la coordinación familia-escuela (v13), mejora la participación activa del alumnado con necesidades educativas en el proceso de

aprendizaje (v14), introducen una mayor flexibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje (v18) y contribuyen al desarrollo profesional docente (v30) (tabla 2).

Los resultados obtenidos demuestran mayores correlaciones al considerar cómo las TIC aportan mayor flexibilidad al proceso de enseñanza-aprendizaje y permiten la participación activa del alumnado (.505), contribuyendo al desarrollo profesional del docente (.439). Este último factor correlaciona, además, con la percepción del docente hacia las TIC como elemento que mejora la participación activa del alumnado con necesidades educativas en el proceso de aprendizaje (.424).

Tabla 2.
Correlaciones entre ítems más significativos

	V13	V14	V18	V30
13. Facilita la coordinación familia-escuela		.403**	.382**	.384**
14. Mejora la participación activa del alumnado con necesidades educativas en el proceso de aprendizaje	.403**		.505**	.424**
18. Introduce una mayor flexibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje	.382**	.505**		.439**
30. Contribuye al desarrollo profesional del docente	.384**	.424**	.439**	

5. Discusión y conclusiones

Este estudio permite conocer las actitudes de futuros docentes de Educación Infantil y Primaria hacia el uso de las TIC para el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula. Así pues, los estudiantes participantes en la investigación se han mostrado favorables hacia el uso de este tipo de herramientas didácticas para el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Así pues, el futuro docente entiende que las potencialidades de este tipo de medios didácticos favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado en el ámbito de la atención a la diversidad; aumenta la motivación, favorece el diseño y adaptación de actividades, acceso a la información, consecución de objetivos, participación activa del alumnado en el proceso, desarrollo de estrategias cognitivas y de concentración, creación de espacios de trabajo, evaluación, feedback docente-alumno, coordinación familia-escuela, etc. Ello coincide con las aportaciones de autores como Ballesta, Lozano y Cerezo (2014), García y Cotrina (2006) o Soto (2007) quienes exponen cómo las TIC permiten la normalización e individualización de la enseñanza, actuando como elemento de compensación educativa.

Centrados en el ámbito formativo del docente, el alumnado encuestado entiende que la utilización de las TIC en el aula favorece la participación reflexiva e indagadora del docente en el aula. Además, contribuye al desarrollo profesional del docente a partir del proceso de actualización metodológica y mejora de su competencia digital. Así pues, la integración de tales herramientas en el aula dependen de la formación didáctica del profesorado (Santiago, Navaridas y Repáraz, 2014); ésta debe partir de las necesidades prácticas, intercambio de experiencias de buenas prácticas docentes, oportunidades de trabajo colaborativo entre docentes y con expertos así como desarrollo de nuevas estrategias y habilidades en el aula (Domingo y Marqués, 2011).

No obstante, el docente es consciente de la importancia del reconocimiento profesional y la inversión por parte de las Administraciones para su implantación efectiva en el aula. Ello refuerza la idea aportada por De Pablos, Colás y González (2010) quienes aluden a la disponibilidad de recursos como factor de interés para favorecer el uso innovador de las TIC en el aula. Otras investigaciones (Fernández y Bermejo, 2012; Glazer et al., 2005; Montero, 2011)

aluden a la colaboración docente como factor clave para el desarrollo de actividades de aprendizaje basados en el uso de las TIC.

El docente, además, considera que las TIC suponen medios didácticos capaces de prestar una mejor atención a la diversidad, desde la perspectiva de la innovación docente. Así pues, tal y como apunta Lozano, Alcaraz y Bernabeu (2012), los medios digitales favorecen el desarrollo del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Finalmente, se destaca cómo el futuro docente de Educación Infantil y Primaria encuestado entiende que el hecho de utilizar las TIC para atender a la diversidad es una tarea fácil. Ello concuerda con los resultados expuestos por Roblizo y Cózar (2015) y Sampedro y Marín (2015) quienes demuestran la elevada frecuencia de uso cotidiano de las TIC en estudiantes de Magisterio y futuros educadores sociales; en contraposición, Gutiérrez, Palacios y Torrego (2010) demuestran cómo no todos los futuros docentes son usuarios habituales de este tipo de herramientas didácticas.

Además, se percibe la inquietud de los estudiantes encuestados acerca de la importancia de crear un equipo coordinado en los centros para la integración efectiva de estas herramientas así como de una mayor dedicación y esfuerzo en la labor docente. Estos datos concuerdan con lo expuesto por autores como Pérez, Hernando y Aguaded (2011) para quienes el centro educativo debe contar con un equipo TIC, encargado del trabajo en red, la coordinación y canalización de las decisiones.

Por otro lado, se aprecia relación entre todos los factores analizados en esta investigación, siendo éstos: implicaciones didácticas de las TIC para la educación inclusiva, desarrollo profesional docente, actitud docente hacia la inclusión a través de las TIC y análisis de la práctica docente inclusiva a través de este tipo de medios. Así pues, se destaca al docente como agente fundamental para la integración efectiva de las TIC en el ámbito de la atención a la diversidad; de ahí la importancia de analizar factores como sus competencias en el uso de las TIC y sus concepciones pedagógicas para el desarrollo de una práctica educativa de calidad (Valdés et al, 2012).

Además, se observa reciprocidad entre las percepciones docentes acerca de las posibilidades de las TIC como instrumento de mejora de la coordinación familia-escuela, participación activa del alumnado en el proceso educativo, flexibilidad en el proceso educativo y contribución al desarrollo profesional del docente. Además, se constata una influencia entre las percepciones del futuro docente para estos aspectos y los factores anteriormente comentados. De este modo, el docente así como sus concepciones sobre las TIC suponen factor clave para impulsar o frenar la puesta en práctica de tales medios en el aula (Fernández y Bermejo, 2012; Prestridge, 2012; Tirado y Aguaded, 2014).

6. Referencias bibliográficas

- Albion, P.R. (2008). Web 2.0 in teacher education: two imperatives for action. *Computers in the Schools*, 25 (3), 181-198. doi: 10.1080 / 07380560802368173
- Almerich, G., Suárez, J.M., Belloch, C. y Bo, R.M. (2011). Las necesidades formativas del profesorado en TIC: perfiles formativos y elementos de complejidad. *RELIEVE*, 17 (2). Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_1.htm (consultado el 7 de Julio de 2015).
- Amar, V. M. (2008). *Tecnologías de la Información y la Comunicación, Sociedad y Educación. Sociedad, e-herramientas, profesorado y alumnado*. Madrid: Editorial Tebar.
- Azorín, C. (2015). Integración pedagógica de Wix en Educación Primaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 163-177.
- Ballesta, J., Lozano, J. y Cerezo, Mª C. (2014). El uso y consumo de TIC en el alumnado autóctono y extranjero de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 41, 1-32.

- Batanero, J.M. y Bermejo, B. (2012). Actitudes docentes hacia las TIC en centros de buenas prácticas educativas con orientación educativa. *Enseñanza & teaching*, 30 (1), 45-61.
- Cabero, J., Llorente, M.C., Leal, F. y Lucero, F. (2009). La alfabetización digital de los alumnos universitarios mexicanos: una investigación en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. *Enseñanza & Teaching*, 27, 41-59.
- Cabero, J. (2010). Retos de la integración de las TIC en los procesos educativos. Límites y posibilidades. *Perspectiva educacional*, 49(1), 32-61.
- Carvalho, L. y Morais, E. (2011). Aprender com as TIC. En *Actas da Conferencia Ibérica em inovação na Educação com TIC* (pp. 453-454). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Chisvert, M^a J., Ros, A. y Horcas, V. (2013). *A propósito de la inclusión educativa. Una mirada ampliada de lo escolar*. Barcelona: Octaedro.
- De Oliveira, J., Camacho, M. y Gisbert, M. (2014). Explorando la percepción de estudiantes y profesor sobre el libro de texto electrónico en Educación Primaria. *Comunicar*, 21 (42), 87-95. <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-08>
- De Pablos, J., Colás, P. y González, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, 352, 23-51
- Domingo, M. y Marqués, P. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar*, 37 (2), 169-175. Doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-03-09>
- Echeita, E. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuelo*, 12, 26-46.
- Espuny, C., Gisbert, M., Coiduras, J. y González, J. (2012). El coordinador TIC en los centros educativos: funciones para la dinamización e incorporación didáctica de las TIC en las actividades de aprendizaje. *Pixel-bit. Revista de Medios y Educación*, 41, 7-18.
- Fernández, J. M^a. y Bermejo, B. (2012). Actitudes docentes hacia las TIC en centros de buenas prácticas educativas con orientación inclusiva. *Enseñanza & Teaching. Revista interuniversitaria de didáctica*, 30 (1), 45-61.
- Fernández, J.M^a y Torres, J.A. (2015). Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de Educación Permanente de Adultos en Andalucía. *Revista Complutense de Educación*, 26, 33-49.
- Gallego, A. M., Gamiz, S. V. y Gutiérrez, S. E. (2010). El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar. *EDUTEC. Revista electrónica de tecnología*, 34. Disponible en: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec34/pdf/Edutec-e_n34_Gallego_Gamiz_Gutierrez.pdf (consultado el 30 de Septiembre de 2015).
- García, M.C. y Cotrina, M. (2006). Descubriendo el valor de las tecnologías de la información y de la comunicación en la atención a la diversidad. *Tavira*, 20, 107-121.
- Glazer, E., Hannafin, M. J. y Song, L. (2005). Promoting Technology Integration Through Collaborative Apprenticeship. *Educational Technology Research and Development*, 53, 57-67.
- Gutiérrez, A., Palacios, A. y Torrego, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de Educación*, 352, 267-293.
- Inan, F. A. y Lowter, D.L. (2010). Laptops in the K-12 classrooms: Exploring factors impacting instructional use. *Computer and Education*, 55, 937-944.
- Kreijns, K., Acker, F.V., Vermeulen, M. y Van Buuren, H. (2013). What stimulates teachers to integrate ICT in their pedagogical practices? The use of digital learning materials in education. *Computers in Human Behavior*, 29, 217-225. doi: 10.1016/j.chb.2012.08.008
- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*, 38 (1), 9-24. doi: 10.1080 / 03054985.2011.577938
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Bernabeu, M. (2012). Competencias emocionales del alumnado con trastornos del espectro autista en un aula abierta específica de Educación secundaria. *Aula Abierta*, 40(1), 15-26.
- Lozano, J., Castillo, I-S. y Veas, A. (2014). Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo de Educación Secundaria Obligatoria y consumo de las TIC en la Región de Murcia. *Etic@net*, 14, 57-69.

- Marín, V. y Romero, M^a A. (2009). La formación docente universitaria a través de las TIC. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 35, 97-103.
- Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE Participación Educativa*, 16, 69-88.
- Mueller, J., Wood, E., Willoughby, T., Ross, C. y Specht, J. (2008). Identifying discriminating variables between teachers who fully integrate computers and teachers with limited integration. *Computers & Education*, 51 (4), 1523-1537. doi: 10.1016 / j.compedu.2008.02.003
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la Inclusión. Un nuevo modelo educativo. En P. Arnáiz, M.D. Hurtado & F.J. Soto (coords). *25 años de Integración en España: Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp. 1-25). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Ortiz, A., Almazán, L., Peñaherrera, M. y Cachón, J. (2014). Formación en TIC de futuros maestros desde el análisis de la práctica en la universidad de Jaén. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, 127-142. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.09>
- Pegalajar, M^a C. (2015). Diseño y validación de un cuestionario sobre percepciones de futuros docentes hacia las TIC para el desarrollo de prácticas inclusivas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 89-104.
- Pérez, F. y Vilchez, J.E. (2012). El uso de los videojuegos y redes sociales como predictores de la integración curricular de las TIC en estudiantes de Magisterio. *Sphera Pública*, 12, 199-215.
- Pérez, M. A., Hernando, Á. y Aguaded, J. I. (2011). La integración de las TIC en los centros educativos: percepciones de los coordinadores y directores. *Estudios Pedagógicos*, 307(2), 197-211.
- Prefasi, S., Magal, T., Garde, F. y Giménez, J.L. (2010). Tecnologías de la Información y la Comunicación orientadas a la educación de personas con discapacidad cognitiva. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 9 (2), 107-123.
- Prestridge, S. (2012). The beliefs behind the teacher that influences their ICT practices. *Computers & Education*, 58, 449-458.
- Roblizo, M. J. y Cózar, R. (2015). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria: hacia una alfabetización tecnológica real para docentes. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 23-39.
- Rodríguez, M. y Arroyo, M^a J. (2014). Las TIC al servicio de la inclusión educativa. *Digital Education Review*, 25, 108-126.
- Román, M., Cardemil, C. y Carrasco, A. (2011). Enfoque y Metodología para evaluar la calidad del proceso pedagógico que incorpora TIC en el aula. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2), 8-35.
- Sáez, J.M. (2010). Implicación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, valorando la incidencia real de las tecnologías en la práctica docente. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 183-204.
- Sampedro, B.E. y Marín, V. (2015). Conocimiento de los futuros educadores sociales de las herramientas Web 2.0. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 41-58.
- Sandoval, M.E., García, T.R. y Ramíórez, M.M. (2012). Competencias tecnológicas y de contenido necesarias para capacitar en la producción de recursos de aprendizaje móvil. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 39, 1-15.
- Santiago, R., Navaridas, F. y Repáraz, R. (2014). La escuela 2.0: La percepción del docente en torno a su eficacia en los centros educativos de La Rioja. *Educación XX1*, 17(1), 243-270.
- Santos, M. A. Cernadas, F. X. y Lorenzo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 123-137. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.196931>
- Sevillano, M^a.L. y Fuero, R. (2013). Formación inicial del profesorado en TIC: Un análisis de Castilla-La Mancha. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 17 (3), 151-183.

- Sigalés, C., Mominó, J.M., Meneses, J. y Badía, A. (2008). *La integración de internet en la educación escolar española: situación actual y perspectivas de futuro*. Barcelona: UOC.
- Soto, F.J. (2007). Nuevas Tecnologías y atención a la diversidad: oportunidades y retos. VII Congreso Iberoamericano de Informática Educativa Especial. Argentina, Mar de Plata.
- Strasburger, V. C. (2009). Media and children. What Needs to Happen Now? *Journal of the American Medical Association*, 301(21), 2265-266.
- Suriá, R. (2011). Percepción del profesorado sobre su capacitación en el uso de las TIC como instrumento de apoyo para la integración del alumnado con discapacidad. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15 (2), 299-314.
- Tedesco, J.C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 31-47.
- Tejedor, F.J., García-Valcárcel, A. y Prada, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Comunicar*, 33, 115-124. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/c33-2009-03-002>
- Tello, I. y Cascales, A. (2015). Las TIC y las necesidades específicas de apoyo educativo: análisis de las competencias TIC en los docentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2), 355-383.
- Tirado, R. y Aguaded, J.I. (2014). Influencias de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula. *Revista de Educación*, 363, 230-255. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-179.
- Toledo, P. (2006). El profesor en el proceso de selección de tecnología de apoyo para los alumnos con NEE. *Comunicación y Pedagogía*, 210, 24-28.
- Torres, Mª F. (2015). Inclusión de las TIC en el área de Educación Física. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 1, 84,89.
- Trujillo, J.M., López, J.A. y Pérez, E. (2011). Caracterización de la alfabetización digital desde la perspectiva del profesorado: la competencia docente digital. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4), 1-16.
- Valdés, A., Angulo, J., Nieblas, E. H., Zambrano, L. y Arreola, C. (2012). Actitudes de docentes de secundaria hacia el uso de las TIC. *Investigación educativa duranguense*, 12, 4-10.
- Verdugo, M.A. y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450- 470.
- Zappala, D., Koppel, A., Sushodolsky, M. (2011). Inclusión de TIC en la escuela para alumnos con discapacidad visual. Disponible en: <http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/m-visuales-1-48.pdf> (consultado el 7 de Julio de 2015).
- Zuber-Sherritt, O. (2007). Desarrollo profesional y del liderazgo en Educación Superior a través del aprendizaje en la acción (Action Learning) y de la investigación acción. *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*, 26, 30-33.



Los servicios educativos de los archivos

The educational services of the archives

Jesús Cuadros Callava,

Archivo Municipal de Priego de Córdoba, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 23 de septiembre de 2014

Fecha de revisión: 07 de febrero de 2015

Fecha de aceptación: 12 de junio de 2015

Cuadros, J. (2015). Los servicios educativos de los archivos. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 6(1), pp. 265– 286.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6 (1)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Los servicios educativos de los archivos

The educational services of the archives

Jesús Cuadros Callava, Archivo Municipal de Córdoba, España jesuscuadros@correo.ugr.es

Resumen

Los servicios educativos de los archivos fueron creados con mucha voluntad por parte de los archiveros y muy poca ayuda institucional para vincular a los archivos con instituciones educativas y desarrollar actividades pedagógicas específicamente orientadas para usuarios en edad escolar, en el que se debe tener en cuenta el programa curricular, la edad y el tipo de documento. Para ello sería conveniente una colaboración entre el archivo y el centro educativo basada en la distinción de responsabilidades entre el archivero, que desarrollaría los servicios propios del archivo, y el profesor, que aprovecharía la contribución de un especialista que tiene un profundo conocimiento de los fondos documentales del archivo, para el conocimiento de la historia y el trabajo de investigación en el aula. El desarrollo del servicio educativo necesita como premisa principal el contacto de los alumnos con el archivo, en la que visualizan, manipulan y trabajan con los documentos originales. Esa simbiosis entre los archivos y la escuela puede continuar manteniéndose con vínculos cada vez más estrechos entre un archivo municipal y un centro educativo escolar, enriqueciendo el proceso de enseñanza – aprendizaje a través de las fuentes documentales. Para ello hay que tener en cuenta, los medios didácticos, las propuestas pedagógicas, los ámbitos de actuación, la presentación del material al alumnado, y su proyección exterior. Las apariciones más significativas de los servicios de los archivos se dieron en el marco de las actividades dirigidas a este tipo de usuarios. Así consideramos este servicio como una concreción de la vertiente pedagógica y consecuentemente los servicios sólo tienen futuro con la colaboración profesor – archivero y escuelas – archivos.

Abstract

The educational services of the archives were created with a lot of voluntary by the archivists and only a little institutional help to bind the archives and educational institutions together and to develop educational activities specifically orient for user in school age, in which we must keep in mind the curricular programme, the age and the type of the document. For that, is should be convenient a cooperation between the archive-educational centre based in the distinction between the archivist, who would develop the typical services of the archive, and the teacher, who would take advantage of contribution of an specialist who has a deep knowledge of the archive's documentary hearts, to know history and the investigation's work in the classroom. The educational service's develop need as main premise the pupils' contact with the archive, where they visualize, manipulate and work with the original documents. That symbiosis between the archives and the school could continue being maintained with links more and narrow between a municipal archive and an educational centre, enriching the teaching process- learning through the documental sources. For that, we must keep in mind the didactic ways, the educational proposal, the action's fields, the material's presentation to the student body and its external effect. The most significant appearances of the archives' educational services were given in the activities period ruined to that type of user. In this way we consider this service as a precision of the educational aspect and therefore the services only have future with the teacher – archivist and school – archives cooperation.

Palabras clave

Servicios educativos; Archivos; Centros escolares; Profesores; Fondos documentales; Materiales didácticos; Propuestas pedagógicas; Medios didácticos

Keywords

Educational services; Archives; Educational centers; Teachers; Documentary hearts; Educational materials; Educational proposal; Didactic ways

1. Introducción

El presente artículo desarrolla y sistematiza un análisis de criterios que con rigor científico han sido adaptados a una propuesta didáctica de relación centro educativo – archivo, profesor – archivero, que puede ser abordada de diversas formas válidas que se matizan en esta discusión.

Tras una primera revisión bibliográfica, se hace evidente que los archivos resguardan la historia de los pueblos y desde nuestra perspectiva como archiveros tenemos la obligación de dar a conocer al alumnado de los centros educativos la historia a través de las fuentes primarias dentro de un programa educativo.

Inicialmente, los servicios educativos de los archivos fueron creados para desarrollar actividades pedagógicas específicamente orientadas para usuarios en edad escolar. A lo largo de los años, los servicios ampliaron su ámbito de actuación y prepararon actividades y materiales divulgativos para un público más amplio. Finalmente surgió la necesidad de programar una función cultural, recurriendo a todas las estrategias y acogiendo a todos los públicos, dando como resultado una extensión dirigida a destinatarios de diferentes edades, niveles y necesidades de educación, lo que derivaría, desde entonces, una indefinición permanente.

Después de esta primera reflexión sobre los servicios educativos de los archivos, podemos afirmar que, si ha existido una característica constante a lo largo de más de dos décadas de experiencias, ésta ha sido su relación con la enseñanza de las Ciencias sociales y particularmente con la historia. Si nos hiciéramos la pregunta “¿para qué sirve un servicio educativo en un archivo?”, podríamos responder sin duda alguna que “para la enseñanza de la historia”, aunque evidentemente el archivo sirve a otras tantas áreas del conocimiento. En este sentido, Jesús Estepa (2004, p. 37), por ejemplo, realizó una reflexión sobre las grandes potencialidades de los documentos de archivo para el estudio de las Ciencias Sociales. Desde el punto de vista didáctico, los documentos tienen una gran utilidad para “enseñar a investigar y aprender investigando”. Sin embargo, su visión particular en torno a la situación en Andalucía no ha sido muy favorable, encontrando grandes dificultades de colaboración entre los archiveros y los profesores, que, unido a las dificultades de acceso a los documentos, colocaron a los archivos en un papel muy secundario en el estudio de las Ciencias Sociales.

Así por ejemplo, Alberto Moriña y Jorge Pérez (2009) se refieren a la utilidad de los archivos para el desarrollo de diversas habilidades en los estudiantes, como por ejemplo la expresión cultural y artística, y así, sucesivamente, los servicios educativos podrían desarrollar actividades en otras áreas, como Geografía, Historia del Arte, etcétera.

Sin embargo fue su relación con el estudio de las Ciencias Sociales y la Historia lo que definió las principales actividades del servicio educativo, no sólo en España, sino en los países donde antes se desarrollaron los primeros proyectos.

En respuesta a estos planteamientos, lo cierto, es que hasta el presente no se han realizado los suficientes esfuerzos de convergencia entre centros – archivos y profesorado – archiveros. No obstante, en España, los nuevos profesionales de la archivística estamos tomando conciencia de que nuestra labor no es solamente la recepción, clasificación, ordenación y conservación de los fondos, sino que los archivos deberían de concebirse como instituciones que deben de integrarse en el mundo de la educación y preparar materiales didácticos para su difusión y experimentación en los centros educativos.

2. Antecedentes

En Reino Unido, en los años 50 fueron creados los “History Taller” y el material didáctico “History Sources Packets”, que vinieron a inspirar los “Talleres de Historia” en Cataluña a partir de 1984. Más tarde, en 2002, se creó el proyecto “Archivo abierto”, del Archivo Municipal de

Barcelona, que vino a proponer un Taller de Historia destinado a los alumnos de Bachillerato, complementados por otros talleres (tecnológicos y audiovisuales) auxiliares de Historia y de los métodos de investigación histórica. El mismo proyecto ofreció otras estrategias pedagógicas, dirigidas para estudiantes más jóvenes.

En Francia, en el ámbito del *“Service Éducatif”*, fueron organizados dosieres temáticos sobre temas de Historia de interés en los currículos educativos. Fue creado el concurso que inspiró *“El historiador del mañana”*, desarrollado en Cataluña. En Castilla – La Mancha, *“La casa de la escritura”* nació a partir del Archivo Histórico de Guadalajara, desarrollado en colaboración con los profesores y enfatizando el conocimiento histórico para educar al alumnado en el valor del patrimonio documental. Entre sus objetivos estaban el *“fomentar la utilización de los archivos como fuentes primarias para el conocimiento e interpretación de la Historia”* y *“conseguir que el alumno analice situaciones históricas de la vida del pasado a través de los documentos, comparándolas con situaciones actuales y obteniendo de ello el conocimiento y las conclusiones precisas”*. (Serrano, 1999, p. 18). En Andalucía, el proyecto *“Aprender... con el archivo”* (Estepa, Rey de las Peñas y Villalobos, 1993), del Archivo de la Diputación Provincial de Huelva y otras propuestas didácticas, dieron un impulso relevante al conocimiento histórico. También podríamos mencionar otras iniciativas que han surgido a lo largo de los años por toda España (Burgos, Gijón, Mallorca, La Laguna, etcétera), cuyo motivo es mostrar el potencial de los archivos para el conocimiento histórico.

Existe, por lo tanto, un vínculo natural entre los archivos y la enseñanza de la historia, originándose grandes potencialidades didácticas en los archivos, que pueden ser explotadas con grandes ventajas para los alumnos que desarrollan capacidades de investigación e igualmente para el archivo, que ve reconocida la importancia de su patrimonio documental.

Podríamos aún referirnos a los antecedentes teóricos que transformaron la historia en un área de estudio estimulante, reconocida por la solidez de su metodología y por las implicaciones sociales que comporta. La nueva historiografía de M. Bloch L. Febvre, y los historiadores que siguieron en la misma línea (G. Lefevre, P. Vilar, A. Soboul, E. Thompson, E. Hobsbawn, W. Kula y J. Topolsky) marcaron en muchos aspectos la enseñanza de la historia que actualmente se pretende enseñar en las escuelas. De acuerdo con esta perspectiva, la historia incorpora una metodología científica, semejante a la metodología de las otras ciencias. Parte de una pregunta pertinente, propone hipótesis, desarrolla procedimientos para la investigación sobre las fuentes, considera múltiples aspectos en el análisis de las fuentes documentales y, finalmente, interpreta los datos obtenidos para responder a la cuestión inicial.

En esta línea de propuestas, Luis González y Ulises Martín (1995, p. 69) destacan la importancia de esta nueva forma de estudiar historia, que permite ver los acontecimientos y las instituciones de una forma muy dinámica. El discurso historiográfico se basa en múltiples puntos de vista, recurre a varias fuentes, incluyendo las de tradición oral y la imagen, y se relaciona con otras áreas del conocimiento (geografía, economía, etcétera), es decir, el estudio de la historia no sólo es narración, es también interpretación.

Cuando es aplicada al entorno escolar, la perspectiva de la nueva historiografía resulta una elección interesante que podemos reconocer en algunas propuestas didácticas que hemos mencionado, como por ejemplo, la elección de un tema local, basado en documentación de los archivos municipales, de diferentes tipologías (documentos escritos, visuales y de tradición oral). En este sentido, por ahora sólo nos interesa mostrar la importancia de una perspectiva historiográfica para el desarrollo de la enseñanza de la Historia a partir de los archivos.

El servicio educativo es una obligación que deriva de su misión de recibir, conservar y divulgar el patrimonio documental a todos los ciudadanos. Para los estudiantes, la difusión tiene necesariamente que ser adecuada a las diversas edades y no puede estar desconectada del proceso formativo en que se encuentra. Por tanto, las iniciativas educativas que involucran a los archivos tienen enormes ventajas si son desarrolladas en colaboración con los profesores en la preparación y en el desarrollo de las actividades, existiendo una experiencia relativamente consolidada en relación a los beneficios de esta estrategia colaborativa.

El desarrollo de actividades de este género implica la creación de un servicio educativo en los archivos; para ello, tendríamos que realizarnos las siguientes preguntas: ¿En qué consiste en realidad este servicio? ¿Qué modelo le sirve de referencia? ¿De qué recursos humanos y materiales se puede disponer en circunstancias de austeridad presupuestaria? ¿Cómo puede competir con gran cantidad de ofertas formativas, procedentes de otras instituciones públicas y privadas? ¿Cómo se pueden desarrollar proyectos educativos específicos en colaboración con las escuelas?

El análisis realizado nos llevó a reflexionar sobre cuáles podrían ser los medios y estrategias para vincular a los archivos con los centros de educación para promover la investigación entre el alumnado y despertar el interés por conocer, comprender y estudiar de una forma diferente la historia, planteándonos el objetivo de proponer la investigación de la historia en general y, especialmente, el abordaje del conocimiento de la historia local a través de las fuentes primarias de archivos.

3. Situación actual

Los servicios educativos en España necesitan una profunda revisión; para ello, sería necesario realizar una investigación a nivel nacional, regional, así como en cada ámbito administrativo. Si hablamos de archivos municipales, sería necesario conocer qué archivos prestan servicios educativos y cuántos existen. Igualmente los archivos históricos y los de ámbito general también debemos de tenerlos en cuenta para saber si disponen de un servicio educativo, cómo lo organizan y qué actividades pedagógicas educativas desarrollan.

Una consulta superficial en el Censo – Guía en la Web del portal del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte es suficiente para verificar que no todos los archivos mencionan en el formulario del Censo la existencia de un servicio educativo o la oferta de cualquier tipo de actividades pedagógicas.

En esta misma línea de argumentación, igualmente, no todos los archivos disponen en la actualidad de un servicio educativo, siendo una característica usual en casi todos los archivos españoles. La implantación de un servicio educativo en los archivos no partió de una política estatal, como sucedió en Francia, Alemania, Reino Unido o en Irlanda; fueron algunos archiveros sensibilizados con la función cultural los que comenzaron a organizar las primeras iniciativas pedagógicas dirigidas al alumnado de las escuelas.

El material de apoyo para la creación y desarrollo de las actividades pedagógicas, sobre todo en los primeros años, fue facilitado por la administración local (ayuntamientos), lo que determinó que estos servicios se desarrollaran casi siempre en el ámbito municipal. Por esa misma razón, las actividades realizadas se fundamentaron preferentemente sobre la historia local y se basaron en el aprendizaje a partir de la vivencia de los alumnos.

De este modo, el modelo de “*servicio educativo*” que resultó de todos estos condicionamientos políticos estuvo marcado por una cierta ambigüedad. Los archivos adaptaron algunas prácticas pedagógicas consolidadas en otros países y las pusieron inmediatamente en acción, como por ejemplo los Talleres de Historia, que estaban basados en la práctica del “*taller*” de Reino Unido y en el “*concurso del historiador del mañana*” del “*Service Éducatif*” francés. En cuanto a la estructura de las actividades pedagógicas, también buscaron seguir la práctica experimentada en otros contextos, introduciendo las visitas de alumnos al archivo para tener un primer contacto con las fuentes primarias en temas escolares.

Esta reflexión operada en el ámbito archivístico ha derivado en algunas corrientes de pensamiento que han ido adquiriendo presencia en la literatura especializada que hemos analizado. Así, Manuel Ravina (1982), en un volumen monográfico de ANABAD sobre actividades pedagógicas a partir de los archivos, muestra como inicialmente se había planteado la cuestión. Había ya algunas iniciativas de visitas guiadas de alumnos a los

archivos, pero la viabilidad de un servicio educativo adecuado a la realidad de España estaba aún por experimentar.

Los resultados, como vemos, son meritorios si tenemos en cuenta cuál es la situación concreta en que nos desenvolvemos. Aún con estas premisas, es conveniente que nos interroguemos ¿Qué se puede hacer en el plano educativo en los Archivos españoles? Cuestión de no fácil respuesta, pues no basta con acudir a fáciles imitaciones extranjeras, muchas de ellas inaplicables hic et hunc, ni tampoco arrojar la toalla considerando la tarea como inalcanzable, agobiados como estamos por cuestiones mucho más apremiantes. (p. 424).

En la misma línea, las autoras Esther Cruces y Ana Melero (1991, págs. 34-35), preocupadas por la temática, se enfrentan en primer lugar al vacío legal existente sobre el trabajo conjunto entre archiveros y profesores de cara al derecho reconocido a todos los ciudadanos de acceder al archivo. Esta discrepancia fue en parte vencida por las normativas y por la elaboración de programas pedagógicos y actividades educativas a partir de los archivos.

En esta discusión en torno a los Servicios Educativos, Ramón Alberch y Joan Boadas (1991) señalan que todo el proceso se desarrolló entre numerosas dificultades, pues no existía una tradición en fomentar políticas para impulsar la función cultural del archivo. No se referían específicamente al servicio educativo; por esta razón, el desarrollo de las políticas de difusión fue poco consistente en las actividades y en los objetivos en un principio. A este respecto, comentan *“la escasa implantación (...) de las actividades realizadas e incluso una cierta disparidad en los objetivos que se persiguen”*. (p. 78).

Poco después, en una encuesta realizada sobre el estado de los archivos en Cataluña, dichos autores pusieron de manifiesto la falta de recursos humanos y medios materiales:

A pesar de todo, este deseo se ve extremadamente limitado cuando se constata que solo una mínima parte de estos centros indican que reúnen las condiciones infraestructurales y de personal óptimas para poder desarrollar este tipo de iniciativas de manera satisfactoria. (p. 78).

Sería interesante confrontar esta observación con la situación actual para percibir si los archivos fueron dotados a lo largo de 25 años de estructuras adecuadas, espacios para acoger al alumnado, recursos humanos suficientes para acompañar y promover las actividades, etcétera, además de constatar si surgieron otras necesidades, como la exigencia de nuevos recursos y tecnologías, tareas específicas de las TIC que van más allá de los conocimientos de los archiveros.

Estas reflexiones han derivado en un debate sobre la situación de los servicios educativos en España de una forma bastante incisiva. Así Germán Iturrate (1996) argumentaba en otro estudio que

Sin ninguna experiencia previa en el campo educativo, nos dejamos arrastrar a un fuego de artificio, en forma de acción cultural difusa, oportunista, dictada muchas veces por circunstancias e intereses ajenos a las necesidades del archivo y de las que somos víctimas, nosotros mismos, como profesionales por la información / malformación recibida en este campo. (p. 26).

En respuesta a estos hallazgos, el estudio realizado dio como resultado un cómputo negativo del camino seguido en los últimos diez años, en que los archivos, por motivos de supervivencia y de visibilidad social, comenzaron a desarrollar actividades de proyección hacia el exterior, argumentando que esta *“fiebre de la función cultural”* fue un fracaso debido a la rapidez con que prevaleció en los hábitos de los archiveros, tradicionalmente dedicados a la organización y descripción, a apoyar de forma esporádica a investigadores especializados. (25).

En esta época, el archivero veía sus funciones asociadas a las de un dinamizador cultural, sin el tiempo adecuado, los medios y la formación para tales exigencias. A este respecto, Iturrate (1996) matizaba que

Pasar de la gestión pura y dura de la documentación como razón vital de nuestra existencia, a convertirnos en un servicio de dinamización cultural dirigida a la ciudadanía, casi en un servicio lúdico, de ocio, es una ruptura muy fuerte, por mucho que lo exija la sociedad y nuestro entorno. (p. 27).

En esta misma línea argumentativa se encuentra Joan Boadas (1999), que después de subrayar la importancia que tiene la vinculación del servicio educativo al archivo para dinamizar las actuaciones de proyección hacia el exterior, constata una dura realidad:

Pocos son los archivos que cuentan con un Servicio Educativo estable. Si no nos limitamos a considerar como un factor clave la recurrente falta de recursos económicos y de personal, es posible que determinemos que quizás esta situación se deba también en gran parte a la falta de comunicación entre archiveros y educadores. (p. 10).

En este sentido, continúa con su argumentación apuntando uno de los grandes defectos que afectaron a numerosos proyectos:

Muchos de los intentos y de las experiencias que se han iniciado con grandes dosis de entusiasmo y voluntarismo, han fracasado porque pivotaban de una manera demasiado exclusiva sobre los responsables de los archivos que, en la mayoría de los casos no tienen ni la formación ni la preparación suficiente para llevar a cabo experiencias en este terreno. (p.10).

Siguiendo con los mismos planteamientos, Susanna Vela (2001a) realiza una lectura semejante de los servicios educativos:

Algunas de las experiencias didácticas con y desde los archivos iniciadas con gran entusiasmo, éxito y con voluntad de continuidad se han visto reducidas a la organización de visitar por parte de grupos de escolares, y, en el peor de los casos, han dejado de funcionar. (p. 60).

En una perspectiva diferente, Esther Cruces (2009) afirma que, en la realidad, no existe aún ningún servicio pedagógico estructurado en los archivos españoles:

Se ha de partir de la realidad que en España no existen en los archivos servicios educativos, entendiendo este elemento de la estructura de un archivo como un espacio de referencia especialmente organizado para reflexionar, participar y colaborar docentes y archiveros en la búsqueda y experimentación de prácticas pedagógicas. (p. 183).

Lo cierto es que la prolongada inestabilidad de los servicios educativos en los archivos españoles no significa la ausencia de progresos. Efectivamente, existieron proyectos muy bien desarrollados que sirvieron de referencia por la cohesión de sus principios y por la capacidad de adaptarse a la realidad del país y a la realidad local. Igualmente, en los países donde los servicios educativos que contaban con políticas y estructuras, incluyendo recursos humanos especializados, no siempre pudieron mantener la misma consistencia. A finales de los años 80, por ejemplo en Francia, hubo un retroceso en los servicios educativos por muchas causas, pero la principal fue la falta de coordinación entre la oferta de los servicios y la realidad.

En el debate actual, Luis Barberán (2003) constata que “de unos años a esta parte, se viene produciendo un cambio en la relación entre los archivos y de los archiveros con la sociedad que los circunda”. (p. 25). Toda la reflexión siguiente del autor consiste en mostrar que los archivos deben vencer ese desfase. El crecimiento poblacional de algunos municipios, como sucedió en las proximidades de Madrid, las nuevas tecnologías y las directivas políticas,

cambiaron muchas cosas en el mundo de los archivos. Se produjo un cambio de prioridades de las políticas europeas y respectivos cuadros de financiación que se centraron en la digitalización de fondos históricos de los archivos entre 1999 y 2002, quedando temporalmente reducida y marginada la capacidad de producción de la gestión y difusión en los archivos (Barberán, 2003, p. 46).

En esta misma línea, el mismo autor interpretó esta relajación provisional como una oportunidad para que la imagen de los archivos saliera reforzada aprovechando los nuevos recursos digitales, teniendo en cuenta que la posibilidad de proporcionar recursos e instrumentos de apoyo más desarrollados en los sitios Web de los archivos comenzaba a concretarse. Finalmente, desarrolló una breve exposición de lo que en ese momento crucial estaba disponible en la Web de algunos centros de difusión de la Comunidad de Madrid, destacando en este contexto el ejemplo del archivo de Arganda del Rey:

Su página web no pretende servir tan sólo a la cultura y a la investigación histórica, sino que en un futuro se quiere convertir también en un recurso didáctico de información on – line para profesores y alumnos de primaria, ESO y bachiller. (p. 79).

Julio Cerdá (2004), jefe del Servicio de Archivos y Documentación del Ayuntamiento de Arganda del Rey, por su parte, llama la atención acerca de la capacidad de difusión de recursos didácticos a través de Internet, apuntando que

Hoy por hoy es impensable abordar un programa de difusión o un proyecto didáctico sin pensar en utilizar, de modo complementario y exclusivo, la privilegiada vía de comunicación que supone la edición electrónica, y muy en particular en ese nuevo espacio social de comunicación que es internet. Nadie puede dudar que hayamos entrado en una época de revolución tecnológica, como ocurrió en anteriores revoluciones del mundo contemporáneo, y a la que solo cabe una respuesta, la de la incorporación decidida, se trata de un reto al que no es posible renunciar. (p. 47-48).

Siguiendo con la argumentación, señalaba que la fragilidad de los servicios educativos en un mundo que había cambiado, sin embargo explicaba que

Todos tenemos la sensación que la tecnología se ha adelantado con creces al desarrollo de la profesión y de los propios servicios, y nos referimos tanto a los archivos como a los centros educativos, y en todas sus vertientes, comenzando por la ausencia de un proyecto coherente y realmente movilizador desde los poderes públicos, y que siempre debe ser el primer paso, la imprescindible formación e implicación de los profesionales. (p. 48).

Finalmente, algunos años más tarde, el propio Cerdá (2010b) apelaba a la necesidad constante de volver a crear servicios:

No podemos dar la espalda a los momentos de cambios que estamos viviendo. El secreto del éxito está en ofertar contenidos de calidad, no dejar de aprender, construir sobre lo aprendido y seguir avanzando. Estamos aún en una época de exploración, de incertidumbres, en la edad media de la sociedad digital, una realidad que nos pide ajustes y cambios de prioridades, no tengamos temor a intentarlo, el que no ha fracasado es porque nunca ha intentado algo nuevo. (p. 96).

Si bien la discusión aún no está zanjada, la cuestión del cambio que continuamente se requiere en los servicios educativos españoles es bastante actual. La forma de utilizar internet cambió significativamente en los últimos años y las posibilidades de presentar los recursos eran mucho más diversificadas. Aplicaciones de redes sociales para juegos didácticos, plataformas de e-learning, plataformas para vídeo, música y texto, accesibles en dispositivos móviles, constituye un flujo continuo de información; la cuestión estribaba en saber hasta qué punto los archivos y los archiveros estaban integrando estos cambios en el desarrollo de un servicio educativo en los archivos, no teniendo por qué limitarse a las prácticas y a los esquemas del pasado. Así,

por ejemplo, el archivo de San Feliu de Guíxols, en Girona, pionero en el desarrollo de un servicio educativo, hace su difusión a través de un servicio gratuito que contrasta con el tradicional sitio Web institucional y otros incluyen conexiones a las redes sociales más utilizadas del momento.

El hecho de que el desarrollo de los servicios educativos dependa de la iniciativa de los archivos y de la creatividad de los archiveros ha logrado que, a lo largo de los años, los archivos tuvieran que organizarse con recursos reducidos, acomodándose a lo que fuera posible hacer con pocas estructuras, pocos recursos humanos y sin una política de Estado que facilitara una coordinación más amplia.

4. Colaboración entre el profesorado y los archiveros

Al abordar la cuestión de la colaboración entre profesorado y archiveros, es necesario preguntarse por qué los profesores y los archiveros deben de colaborar (Fernández, 1997). Desde el punto de vista de los profesores se podría formular la siguiente pregunta: ¿qué puede traer de nuevo el archivo a la enseñanza en las escuelas?; y desde el punto de vista del archivero se precisaría ¿qué puede aportar el archivo a los alumnos de las escuelas?

Al responder a estas preguntas tal vez se haga más evidente la coincidencia de intereses que justifican la colaboración entre estas dos clases de profesionales en el ámbito del servicio educativo y el de los archivos con el objetivo de plantear actividades para acercar las fuentes documentales al ámbito de la enseñanza, como afirma Gema Tribó. (2005, p. 127).

Históricamente, el servicio educativo de los archivos desarrolló un conjunto de prácticas basadas en la colaboración con los profesores, teniendo en cuenta el hecho de que los servicios educativos en España eran bastante ambiguos, variando enormemente de un archivo a otro, y definiéndose principalmente por las actividades que producían e incluso de los diferentes objetivos en función de cada archivo. Unos desarrollan actividades para un público en edad escolar; otros incluyen en el ámbito de los servicios educativos actividades formativas para adultos e incluso exposiciones, producción de folletos y todo género de actividades de difusión.

En este debate, Iturrate (1996, págs. 34-35) prefiere no limitar los destinatarios del servicio educativo o "*Servicio Pedagógico*", para no alejar a futuros usuarios e incluye en el ámbito todas las actividades de difusión que requieren todos los tipos de alianzas y de colaboración. En este sentido, Alberch y Boadas (1991, p. 66) también extienden el ámbito de actuación en la educación a un sector más amplio que va desde el alumnado de primaria hasta los universitarios e incluso los adultos. Por lo tanto, es necesario especificar el espacio de la colaboración entre el profesorado y los archiveros y marcar unos objetivos. El alcance, como hemos dicho, es el servicio educativo que es orgánicamente el archivo. El objetivo es la planificación de actividades de aprendizaje y la producción de materiales didácticos en consonancia con los programas escolares.

Como sugiere el propio Iturrate (1996, p. 33), puede existir colaboración "*puertas afuera*", con profesores y hasta con otras especialidades profesionales (psicólogos, sociólogos, sociólogos, historiadores, animadores culturales, web designers, informáticos, etcétera), partiendo de proyectos pedagógicos de divulgación del archivos fuera del ámbito de los programas escolares, siempre que las actividades se adecuen mejor a las edades, al contexto social y a los nuevos hábitos conectados a la tecnología. Sin embargo, debemos centrarnos en la colaboración entre el profesorado y los archiveros, cuyo objetivo es adaptar la oferta educativa del archivo a los requisitos curriculares de los diversos grados de enseñanza.

En la misma línea de debate, Santiago González (1987, p. 293) justifica la importancia del archivo como recurso escolar. Curiosamente, para este autor, la colaboración con el archivero no tiene importancia ni consideración alguna, destacando que el archivo presenta una serie de obstáculos que el profesor tiene que superar si quiere capturar el entusiasmo de los alumnos

para la investigación histórica: la necesidad de una tarjeta para acceder al servicio, la imposibilidad de hacer visitas en grupo, el coste de las fotocopias o la dificultad de consulta de los catálogos que no siempre están actualizados. Una vez vencidos esos problemas, es el profesor quien guía y orienta toda actividad, mostrando la relación entre los documentos y la materia curricular, aconsejando los procedimientos, coordinando, suministrando la bibliografía de apoyo, explicando los términos incomprensible y dando el sentido a la investigación. Por su parte, el alumnado espera siempre por parte del profesor la orientación adecuada, el consejo oportuno, la visión experimentada, la ayuda eficaz y el rigor científico.

Desde estas líneas podemos concluir que no siempre la colaboración es contenida de la misma forma. En este caso, el archivero tiene un papel muy secundario o prácticamente nulo y su función es la búsqueda de los documentos solicitados por el profesor en una visita ocasional.

En una perspectiva diferente, Iturrate (1996, págs. 33-34) considera importante la inclusión de las escuelas en el ámbito territorial del archivo, tanto para planificar visitas de trabajo al archivo, como para ofrecer una preparación conjunta de actividades. Siguiendo este discurso, Susanna Vela (2001a) constata en el servicio educativo una oportunidad para normalizar la relación archivo – escuela:

La normalización de la relación archivo – escuela pasa por la creación del servicio educativo o pedagógico en el archivo, un espacio en el que docentes y archiveros reflexionen, participen y colaboren en la búsqueda y experimentación de prácticas pedagógicas, para poder aplicar los objetivos en función de las diferentes edades y niveles del plan de estudios. (p. 61).

Tras estas reflexiones podemos corroborar que, por medio de la colaboración, es viable la utilización del archivo como recurso didáctico, donde los alumnos/as pueden consultar documentos originales con grandes ventajas pedagógicas, pero sólo tras una planificación conjunta como expresa Vela (2010a):

Para ello es indispensable elaborar un programa didáctico planificado y adecuado a cada nivel de enseñanza, con recursos materiales específicos y, sobre todo, con la participación y la colaboración de archiveros y docentes. El archivero tiene que ofrecer y seleccionar los documentos que posean mayor valor pedagógico y contenido histórico, establecer la forma de presentarlos y planificar, con el docente, el tipo de actividad que se puede llevar a cabo en el archivo o con los documentos de archivo, la organización de los grupos y los temas para tratar. El docente tiene que aportar su conocimiento sobre los temarios de estudio, el nivel de conocimientos de los alumnos y los métodos didácticos más adecuados. (p. 62).

Con el soporte de estos planteamientos, Jesús Estepa (1995) presenta una perspectiva didáctica de bastante interés, porque modera el valor de la oferta pedagógica de los archivos, es decir, los archivos desarrollaron muchas de sus actividades pedagógicas y educativas como estrategia de difusión del patrimonio documental que poseían, pero esto no era suficiente para garantizar automáticamente que toda la oferta de los archivos estuviera adaptada a las necesidades de los alumnos. Tenía que existir, en primer lugar, un trabajo conjunto entre el profesor y el archivero para optimizar criterios.

En dicha opción, según Estepa (1995), la presencia del alumno en el archivo es deseable, pero debe existir un marco didáctico que permita la colaboración sin que se confundan las funciones del archivo y de la escuela:

En primer lugar, debe quedar claro que cuando hablamos de los archivos y sus documentos desde una perspectiva didáctica, queremos potenciar un acercamiento del aula a estos depósitos documentales, pero no pretendemos en ningún momento convertir los archivos en aulas ni los documentos en libros de texto. Quiere ello decir que hay que evitar el envío de grupos de alumnos al archivo para que el archivero les proporcione material sobre un tema, muy al contrario, es imprescindible el contacto

del profesor con el archivero y su facultativo, previamente al inicio de la experiencia didáctica. (p. 66).

La visita al archivo debe ser entendida como un instrumento didáctico y no como una ocasión para exhibir el archivo o para que los alumnos experimenten el contacto con los documentos, utilizando copias en vez del original o protegiendo adecuadamente el original, hasta los cuidados de habilidad lectora de los alumnos, todo debe ser delimitado mediante orientaciones metodológicas. No se debe exponer al alumnado ante documentos de difícil lectura e interpretación, de manera que estos se desanimen, ni por el contrario, documentos demasiados fáciles que puedan disminuir su estímulo.

El archivero debe tener en cuenta el programa curricular, la edad de los alumnos y el tipo de grupo, seleccionar varias tipologías de documentos, buscando un equilibrio entre los más difíciles y los más atractivos, con el fin de estimular a los alumnos, pero para ello, debe existir necesariamente una preparación previa de todo el proceso con el profesor y relacionar la experiencia con el currículo escolar.

Por lo tanto, de acuerdo a estos autores, podemos afirmar que si existiera una colaboración basada en la distinción de responsabilidades, todas las partes resultarían beneficiadas. El archivero desarrollaría los servicios del archivo y el profesor aprovecharía la contribución de un especialista que tiene un profundo conocimiento de los fondos documentales del archivo.

Para intentar concretar este proceso, vamos a exponer algunas experiencias de colaboración:

4.1. La propuesta de Castilla – La Mancha

El desarrollo de proyectos de colaboración entre profesores y archiveros, conjugando los intereses de la apertura del archivo con los intereses pedagógicos de los programas pedagógicos, es una forma adecuada de aproximar el archivo y la escuela. En este marco, los integrantes del Grupo FAHEISAN, Lozano, Torres, Santana y Mejía (1996), presentaron una guía didáctica basada en la colaboración entre la escuela y el archivo denominado *“La casa de la escritura”*. En su presentación, el consejero de Educación y Cultura de Castilla – La Mancha reconocía que se trataba de un *“programa verdaderamente pionero y de carácter regional que ha permitido incrementar las relaciones entre la comunidad educativa y los archivos.”* (p.6).

El proyecto *“La casa de la escritura”* se desarrolló entre 1996 y 1999 gracias a la colaboración conjunta de la Junta de Comunidades de Castilla – La Mancha, atendiendo tanto a los intereses del archivo,

Deseamos que los alumnos sean capaces de apreciarla a través de un contacto directo con los documentos, la riqueza y variedad del Patrimonio Documental que se conserva en nuestros Archivos, potenciando actitudes críticas, (...) que les lleve a analizar de forma objetiva la información allí contenida. (p. 11).

Como al punto de vista de los centros escolares en los que se aplicó la experiencia:

Por todo ello, nos hemos marcado como fin elaborar una propuesta didáctica que ponga en contacto los Archivos con la Sociedad a través de los Centros Escolares basándonos, para ello, en los Objetivos Generales de la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria) en Geografía, Historia y Ciencias Sociales. (p. 11).

La metodología del proyecto La casa de la Escritura se desarrolla entre el archivo y la escuela en diversas fases. La primera, realizada en la escuela, es una preparación para la visita al archivo. El archivero en el aula explica el archivo a los alumnos, la estructura, el funcionamiento y los fondos disponibles; por su parte, el profesor presenta la Unidad Didáctica. La segunda fase consiste en la visita de los alumnos al archivo, en la que los alumnos entran en contacto con el archivo y los documentos originales. La tercera fase consiste en el desarrollo del trabajo en el aula con el apoyo de los materiales didácticos preparados a partir

de los documentos de archivo. La cuarta y última fase es la presentación y la evaluación de los trabajos. De este modo, el contacto del alumno con el archivo es una realidad con un sentido pedagógico y metodológico muy cuidado y estructurado, pero sólo será posible siempre que exista una colaboración estrecha entre el archivero, que conoce el archivo y los documentos, y por otra, el profesor, o un mediador, que realice la conexión pedagógica con los programas curriculares.

En el contexto de este análisis, Riansares Serrano (2004) nos aporta algunos pormenores en el desarrollo colaborativo del proyecto *“La casa de la escritura”*. Por ejemplo, el hecho de este proyecto nació de una idea del Archivo Histórico de Guadalajara, que estudiaba la posibilidad de implantar en el archivo un programa continuo y estable de colaboración con los centros docentes, creando un servicio educativo. En este momento, Serrano (2004) comenzó un trabajo de profesores y archiveros para la elaboración de materiales didácticos aplicables en la enseñanza:

El método de trabajo con estos materiales didácticos consiste en seleccionar por los profesores de los centros docentes participantes en el programa, los departamentos y talleres que consideren más convenientes en función del nivel de los alumnos que visiten el archivo y del tema que se esté tratando en clase en ese momento. Una vez decidido el taller que se va a trabajar, se preparan en el archivo antes de la visita las copias de los documentos seleccionados en ese taller y se elabora con ellas un dossier que se entrega a los alumnos el día de la visita al archivo. (p. 43).

En el marco de análisis hasta aquí realizado, podemos observar como esta experiencia del proyecto *“La casa de la escritura”* retoma características importantes para definir los términos de una colaboración entre el profesorado y los archiveros en la que se propone una estrategia estructurada en los siguientes pasos:

- Pretende ser estable; no es esporádico, ni espontáneo o improvisado.
- Involucra a los niveles de coordinación con una dimensión ampliada (Consejería de Educación y Cultura y ANABAD).
- Contempla los objetivos del archivo (ver difundido su servicio), y los de los centros educativos (alcanzar los objetivos pedagógicos de sus programas).
- Compromete concretamente a los profesores y archiveros en la preparación, realización y evaluación de las actividades.
- Crea condiciones para que existan recursos humanos dedicados a proyectos de este género, similar a la figura del mediador cultural en los archivos franceses, preparación de actividades pedagógicas con los archiveros.

En el contexto de esta ejemplificación, Susanna Vela (2001a, p. 65) nos explica que en Cataluña las experiencias de colaboración entre los centros de enseñanza y los archivos se iniciaron hace bastante tiempo con iniciativas conjuntas. Por ejemplo, a partir de 1980, en la ciudad de Cervera (La Segarra), el Instituto de Bachillerato y el archivo comarcal colaboraron durante varios años desarrollando una *“asignatura técnico – profesional”* denominada *“Introducción a la investigación histórica: técnicas de trabajo en el archivo”*, que en 1985 fue reconocida como un proyecto de gran interés público. Para ello, fue necesario el patrocinio institucional de los departamentos de Cultura y de Educación de la Generalitat de Catalunya, lo que permitió que los profesores pudieran dedicar parte de su horario lectivo en la preparación de materiales y actividades didácticas que fueran utilizados en los recursos de los centros educativos escolares. Por su parte, los archivos asumieron los costes de la preparación el material y de la realización de las actividades pedagógicas.

En esta misma línea, otro ejemplo significativo es la del Archivo Histórico Comarcal de Santa Coloma de Farners (Girona), que en 1994 colaboró con un centro escolar de recursos pedagógicos (Centro de Recursos Pedagógicos de la Selva – Girona) con una propuesta didáctica denominada *“Conociendo Santa Coloma, aprendemos”*, dirigida a alumnos del último curso superior de Primaria y los de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO).

4.2. La propuesta de Cataluña

Tenemos también noticias de la contratación de profesores para elaborar materiales y llevar a cabo las diferentes actividades pedagógicas de los Talleres de Historia, en Sant Feliu de Guíxols. (Vela, 2001a, p. 65). Por su parte, el Archivo Municipal de Barcelona (2002) publicó una propuesta didáctica para utilizar por el profesorado y el alumnado (en forma de kit didáctico), desarrollada a partir de experiencias practicadas en algunos centros del archivo municipal. El proyecto fue denominado “*Archivo abierto*” y resultó de la colaboración del Taller de Proyectos de la Universidad de Barcelona y del Instituto Municipal de Educación de Barcelona, destinado a los alumnos de secundaria y bachillerato.

Estas noticias, sin embargo, necesitarían de un mayor conocimiento y profundidad para poder caracterizar mejor la colaboración entre los profesores y los archiveros, siendo patente la necesidad de una iniciativa o un mayor patrocinio institucional a nivel local. La colaboración proactiva, particularmente en el contexto particular de un archivo y de una escuela, no es suficiente para satisfacer ni responder por sí sola a las necesidades de exigencias de los recursos materiales y medios humanos que implican un proyecto educativo a partir de los archivos.

4.3. La propuesta de Andalucía

Llegados a estos niveles y desde otro contexto regional, en este caso el andaluz, tenemos el ejemplo del Archivo de la Diputación Provincial de Huelva, que con una publicación pedagógica “*Aprender con... el archivo*”, en colaboración con la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, donde Estepa, Rey de las Peñas y Villalobos (1993), profesionales de la enseñanza y de la archivística, realizaron un trabajo conjunto muy interesante con aplicaciones prácticas sobre el archivo como verdadero recurso didáctico aplicable a los centros de educación en Secundaria y Bachillerato.

Desde nuestro punto de vista, en la práctica, existen colaboraciones institucionales con los archivos a través de los departamentos pedagógicos escolares, con la finalidad de aproximar los archivos y la escuela. Una vez caracterizada la colaboración para que un servicio educativo sea viable y pueda ser un instrumento estable y duradero, es necesario ver de qué modo se puede organizar.

5. Planificación

La planificación del servicio educativo en los archivos es el camino más acertado para que éste se afirme como un elemento orgánicamente válido.

En el punto primero concluimos que el servicio educativo en los archivos españoles se desarrolló de forma inconstante a lo largo de más de dos décadas, a medida que fueron surgiendo iniciativas en diversos contextos regionales. También hemos expuesto que los servicios educativos fueron los que abrieron las puertas de los archivos a la vida cultural (función pedagógica). Pretendieron ser el instrumento de difusión, no sólo para los alumnos de las escuelas, sino también a nivel general para todos los ciudadanos. De aquí se deduce que una cuestión importante de la planificación de un servicio educativo es la definición del ámbito de su acción.

En el apartado segundo nos centramos en una estrategia fundamental para el éxito de un servicio educativo en los archivos: la colaboración. Más que una estrategia, es también una visión sobre el lugar del archivo en el conjunto de los equipamientos culturales. El archivo tiene una contribución específica (delimitado) que ofrecer a la cultura. Si alguien entiende el archivo como un fin en sí mismo, puede correr el riesgo de brindar servicios que no corresponden a las necesidades reales, de ahí la importancia de organizar los servicios educativos de los archivos en colaboración.

La colaboración se puede realizar en varios niveles. Inicialmente sabemos que la falta de una política nacional para los servicios educativos en los archivos es una dificultad añadida. A lo largo de la discusión hemos estudiado que, a nivel regional, en las Comunidades Autónomas, ya existían iniciativas de colaboración con la Administración y que conseguirían un impacto significativo como resultado de la disponibilidad de recursos humanos y materiales adecuados y eficaces. En respuesta a estos planteamientos, podemos afirmar que esa apertura mutua entre los archivos y la escuela puede continuar manteniéndose con vínculos cada vez más estrechos entre un archivo municipal y un centro educativo escolar. En la planificación siempre deben estar involucradas un grupo de personas de diversas áreas interdisciplinarias, vinculadas a las distintas instituciones, pero compatibles en la utilidad del archivo como recurso educativo.

En el marco del análisis hasta aquí realizado, para la organización de un servicio educativo, los autores Ramón Alberch y Joan Boadas (1991) proponen una estrategia estructurada en cinco etapas:

5.1. Los medios materiales

La planificación de un servicio educativo tiene que tener en cuenta las condiciones materiales para su concreción. Para ello, como exponen Alberch y Boadas (1991), es necesario saber con lo que podemos contar en el momento de planificar:

La organización y puesta en marcha de un Servicio Educativo presupone inevitablemente conseguir un compromiso financiero por parte de la institución de la cual depende, previamente a la iniciación de las actividades del mismo. Experiencias iniciadas con grandes dosis de voluntarismo y de ilusión, pero sin contar con el apoyo económico indispensable, han llevado frecuentemente a la frustración y al fracaso. (p. 38).

Para su consecución son necesarios equipamientos adecuados y, a veces, nuevos recursos humanos además del archivero para el desarrollo del servicio, la preparación de materiales o para su difusión. En un contexto de grandes dificultades presupuestarias para los servicios públicos, la consideración de este aspecto es decisiva. Los archivos están obligados a reinventar nuevas soluciones adecuadas a las nuevas circunstancias.

A modo de ejemplo, desde una primera perspectiva, podemos decir que la difusión de materiales a través de Internet es una solución interesante, pero no sustituye los medios tradicionales. Aún está por saber lo que implica la virtualización de un acceso generalizado a los archivos. Además de esto, exige mayores conocimientos informáticos, aplicaciones y servicios Web si se pretenden obtener resultados equiparados a otras ofertas culturales y de ocio que son ofrecidas en sitios Web. Esto significa que incluso en un contexto de las TIC podrían facilitar los resultados de difusión siempre que los servicios educativos dispongan de un presupuesto estable.

Desde este punto de vista, Julio Cerdá (2004, p. 57) realiza una propuesta muy similar apreciando en Internet un nuevo canal facilitador de la difusión de los archivos, para lo cual, en el año 2001, hace una propuesta de “*educación documental*”, correspondiente a la “formación de usuarios”, pero esta vez a través de Internet. Para el autor, lo que importa es distinguir que, aunque cambie el soporte de la comunicación del archivo para sus actividades, la necesidad del soporte informático se mantiene.

En una segunda perspectiva, donde aborda la integración del archivo en actividades organizadas por otras entidades es una opción muy válida en muchos aspectos. Crea reciprocidad entre las instituciones y los servicios implicados y libera los archivos de muchas obligaciones que la organización de actividades y los equipamientos arrastran. Nos referimos a la experiencia exitosa en Francia, donde los archivos participaron de forma muy parcial en las conmemoraciones del bicentenario de la Revolución Francesa en 1989. En este caso, los archivos no fueron los principales responsables de los eventos; éstos obedecían a un plan nacional con el apoyo de las estructuras de la administración pública, en las que usaban

equipamientos y espacios exteriores al archivo, quedando libres para preparar su intervención en aquello que le era específico: cursos de paleografía, exposiciones documentales, formación de usuarios y otras iniciativas.

Avanzando en los criterios que sustentan esta investigación, vemos que en los archivos franceses, la aparición de la figura del mediador cultural tiene relación con esta necesidad de establecer cooperación entre los servicios de la administración pública para rentabilizar los recursos. En España, dentro del marco del proyecto de “*La casa de la escritura*”, también se refirió a la figura de un profesor – colaborador, encargado del servicio educativo (Vela, 2001a, p. 64) y, para la Asociación Latina de Archiveros (1995), la conexión entre el archivo y la cultura la podemos estudiar en el trabajo “*Un matrimonio feliz*”. En este punto, el hecho de poder pensar en los servicios del archivo integrados en un plan nacional o insertado en iniciativas de otras instituciones es un camino más que rentable en todos los aspectos.

Finalmente, Joan Boadas (1999) pone de manifiesto las ventajas o más bien la necesidad de la incorporación del archivo en actividades organizadas por otras instituciones:

Un último aspecto podría contribuir a aumentar tanto las posibilidades de las acciones que desarrollemos como su eficacia y capacidad de penetración. Nos estamos refiriendo a la necesidad de romper con el aislamiento a la hora de programar e impulsar nuestras iniciativas y, en consecuencia, buscar alianzas, colaboraciones, compartir estrategias y escenarios tanto con otros agentes del ámbito de la gestión del patrimonio como de otros sectores, públicos o privados, individuales o colectivos. (p. 11).

5.2. Propuestas pedagógico – divulgativas

Según Alberch y Boadas (1991), el servicio educativo debe proponer actividades pedagógicas sin perder su especificidad,

El archivo es un instrumento educativo, pero no debe convertirse en ningún caso en una institución educativa. No debemos adoptar una actitud de suplencia ni pretender asumir la función educativa de la escuela. (p. 40).

Anteriormente, subrayamos la importancia de la colaboración entre el archivero y el profesor. El archivero no debe limitarse a un papel secundario, es el que mejor conoce el archivo, los fondos que lo custodian y otros detalles técnicos sobre los materiales y de los documentos. En este sentido, inspirándose en Franz, Alberch y Boadas (1991) hacen referencia a que

La función especial del archivero en un contexto educacional es la “comunicación” de los documentos, el asesoramiento a los profesores y estudiantes, la determinación del tipo de grupos y temas a tratar y la identificación y selección de documentos que corresponden a las necesidades específicas del proyecto. (41).

El archivero, cuando comienza a trabajar, fundamenta en parte las bases para preparar una acción pedagógica para el usuario escolar. Una actitud decidida como la de Iturrate (1998), cuando crea un ambiente para su reflexión “*Vamos a preparar un taller pedagógico*”, brinda la posibilidad de seducir a los profesionales de la archivística a hacer lo mismo: el archivero comienza a planificar. En este sentido, incide que es importante que los servicios educativos, que el autor denomina Servicios Pedagógicos), lo hagan en colaboración con las escuelas.

Si los archivos han empezado a actuar con fuerza como agentes de dinamización cultural general y pedagógica en particular, especialmente dirigidos a un usuario escolar, se hace conveniente una relación específica y diferenciada con esta institución llamada escuela. Todavía no existe ninguna propuesta unitaria, general, ni de cualquier tipo que explote una relación pedagógica estable entre el archivo y la escuela. (p. 95).

En esta misma línea, el autor continúa refiriéndose de forma mucho más expresiva a la cuestión de la colaboración que expusimos anteriormente:

Las pocas acciones que se conocen son fragmentadas, puntuales, y con una pobre trascendencia bibliográfica. Si bien se conocen experiencias didácticas voluntaristas entre profesores y archiveros, el primer paso para normalizar estas "parejas de hecho" sería sacramentalizarlas a través de los llamados Servicios Pedagógicos [...] espacios de referencia especialmente organizados para reflexionar, participar y colaborar docentes y archiveros en la búsqueda y experimentación de prácticas pedagógicas. (p. 95).

En consonancia con las edades, la propuesta pedagógica, estará inspirada en el programa escolar. Si la elección son los alumnos de bachillerato, estamos ante edades entre los 16 y 18 años, lo que determina una gran delimitación de contenidos y de métodos de trabajo. A través de la influencia de las políticas educativas de educación primaria y secundaria (ESO), las propuestas pedagógicas se desarrollarán casi siempre dentro del estudio de la historia, al igual que en bachillerato, que el estudio se hará desde la consulta de fuentes primarias en los documentos de archivo. (Vela, 2001a).

En este sentido, Iturrate (1998, p. 96) describe los detalles de una actividad en el ámbito de historia para estudiantes de Bachillerato. El alumnado tendrá que desarrollar un estudio de historia a partir de las fuentes primarias, orientado por un tutor, presentar una memoria escrita que tendrán que defender oralmente. Es una tarea a realizar en los dos años de bachillerato, necesaria para acceder a la enseñanza superior y calificada con una puntuación importante.

Las exigencias curriculares de la escuela y la metodología del trabajo escolar es lo que determina el servicio educativo del archivo de una forma muy concreta. Las actividades pueden presentarse muy diversificadas, dentro del mismo grupo de edades o nivel escolar. Así, por ejemplo, Iturrate (1998, págs. 98-101) sugiere varias actividades preparadas por el Archivo Ciutat Vella (Archivo Municipal de Barcelona) dedicadas específicamente a los alumnos de bachillerato. Este es el ejemplo de los *"talleres de historia: paleografía/escritura/caligrafía, sigilografía, confección de registros/ficheros, confección de catálogos e inventarios, un taller de patrimonio denominado "Vamos a patrimonializar"*.

El listado de actividades propuestas por Iturrate (1998, págs. 101-103) sigue con los *"talleres tecnológicos y audiovisuales"*, en los que todos persiguen un objetivo didáctico conectado al archivo y a los documentos: reprografía, confección de papel, conservación y restauración de documentos, encuadernación de libros. Los *"talleres audiovisuales"* merecen atención especial, porque funcionan como una actividad innovadora y estimulante, utilizada en el estudio de las Ciencias Sociales, pero desconocida en el ámbito del estudio de la historia. Por otra parte, favorecen a otros tipos de documentos menos utilizados, pero con grandes potencialidades pedagógicas.

Finalmente, tomando como referencia los aportes de los distintos autores estudiados, podemos afirmar, que actualmente está plenamente reconocida la utilidad pedagógica del archivo para las Ciencias Sociales, Geografía, el Arte y hasta para las Matemáticas. Por lo tanto, hay muchos frentes donde es posible estimular y desarrollar propuestas pedagógicas a partir de los servicios educativos en colaboración con los centros educativos.

5.3. Presentación del material a los alumnos

Un aspecto importante de carácter operativo es el contacto de los alumnos con los documentos del archivo, especialmente con los documentos de los archivos históricos; hay una carga emocional asociada al documento que puede ser aprovechada pedagógicamente. Lo ideal es que los alumnos puedan manipular los documentos, o facsímiles, sin perjuicio de su conservación, permitiendo esta proximidad en el desarrollo de la metodología de la investigación, investigando al documento en cada paso, individualmente o en pequeños grupos. La manipulación del documento puede no ser suficiente para que el alumno retire los

datos que necesita para su investigación. La presentación del documento debe de tener todas las explicaciones auxiliares que permitan al alumno su lectura e interpretación como, por ejemplo, una transcripción de un manuscrito, un texto para explicar el origen del documento y su contexto histórico, así como otras formas de completar la lectura de los documentos.

La digitalización de los documentos y su disponibilidad en páginas Web, por ejemplo, permite una visualización en detalle de los documentos que antes era impensable. Además, permite un conjunto asociado de información con hipervínculos que mejora en gran medida la lectura e interpretación de los documentos.

5.4. Ámbitos de actuación

Los servicios educativos en España optaron por un ámbito más amplio, porque pretendieron hacer una difusión general dirigida a diversos públicos. A partir de los servicios educativos surgieron exposiciones, producción de folletos de difusión, programas de formación de usuarios adultos, juegos, concursos, recorridos históricos, y todo género de propuestas formativas generales.

Las apariciones más significativas de los servicios educativos de los archivos se dieron en el marco de actividades educativas dirigidas a usuarios escolares. En los últimos años, por exigencia curricular, los alumnos de Bachillerato tuvieron que desarrollar trabajos partir de fuentes primarias de los archivos, centrándose las unidades didácticas en edades entre los 16 y los 18 años.

Curiosamente, la utilización de los archivos para la investigación fue completamente rehabilitada. Una de las críticas realizadas a los servicios de archivo, antes de la adopción de la difusión cultural, era el acceso privilegiado de los investigadores especializados en detrimento de los ciudadanos o público en general. Con la apertura de los archivos toda la atención fue para el público en general, sin la preocupación por el apoyo a la investigación.

En esta línea de argumentación, Estepa (2004) reconocía que el uso del archivo para la investigación de las Ciencias Sociales era de vital importancia en varios campos del conocimiento:

Somos partidarios de la investigación escolar, de la metodología investigativa, como la mejor forma de enseñar y aprender las Ciencias Sociales en la escuela. Desde esta perspectiva, la utilización del archivo enriquece el proceso de aprendizaje del conjunto de las Ciencias Sociales a través del contacto con las fuentes documentales. (p 37).

Finalmente, los autores Alberch y Boadas (1991, p. 48) también dieron especial importancia a la colaboración con la Universidad, proporcionando al estudiantado el acceso a las fuentes documentales de archivo para el desarrollo de sus investigaciones. En este sentido, sugieren que las universidades deberían de preparar a los alumnos/as para acceder a la documentación de los archivos por medio de prácticas auxiliares, como la paleografía, diplomática, el latín medieval, cronología, filología, la historia del derecho y de las instituciones, teniendo en cuenta que para el desarrollo de una investigación histórica a partir de documentos de archivo, el ámbito que más nos interesa para nuestra reflexión es el alumnado de Bachillerato.

5.5. Proyección exterior y publicaciones

En el marco actual, en este punto se consideran todas aquellas actividades y materiales que un centro educativo puede producir para extender fuera del ámbito escolar las actividades a desarrollar. Según las argumentaciones ofrecidas por Susanna Vela (2001b), existen muchas ideas aplicadas en España y en otros países, en las que recogiendo algunos ejemplos del pasado, podemos mencionar experiencias lúdicas, juegos, maquetas, recortes, recreaciones históricas, de las cuales algunas ideas se concretaron en las “*maletas pedagógicas*”. Actualmente se requeriría una investigación exhaustiva para averiguar la cantidad de archivos

en páginas Web que disponen de aplicaciones similares o en soporte virtual de los documentos de su archivo.

Las publicaciones impresas tienen un lugar importante en el contexto escolar, sin embargo, para la planificación de las actividades del servicio educativo, como ha sugerido Cerdá (2005, págs. 292-293), en los procesos de aprendizaje también se deben tener en cuenta el uso de las TIC, lo que sin duda alguna producirán transformaciones importantes en el proceso de E-A.

No es fácil integrar la perspectiva de otros autores en esta presentación lineal sugerida por Alberch y Boadas (1991). Sin embargo, merece la pena recoger algunos aspectos señalados por varios teóricos, muy válidos para cualquier planificación.

Finalmente, bajo estas premisas, podemos decir que en España, actualmente existen muchas propuestas educativas en competencia, ya que los archivos tienen el reto de crear su propia oferta con recursos únicos, pero desde que Vicenta Cortés (1988) propusiera diez unidades didácticas fundamentales que los archivos debían de ajustar a las diferentes edades de los alumnos/as en cuanto al contenido y a la extensión, y en la que se pretendía seguir la misma secuencia de los documentos: entrada al archivo, tratamiento, conservación y vuelta a la sociedad como patrimonio a investigar, hasta la Guía Didáctica denominada *“La casa de la escritura”*, desarrollada por el Grupo FHAESAN en 1996, los archivos han desarrollado actividades pedagógicas y educativas como estrategia de difusión del patrimonio documental que poseían, para garantizar que toda la oferta de los archivos estuvieran adaptadas a las necesidades del alumnado, aunque aún son muy pocas las que han sido publicadas y experimentadas en comparación con otros países europeos que han experimentado con el archivo – escuela.

Desde una perspectiva diferente, Barberán (2003) nos plantea que los servicios educativos en los archivos, en este caso, los municipales, se conciben como un instrumento al servicio de la administración y de los ciudadanos, además de un centro cultural. En la misma línea, el autor, valora el criterio de rentabilidad que debe guiar la creación y desarrollo por el ajuste continuo de los servicios educativos de los archivos. En este sentido expone que

La noción de intercambio entre los servicios que presta el archivo y su entorno es la piedra angular de la filosofía del marketing. El archivo, bajo esta nueva realidad, ha de intentar responder a las demandas del mercado. Ha de escuchar las necesidades y deseos de los clientes, que pueden ser usuarios y no usuarios; ha de ajustar el servicio de archivo en función de estas necesidades; ha de darse a conocer a los usuarios; y ha de medir constantemente el grado de satisfacción de los usuarios ante el servicio para realizar las correcciones necesarias. (p. 34).

Según esta lógica, el servicio educativo es un producto diseñado para satisfacer las necesidades de un determinado grupo de clientes – usuarios, en el que nosotros nos vamos a limitar sólo a un tipo de destinatarios: los estudiantes (externos), que ven en el archivo una fuente de información con varias temáticas de los currículos escolares (estudios sociales, económicos y de historia).

Igualmente, común a todos los estudiantes, sean de educación Primaria o Secundaria, está la necesidad de formación, como fundamenta Barberán (2003): *“Los objetivos generales deberán estar dirigidos a acortar las distancias para acceder al archivo, particularmente en todo lo que se refiere a búsquedas, localización, obtención y procesamiento de la información”*, indicando igualmente el procedimiento normal de una acción de formación de los usuarios – estudiantes:

- Determinar las necesidades de formación.
- Valorar los medios humanos y materiales.
- Fijar unos objetivos muy definidos.
- Traducir los objetivos en contenidos. (Barberán, 2003, p. 43).

Y es que la formación de usuarios es el objetivo inmediato de los servicios educativos del archivo.

Finalmente, Felicidad Esteban (1999, p. 59) aborda el tema cuestionando la utilidad del esfuerzo dedicado en la formación de usuarios, sobre todo en un contexto en que los medios humanos escasean. Es más una oferta cultural del archivo que una petición de los profesores que, por desconocer el archivo, no lo pueden realizar. En la misma línea de argumentación, Julio Cerdá (2000) fue otro de los autores que insistió en la formación de usuarios como una forma de valorar el archivo y su contribución para la ciudadanía, sugiriendo una pauta formativa desarrollada en dos sentidos: el tema y contenidos; existiendo tres objetivos en la acción formativa: el archivo, los documentos y la investigación; con tres tipos de contenidos asociados cada uno: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

MÓDULO	CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES
EL ARCHIVO	*Concepto y funciones del archivo. Diferencias con otros servicios de información. *Instalaciones. Áreas de trabajo. Medidas de prevención y seguridad. *Tipos de archivos. *Acceso y difusión de los archivos.	*Relación entre los archivos y otros servicios de información. Similitudes y diferencias. *Localización de fondos de archivo en su entorno más cercano. *Análisis de su situación. Servicios que prestan. Usuarios. *Localización y selección de otros servicios a través de Internet. Análisis comparativo.	*Valoración del archivo como memoria viva de una información. *Importancia de los servicios que presta a la comunidad. *Reconocer el valor único e insustituible del patrimonio documental.
LOS DOCUMENTOS	*Concepto y valores de los documentos. *Soportes documentales. El documento electrónico. *Tipos de documentos. *Agrupaciones documentales. *Técnicas de clasificación y descripción. La recuperación de la información. Utilización de Bases de Datos.	*Reconocer los diferentes valores de los documentos. *Plantear interrogantes sobre los problemas de conservación y valor jurídico de los nuevos soportes. *Organización de un pequeño fondo de archivo, integrado por diferentes tipos de documentos. *Creación de Bases de Datos.	*Reconocer el valor y la importancia del testimonio que aporta un documento. *Sensibilidad en garantizar la conservación de los documentos. *Valorar la necesidad de conocer los límites y posibilidades de las nuevas tecnologías.
LA INVESTIGACIÓN	*El trabajo del historiador. *Sistema de elaboración del conocimiento histórico. *Organización del objetivo de estudio. Niveles de análisis. Las coordenadas espacio – tiempo. *Las fuentes de la historia. *Interpretación y difusión de los hechos históricos.	*Lectura comprensiva de fuentes documentales. *Interpretación crítica de la información que aportan los documentos. *Selección, análisis y comparación de información de diferentes fuentes históricas. *Realización de búsquedas en bases de datos.	*Despertar el interés por la indagación y búsqueda de explicaciones. *Petición reflexiva y constructiva respecto a las verdades históricas. Todos podemos hacer historia. *Responsabilidad en el uso y consulta de los documentos históricos.

Fuente: Cerdá, (2000, p. 131) y (2004, p. 57-58)

Esta esquematización, aplicada a una actividad desarrollada en el contexto del servicio educativo, permite articular varios aspectos dinámicamente y rebasar algunas críticas.

En esta misma línea argumentativa, Jesús Estepa (2004), por ejemplo, critica el excesivo peso del documento en las acciones pedagógicas, por lo que a veces es motivo de alejamiento entre la escuela y el archivo. Igualmente privilegia, desde el punto de vista didáctico, la investigación como objetivo principal del recurso al archivo.

Desde esta perspectiva, no hay una gradación de archivos, sino de las cuestiones que acerca del conocimiento social se plantean alumnos y profesores en el contexto escolar y, por tanto, el estatuto de fuente no le viene a los documentos por el mero hecho de estar en un archivo, sino que tal estatuto se lo da el problema planteado. (p. 33).

Concretando, en este capítulo, consideramos el servicio educativo del archivo como una concreción de la vertiente pedagógica de los archivos. Como tal servicio educativo, es un medio de difusión cultural y, a través de él, el archivo marca su presencia en la sociedad.

Los intentos de organización de un servicio educativo en los archivos españoles dieron lugar a cierta fragmentación. Cada región o provincia buscó crear, planificar y desarrollar proyectos para crear un servicio normalizado y estable, no consiguiendo las metas, pero, por el contrario, acumularon una importante experiencia y conocimiento sobre el modo de organizar y desarrollar pedagógicamente desde los archivos.

Finalmente, hemos visto que los servicios sólo tienen futuro en colaboración con los más diversos niveles: profesor – archivero, escuelas – archivos, Administración Educativa – Asociación de Archiveros. Sólo así es posible planificar actividades capaces de adaptarse a los cambios significativos que, por su parte, requieren las nuevas tecnologías.

6. A modo de conclusión

Según nuestro planteamiento, en esta propuesta se ha especificado de manera clara y coherente las etapas y los procesos de los servicios educativos que se han desarrollado en España, por lo que a modo de síntesis podemos concretar:

- Los archivos resguardan la historia de los pueblos y desde nuestra perspectiva de archiveros estamos tomando conciencia de que nuestro trabajo no solo se concibe a través de la recepción, clasificación y difusión de documentos. En España, los archivos deberían de concebirse como instituciones proveedoras de material didáctico para toda clase de personas interesadas en la historia y su incorporación en la vida académica de las instituciones educativas, sólo así es posible planificar actividades capaces de adaptarse a los cambios, que por su parte, requieren las nuevas tecnologías.
- En España, los servicios educativos aún no están definidos; en comparación con otros países, aún falta elaborar y trabajar con material didáctico y la difusión se ha generado través de la digitalización, difusión y la exposición de documentos.
- Los centros educativos no tienen un lugar asignado dentro del campo de la educación, y los centros educativos no tienen ninguna relación con los archivos, dando como resultado, una historia sin fuentes, sin metodología, sin técnicas de investigación, sin instrucción, y sin formación investigadora por parte del alumnado.
- En España, los nuevos profesionales de la archivística, estamos tomando conciencia que nuestra labor no es solamente la recepción, clasificación, ordenación y conservación de los fondos, sino que los archivos deberían de concebirse como

instituciones que deben de integrarse en el mundo de la educación y preparar materiales didácticos para su difusión y experimentación en los centros educativos.

- A lo largo de esta propuesta, se han analizado los intentos de organización de los servicios educativos en los archivos, pero hasta la presente no se han realizado los suficientes esfuerzos de convergencia entre centros – archivos y profesorado – archiveros. En cada región o provincia se buscó crear, planificar y desarrollar proyectos para crear un servicio normalizado y estable, no consiguiendo las metas, pero, por el contrario, acumularon una importante experiencia y conocimiento sobre el modo de organizar y desarrollar pedagógicamente desde los archivos.
- Finalmente, según nuestro análisis y llegados a este punto, no cabe sino constatar que la propuesta educativa no sólo ha sido abordada en extensión y profundidad, sino que presenta una consistencia y coherencia de criterios entre los autores, considerando que los servicios educativos de los archivos no son más que una concreción de la vertiente pedagógica de la difusión cultural y, a través de ella, el archivo marca su presencia en los centros educativos y en la sociedad a través de la colaboración solo si existe una convergencia de colaboración entre los centros educativos y el profesorado – archiveros.

7. Bibliografía

- Alberch, R. y Boadas, J. (1991). *La función cultural de los archivos*. Bergara: IRARGI. Centro del Patrimonio Documental de Euskadi.
- Archivo Municipal de Barcelona. (octubre- diciembre de 2002). Archivo Abierto. Una propuesta para trabajar procedimientos en el marco de los archivos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*(34), 37-47.
- Archivos y Cultura: Un matrimonio feliz. (1995). *ALA. Revista de la Asociación Latinoamericana de Archivos*(17), 4-16.
- Barberán, L. (2003). Archivos y cultura: la difusión cultural en los archivos municipales de la Comunidad de Madrid. *Boletín ANABAD*, LIII(1), 25-90.
- Boadas, J. (1999). Archivos y acción cultural: posibilidades y límites. *Archivos, Ciudadanos y Cultura. ANABAD Castilla-La Mancha*(3), 5-11.
- Cerdá, J. (2000). Los espacios de la memoria. Claves para aprender desde el archivo. En *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información: Guía para docentes, bibliotecarios y archiveros* (págs. 119-155). Murcia: KR Editorial.
- Cerdá, J. (2004). Archivos y educación en la era digital. Nuevas vías de acceso y difusión para los servicios de archivo. En *Aprender y enseñar con el archivo: Séptimas jornadas archivísticas* (págs. 47-76). Huelva: Diputación Provincial de Huelva.
- Cerdá, J. (2005). La socialización del Archivo. Entorno virtual y nuevas estrategias de difusión para el siglo XXI. En *V Jornadas de Archivos Municipales de Cantabria* (págs. 279-298). Santander: Consejería de Cultura, Turismo y Deporte del Gobierno de Cantabria.
- Cerdá, J. (2010b). Los archivos, un lugar para descubrir. Experiencias de dinamización cultural. En *3ª Jornadas "Archivando". La difusión en los archivos. Actas de las Jornadas* (págs. 86-97). León.
- Cortés, V. (1988). Los archivos y la enseñanza escolar. En *IV Jornadas de Departamentos de Educación y Acción Cultural de Museos* (págs. 29-33). Madrid.
- Cruces, E. (2009). Conocer un archivo, enseñar con los archivos. En *Los archivos y el patrimonio documental en la provincia de Málaga* (págs. 177-195). Sevilla: Consejería de Cultura.
- Cruces, E. y Melero, A. (1991). Los archivos y los programas pedagógicos. *Boletín de la ANABAD*(XLI:2), 33-50.
- Esteban, F. (1999). La formación de usuarios. ¿Primera o última función del archivero? *ANABAD Castilla - La Mancha*(3), 55-60.
- Estepa, J. (1995). El archivo en la enseñanza de la historia. *Tría. Revista de la Asociación de Archiveros de Andalucía*(2), 53-71.

- Estepa, J. (2004). El patrimonio documental y los archivos como recursos en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En *Aprender y enseñar con el archivo: Séptimas jornadas archivísticas* (págs. 33-45). Huelva: Diputación Provincial de Huelva. Archivo.
- Estepa, J., Rey de las Peñas, R. y Villalobos, J. L. (1993). *Aprender con... el archivo*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- Fernández, M. (1997). El currículum en la Enseñanza Secundaria. Concepto, teorías, elementos, niveles y ámbitos de concreción curricular. En A. L. García (coord.) et al, *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria* (págs. 87-123). Granada: GEU.
- González, L. y Martín, U. (1995). *Los Archivos en la enseñanza de la Historia*. La laguna: Ayuntamiento: Delegación de Cultura y Patrimonio Histórico Artístico.
- González, S. (1987). El Archivo Histórico en la enseñanza de la historia viva. En *I Congreso Joven de Historia de Castilla - la Mancha: Comunicaciones y ponencias* (págs. 292-295). Toledo: Junta de Comunidades, Servicio de Publicaciones.
- Grupo-Fahesian. (1996). *El Archivo, un centro vivo y abierto a la actividad escolar: propuesta didáctica*. Toledo: Consejería de Educación y Cultura.
- Iturrate, G. (1996). Planificar el servicio pedagógico del archivo. *Boletín de la ANABAD*, XLVI(2), 25-45.
- Iturrate, G. (1998). La función pedagógica del archivo: Aplicaciones didácticas en forma de talleres de historia, tecnológicos y audiovisuales. *PH. Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*(24), 95-105.
- Moriña, A. y Pérez, J. (2009). Los archivos como recurso educativo en la educación secundaria. *Tría. Revista de la Asociación de Archiveros de Andalucía*(15), 363-381.
- Ravina, M. (1982). Las actividades educativas de los archivos españoles. Realidades y perspectivas. *Boletín ANABAD*(4), 419-430.
- Serrano, R. (1999). Programa de acercamiento de los archivos a los centros docentes: la casa de la escritura. *ANABAD Castilla-La Mancha*(3), 13-27.
- Serrano, R. (2004). La difusión cultural de los archivos: experiencias prácticas y edición de materiales didácticos. En C. Sáez (Coord.), *Conservación, reproducción y edición: modelos y perspectivas de futuro* (págs. 31-47). Alcalá de Henares: Aache.
- Tribó, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente: los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: Universitat de Barcelona (ICE).
- Vela, S. (2001a). El servicio educativo. En R. Alberch, L. Boix, N. Navarro y S. Vela, *Archivos y Cultura: Manual de dinamización* (págs. 57-86). Gijón: Trea.
- Vela, S. (2001b). Tipología de actividades. En R. Alberch, L. Boix, N. Navarro y S. Vela, *Archivos y cultura: Manual de dinamización* (págs. 159-164). Gijón: Trea.

STANDARDS OF PUBLICATION AND EDITORIAL PROCESS

- 1- The works must be originals and special, they don't need to be in evaluation process by other magazines.
- 2- The works can be presented in Spanish, English, Portuguese, and French.
- 3- The works must be related with the theme of education, the training, and the professionalization, especially experiences and investigators. We also accept reflexions, interviews, and presentations, and also recensions about the interesting published books for the scientific community.
- 4- The ethics norms of research must be respected at any time. If the presented research requires it, this one must indicate that it has been approved by the correspondent ethic committee.
- 5- JETT doesn't take the responsibility of the contents, judgements, and the expressed opinions in the published works. Neither it is responsible about possible conflicts derivatives of authorship of the published works in the magazine. These responsibilities have to be taken exclusively by the authors of the published works.
- 6- For the work writings, the authors will follow the American Psychological Association rules (APA).
- 7- The authors must read, carry out, and accept the established commitments in the license DIGIBUG (Spanish license, English license).
- 8- The works and the DIGIBUG license (signed and filled) will be sent to the e-mail of: jett@ugr.es.
- 9- Features for papers:
 - Extension: approximately 4000-6000 words .
 - Title: 2 languages (English and other).
 - Authors: authors complete name, e-mail, department/knowledge area, and membership institution.
 - Abstract: 200-250 words in two languages (English and other).
 - Key words: 3 to 6 descriptors in two languages (English and other).
 - Fonts: arial, 12.
 - File format: .doc. odt.

EDITORIAL PROCESS

- 1- Once the article is received at jett@ugr.es, the editorial board will make a first evaluation to check that the work respects the established norms and fits the magazine thematic. Moreover, the board will check that the license DIGIBUG has been accomplished.
- 2- The works that pass the first evaluation will be submitted to an evaluation by double blind peer review, following the established procedure by JETT.
- 3- The maximum established deadline between the article reception and the evaluation result should not exceed 5 months.

STANDARDS FOR EVALUATORS

- 1- The articles will be evaluated using a review process by double blind peer by accredited specialists in the duty, ensuring anonymous in the review.
- 2- Before starting the review process by parts, the editorial board will make a first evaluation to check that the article conforms to the features and the general theme of the magazine.
- 3- The articles that exceed the first review will be evaluated in two ways: the first one is internal (member of the editorial board), the other one is external. In case of discrepancy between evaluators, a third evaluation will be required.
- 4- The evaluators will make the review of the work using independent criteria, objectivity, and responsibility and without any interest conflict.
- 5- In order to review the articles, the evaluators will use a template (template in Spanish and English), where all the scientific and technical criteria can be founded, in addition of commentaries and improvement suggestions that should be fulfilled. Regarding the commentaries and improvements suggestions it will be proposed in case of necessity, some notes and considerations that help the improvement of the article quality.
- 6- The evaluators will have three options of the article global assessment, (in all cases the decision should be justified in the commentaries paragraph):
 - It can be published as it is.
 - It can be published after making the corrections and the improvement suggestions.
 - It cannot be published.
- 7- To avoid plagiarism conflicts, the evaluators should use the anti-plagiarism application (Grammarly), and also the (Google and Google Scholar seekers).
- 8- The evaluators will send to: jett@ugr.es the evaluation report (filling the template), no later than 20 days from the reception of the template.
- 9- For further information please contact jett@ugr.es