

Journal for Educators, Teachers and Trainers

Volumen 2, enero 2011

[*www.ugr.es/local/jett*](http://www.ugr.es/local/jett)

MUNDUSFOR

*Facultad de Ciencias de la Educación,
Universidad de Granada.*



MANAGING BOARD

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

Secretary: José Gijón Puerta, *University of Granada*

Technical secretary: 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

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*

EDITORIAL

MUNDUSFOR. Facultad de Ciencias de la Educación,

Despacho 362A. Universidad de Granada. 18071- Granada (Spain)

Tel. +34 958240610 Fax. +34 958248965 - jett@ugr.es

www.ugr.es/local/jett

© Universidad de Granada

ISSN 1989-9572

Journal for Educators, Teachers and Trainers

This new magazine 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

- The multiple sights area. Diverged images and shared experiences.** 6
Luis Porta

ARTICLES

- Scientific discourse in educational research in Latin America: the case of Mexico.** 13
Sara Julia Castellanos Quintero
- Assessment of interests and cognitive styles of learning in science in students 7th and 8th years of teaching basic and 1st and 2nd of teaching secondary in the province of Llanquihue.** 35
Héctor Eladio Toledo Muñoz, Enrique Edmundo Pérez Pérez, Verónica Andrea Riquelme Contreras, Zunilda Verónica Hernández Rosas, Verónica Evelyn Bittner Schmidt
- Analysis of European Discourses on Adult Education and Training and Lifelong Learning.** 46
Manuela Terrasêca, João Caramelo, Teresa Medina
- Methodological inquiries for a plural teaching of contemporary art: three cornerstones and an erotic of art.** 74
Guillermo Cano Rojas
- Student and teacher. New roles in the university.** 84
Emilio Crisol Moya
- New policies to professionalize teaching in Higher Education.** 92
Manuel Fernández Cruz, José Gijón Puerta
- Teacher training for using digital video camera in primary Education.** 107
Pablo García Sempere

ABSTRACTS AND PAPERS

- Estudy of the values for the employability in vocational training.** 21

Miryam Lucena Morales, José Álvarez Rodríguez, Clemente Rodríguez Sabiote

- Diploma course “ICT and informational advanced competences for in-service primary and secondary teachers in Mexico”.** 28

Sara Julia Castellanos Quintero, Eduardo Martínez González, Karla Paola Martínez Rámila, Alberto Ramírez Martinel

- Training for volunteers at the University of Granada.** 58

Albina Khasanzyanova

- Discussion and proposal of use of qualitative tools of data collection for the analysis of violent behavior in the penitentiary environment from a multidisciplinary perspective.** 65

Meriem Khaled

PROCESS AND STANDARDS OF PUBLICATION 118



EDITORIAL

El espacio de los puntos de vista. Imágenes cruzadas, experiencias dialogadas

The multiple sights area. Diverged images and shared experiences

Luis Porta,
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 2

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

Porta, L. (2011). Editorial. El espacio de los puntos de vista. Imágenes cruzadas, experiencias dialogadas. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, pp. 6-12.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 2

ISSN 1989 - 9572

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

EDITORIAL

El espacio de los puntos de vista¹. Imágenes cruzadas, experiencias dialogadas

The multiple sights area. Diverged images and shared experiences

Luis Porta², Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
luporta@mdp.edu.ar

Resumen

Este segundo número de la Revista Journal for Educators, Teachers and Trainers nos ofrece artículos que abordan complejas cuestiones asociadas a la Educación, a los maestros/profesores y a los estudiantes. Podemos distinguir tres grandes bloques temáticos: El primero, ligado a la Educación Superior y a problemáticas que presentan debates y discusiones sobre la profesión académica, la dinámica Universidad-Sociedad-Conocimiento y la redefinición de roles/funciones docentes frente a la aparición de "nuevos estudiantes" para "nuevas profesiones". El segundo bloque asociado a la Formación Profesional o Educación a lo largo de toda la vida y, el tercer bloque aborda cuestiones epistemológicas y metodológicas del campo de la didáctica en diferentes áreas y niveles educativos. Estas miradas diferentes a problemas convergentes nos permiten rearmar una agenda que parta de la reflexión constante y del intercambio de experiencias para poder pensar formas alternativas de resolver los problemas de la educación.

Abstract

This second issue of the *Journal for Educators, Teachers and Trainers* offers articles that address complex issues associated with Education, Teachers/professors and Students. We can distinguish three large thematic blocks: the first linked to Higher Education as well as debates and discussions on the academic profession, the University- Society- Knowledge dynamics besides the redefinition of roles/teaching responsibilities in view of the emergence of "new students" for "new professions". The second block is associated with vocational training or education throughout life, and the third block deals with epistemological and methodological topics of the teaching in different areas and educational levels. These various sights over converging questions allows us to reset an agenda starting from constant reflection and experiences exchange, to think alternative ways of solving education problems.

Palabras clave/keywords

Educación Superior, Formación Profesional, Epistemología y Metodología, Didáctica.
Higher Education, Professional training, Epistemology and Methodology, Didactics.

Citation

Porta, L. (2011). Editorial. El espacio de los puntos de vista. Imágenes cruzadas, experiencias dialogadas. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, pp. 6 – 12.

¹ Tomado de Pierre Bourdieu (2010:09-10).

² Docente e Investigador del Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina. Dirige el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la mencionada universidad y la carrera de posgrado en Docencia Universitaria.

Afirma Bourdieu (2010:09) que para comprender qué sucede en determinados lugares, no basta con explicar *“cada uno de los puntos de vista captados por separado. También hay que confrontarlos como ocurre en la realidad, no para relativizarlos dejando actuar hasta el infinito el juego de las imágenes cruzadas sino, muy por el contrario, para poner de manifiesto, por el mero efecto de la yuxtaposición, lo que resulta del enfrentamiento de visiones del mundo”*. Este segundo número de la **Revista Journal for Educators, Teachers and Trainers** nos ofrece un grupo de artículos que aborda complejas problemáticas asociadas a la Educación, a los maestros/profesores y a los estudiantes. Cuestiones específicas como el currículo, la formación, la enseñanza de áreas específicas y la Educación Superior son abordadas por docentes e investigadores provenientes de diferentes instituciones, tanto europeas como latinoamericanas. Estas miradas diferentes a problemas convergentes nos permiten rearmar una agenda que parta de la reflexión constante y de las experiencias dialogadas de los sujetos para poder pensar, a partir de ello, formas alternativas de resolver los problemas de la educación.

Si bien hay una transversalidad y conjunción de categorías abordadas por los autores, podemos vislumbrar tres grandes bloques temáticos en este número. **El primero**, ligado a la **Educación Superior** y a cuestiones que presentan debates y discusiones sobre la profesión académica, la dinámica Universidad-Sociedad-Conocimiento y la redefinición de roles/funciones docentes frente a la aparición de “nuevos estudiantes” para “nuevas profesiones”. Aquí encontramos los artículos de Manuel Fernández Cruz y José Gijón Puerta y el de Emilio Crisol Moya. **El segundo bloque** asociado temáticamente a la **Formación Profesional o Educación a lo largo de toda la vida**. Los artículos de **Manuela Terrasêca, João Caramelo y Teresa Medina y Sara Julia Castellanos Quintero** abordan desde diferentes contextos, la relación entre ciudadanía, estado y trabajo y el papel que la educación cumple y la articulación entre modelos curriculares y propuestas de formación profesional a través del análisis del discurso científico. Finalmente, **el tercer bloque** de trabajos aborda **cuestiones epistemológicas y metodológicas del campo de la didáctica** en diferentes áreas y niveles educativos. Es así que, la enseñanza del arte contemporáneo a través de métodos transversales, la evaluación de intereses y estilos cognitivos de aprendizaje de la ciencia y la formación del profesorado para la utilización de tecnologías de la educación son temas abordados con diferentes criterios y posturas. Aquí encontramos los artículos de **Guillermo Cano Rojas, Héctor Eladio Toledo Muñoz** y un grupo de investigadores y el de **Pablo García Sempere**. Finalmente, cuatro abstracts dan cuenta de investigaciones en marcha, propuestas de formación y secuencias metodológicas.

En *el primer bloque*, **Manuel Fernández Cruz y José Gijón Puerta** en su artículo: *“Nuevas políticas de profesionalización docente en la Educación Superior”*, culminan con la pregunta sobre si estamos asistiendo a una nueva fractura profunda de la profesión académica agudizada especialmente en la universidad europea. La respuesta a este interrogante no es de fácil resolución. La complejidad de la misma, nos coloca históricamente frente a caracterizaciones y dilemas que posicionan el conocimiento académico frente al científico, la vinculación I + D, el lugar de la empresa y la generación de conocimiento. Este artículo nos ayuda a dilucidar algunas cuestiones centrales en medio de esa complejidad: un itinerario que nos lleva a recorrer aspectos fundamentales del lugar que la Universidad y la profesión académica ha tenido a lo largo del tiempo y los problemas actuales que enfrenta. El adecuado planteo de *“dos puntos de vista opuestos y contradictorios respecto de la Educación Superior”* abre luz en esa perspectiva de análisis: **el primero** *“cuya preocupación principal es el dominio de las disciplinas, la formación y desarrollo de estudiantes calificados y seleccionados, el desarrollo de proyectos de investigación orientados principalmente por prioridades intelectuales o disciplinares en una perspectiva colegiada y académica”*, mientras que, **el segundo** *“es el que transforma la universidad en una institución diferente, que intenta responder a las demandas de este nuevo contexto. En esta perspectiva el conocimiento se define básicamente como información o la capacidad de resolver problemas, los estudiantes son considerados ‘productos’ [...], los académicos se vuelven profesores y la investigación suele asociarse a proyectos de desarrollo [...], financiados frecuentemente por empresas que quieren mejorar su posición en el mercado”*. ¿Hasta cuándo preservaremos la tradición académica que implica una concepción sobre el sentido político de la Universidad, de su autonomía, de la producción del conocimiento, de la profesión académica y del lugar asignado para construir sociedades más justas?. La encrucijada de lo que los autores denominan *“el dilema de Oxford”* nos coloca frente al desafío como profesionales de pensar este problema, no solamente en la Universidad que formamos parte, sino también en las aulas cotidianamente. De ahí que: docencia, investigación y gestión deben configurar un todo que defina la profesión académica con una apuesta política e ideológica por los sentidos de la Universidad.

Emilio Crisol Moya en su artículo: *“Estudiante y Profesor: nuevos roles en la Universidad”* pretende repensar las funciones/relaciones que se presentan en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a partir de la implementación del denominado “Plan Bolonia”. Funciones docentes que anteriormente estaban transversalizadas por modelos perimidos de enseñanza, concebían a la docencia desde una perspectiva clásica/tradicional. Hoy, frente a perfiles profesionales que implican “el aprendizaje a lo largo de toda la vida” se necesitan desarrollar competencias ligadas a nuevas formas de comunicación frente a las tecnologías y formas alternativas de concebir el conocimiento y la vinculación con la sociedad. Este cambio de “roles” propuesto por el autor, debe significar una mirada crítica desde las Universidades con relación a la formación profesional, a la vinculación con la sociedad, al papel que tienen en la democratización del conocimiento, es decir: cuál es el rol que la universidad tiene en el fortalecimiento de la democracia participativa. En este sentido, coincidimos con Litwin (2011: 65) cuando afirma que *“una de las características actuales del estudiante tiene por objeto reconocer, simplemente, que los modelos con los que nos enfrentábamos a diario para analizar la calidad de las ofertas, su adecuación o sus potencias debe ser revisado a la luz de sus actuales y diferentes destinatarios, de los contextos sociales y laborales en los que se inscriben en tanto las prácticas académicas son desbordadas por las transformaciones de la sociedad contemporánea”*. Abogamos por estudios e investigaciones que recuperen el análisis de las prácticas docentes en la universidad que puedan dar a luz “narraciones” que apuesten no sólo por cambiar lo que los docentes universitarios hacemos en las aulas, sino por intentar entender las biografías que dan sentido a esas prácticas. De esa manera, podemos comenzar a pensar verdaderos cambios en la docencia universitaria.

En el *segundo bloque*, **Manuela Terrasêca, João Caramelo y Teresa Medina**, docentes e investigadores de la Universidad de Porto, Portugal, presentan el artículo *“Análisis de discursos europeos sobre Educación y Formación de Adultos y Aprendizaje a lo largo de la Vida”*. Desde una perspectiva crítica afirman que la *“política de construcción europea subordina cada vez más una educación y una formación a una lógica economicista, al servicio de una política económica particular, diluyéndose cada vez más los objetivos emancipatorios de formación. Conduciendo esos procesos hacia una perspectiva empobrecedora de los fenómenos educativos”*. A partir del análisis de Documentos Oficiales de la Unión Europea y del análisis entrelazado de tres categorías: **ciudadanía, estado y trabajo**, los autores reflexionan sobre: la narrativa matricial de Europa y su constitución como Sociedad del conocimiento desde las categorías planteadas. Coincidimos con Giroux (2001:19) cuando afirma que [...] *“la crisis actual de la política cultural y de la cultura política [...] está estrechamente ligada a la desaparición de lo social como categoría constitutiva para expandir las identidades democráticas, las prácticas sociales y las esferas públicas”*. Por ello, le asignamos al estado un rol central como generador y articulador de políticas públicas proponiendo *“una trayectoria colectiva capaz de establecer los términos renovados de un contrato social duradero, vale decir, productor de una certidumbre de sí, apertura a los otros y porvenir común”* (Fitoussi y Rosanvallon, 1997: 16). Por ello, desde qué lugar repensamos las relaciones entre Democracia y Educación nos llevará a conjugar la perspectiva desde la cual atendemos la ciudadanía: ¿sólo política? O ¿cultural que incluya mecanismos activos de participación radicalizada?. Esto, sin lugar a dudas, nos posicionará frente a la categoría trabajo. De ahí que, ciudadanía, estado y trabajo guardan una íntima relación con las necesidades de transformación asociadas a la participación colectiva desde la potencialidad que el “aprendizaje a lo largo de toda la vida” tiene. No sólo es un desafío, sino una obligación hacernos cargo como educadores. Para el presente y para el futuro de las sociedades.

El artículo de **Sara Julia Castellanos Quintero** denominado *“El discurso científico en la investigación educativa en Latinoamérica: el caso de México”*, presenta un estado del arte del análisis del discurso científico en la investigación educativa en México, particularmente lo vinculado al diseño y desarrollo del currículo de la formación profesional. La autora, a la vez que presenta las diferentes perspectivas en relación a la mirada sobre la metodología del análisis del discurso, se centra en cuestiones inherentes a la perspectiva “cultural”. Castellanos Quintero afirma que los modelos de formación profesional se corresponden con *“propuestas, enfoques o tendencias curriculares”*, refiriéndose en ese sentido a *“la característica que se advierte en relación a que un modelo de formación puede tener incluidos elementos de dos o varias tendencias. Se pueden encontrar rasgos predominantes de uno u otro modelo, así como la combinación de varios. Las que más se armonizan son el enfoque basado en competencias con el de solución de problemas y orientación a la práctica con algunos rasgos del tutorial”*. Esto la lleva a concluir que, ante la ausencia de un modelo unificado de formación profesional, el discurso científico de la investigación educativa en México en el área del diseño del currículo, presenta fuertes rasgos en cuanto a diversidad conceptual, epistemológica y didáctica, *“lo que indica que se está construyendo todavía*

un saber curricular relacionado con la formación profesional universitaria”, llamando la atención sobre la necesidad de propender a una producción que articule con foros, encuentros y debates sobre estas problemáticas. La autora nos renueva el maravilloso desafío propuesto por Alicia de Alba (1998) cuando nos llamaba a que el currículum debe “constituirse en una posibilidad para desarrollar una de las más complejas e importantes capacidades humanas: la capacidad de pensar”.

En el *tercer bloque*, **Guillermo Cano Rojas** presenta su artículo denominado: *“Indagaciones metodológicas para una enseñanza plural del arte contemporáneo: tres piedras angulares y una erótica del arte”* el autor intenta [y lo logra acertadamente] poner en tensión los “modelos” asociados a la enseñanza del arte contemporáneo para explicitar “métodos transversales” que permitan abrir la puerta a la enseñanza de uno de los paradigmas del arte contemporáneo: el accionismo vienés. A partir de una investigación *“revisionista y crítica”*, el autor nos permite sumergirnos en categorías específicas como la interpretación y el pensamiento plural del arte para plantear luego, métodos transversales para su enseñanza. Afirma Cano Rojas que *“la interpretación que realiza el arte de su pasado inmediato tiene que ver más con una mala praxis clínica en un escenario estético que con una forma inteligente de procesar y reciclar sus experiencias determinantes. Una consecuencia inmediata es la inadecuación de la historia a un pensamiento realista y pluralista”*. Si tal como lo plantea, *“la interpretación de la obra [de arte] supone desgajar los elementos de su conjunto”* debiendo realizarse una verdadera *“labor de traducción”*, el oficio de enseñar el arte supone un “viaje intelectual” que puede transportar a los estudiantes a configurar mejores maneras de acceso a la “interpretación de la obra de arte” a partir de esa *“labor de traducción”* que el docente ponga en juego: *“apreciación de la diferencia, comprensión del contexto y capacidad para llevar a cabo juicios críticos comparativos a partir de la empatía y la evidencia”*. Si la definición de “buena enseñanza” tiene tanto sustento moral como epistemológico (Fenstermacher, 1989), las apuestas metodológicas de Cano Rojas se referencian en ello: singularizar a los artistas, percibir las propiedades de sus diferencias, crear la atmósfera adecuada (como lección, como exhortación o como política) y, poder desarrollar la capacidad para realizar juicios críticos comparativos a partir de la empatía con el objeto de estudio y de sus evidencias. En el fondo, se vislumbra en el artículo, no sólo, la necesidad de “traducción”/“interpretación” en la enseñanza del arte, sino también la apuesta política e ideológica que se pone en evidencia en su enseñanza.

Héctor Eladio Toledo Muñoz y un grupo de investigadores de la Universidad de Los Lagos, Chile, presentan el artículo *“Evaluación de los intereses y estilos cognitivos de aprendizaje en ciencia en alumnos de 7° y 8° año de enseñanza básica y 1° y 2° año de educación media de la provincia de Llanquihue”*. El trabajo centra su atención en la enseñanza de la ciencia, los modelos propugnados por la “enseñanza científica” y la vinculación con la práctica. En este sentido, se realizó un estudio descriptivo donde la intencionalidad estuvo puesta en abordar cuestiones asociadas a “estilos de aprendizaje” de los estudiantes a partir de un diagnóstico de intereses y un diagnóstico de estilos de aprendizaje. Los resultados de este reducido estudio dan cuenta de la necesidad de plantear formas alternativas para la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia, repensar la formación del profesorado y vincular de manera concreta la enseñanza de la ciencia con la realidad de los estudiantes. Estilos activos y reflexivos de los estudiantes necesitan la **“potencia”** de los docentes para lograr metacognitivizar los contenidos que se enseñan. La mirada enciclopedista de la enseñanza de la ciencia, debe volcarse hacia una visión más dinámica y más relativista respecto del conocimiento, por ello, la importancia de atender la formación del profesorado como un elemento clave y configurador de nuevas formas de enseñar. El artículo, en fin, habla de la necesidad de innovar en el área. En este punto, dos cuestiones centrales deberían entrelazarse: la *innovación*, que permite analizar las dinámicas de transformación de las experiencias, y la *articulación teoría-práctica*, en lo relativo a las formas que adoptan las innovaciones en el aula. De ahí que, enseñar y aprender ciencia, tiene que ver con los estilos de aprendizaje y con los intereses de los estudiantes, pero también con la capacidad de innovación, de vinculación y de compromiso que los contenidos tengan con el contexto en que “sumergimos” a nuestros estudiantes y las acciones, espontáneas o no, que los docentes ponen en juego.

El artículo *“Formación del profesorado para la utilización de la cámara de video digital en los centros de Educación Primaria”* cuyo autor es **Pablo García Sempere** nos remite a una investigación de corte cuantitativa, realizada en la Provincia de Granada sobre la utilización de la cámara de video digital en la Educación Primaria. Los datos más interesantes que aporta el estudio recuperan la centralidad de las Tecnologías de la Información en la Educación y la necesidad de atender estas cuestiones en lo ligado a competencias específicas en la Formación del Profesorado que tengan que ver no sólo con cuestiones teóricas sino con componentes prácticos que fundamenten su uso

didáctico: la necesidad de contenidos sobre el manejo de cámara, la edición de video, el video en internet y la creación de videos didácticos. El acceso a las Tecnologías de la Información no asegura la democratización del conocimiento. Por tanto, la formación crítica del profesorado en competencias ligadas a la “democratización del conocimiento” potenciará formas alternativas de enseñar. *“Las tecnologías modernizan el decorado de la enseñanza pero no necesariamente transforman su estructura, sus métodos o sus prácticas. Más de una vez, se imponen por su aura de modernidad pero no necesariamente por su sentido, que crea e impacta en el currículo y en las estrategias de los docentes”* (Litwin, 2011: 59). Este estudio desnuda esa realidad sobre la que las instituciones formadoras de docentes deben actuar.

Finalmente, este número de la Revista presenta cuatro abstracts que recuperan investigaciones y propuestas formativas en el campo de la Educación en diferentes contextos:

- **Myriam Lucena Morales, José Álvarez Rodríguez y Clemente Rodríguez Saviote** presentan un *“Estudio de los valores para la empleabilidad en Formación Profesional”*. El trabajo aporta interesantes datos sobre la cuestión a la vez que, las implicancias educativas y pedagógicas propuestas llevarán a repensar la formación del profesorado en lo que hace a valores, empleabilidad, necesidades y representaciones de los jóvenes frente al empleo en un contexto de crisis generalizada.
- **Sara Julia Castellanos Quintero y otros autores** presentan el *“Diplomado en TIC y competencias informacionales avanzadas para maestros en servicio de primaria y secundaria en México”*. El abstract da cuenta de la propuesta de formación continua en el marco de una Reforma Integral del sistema de Educación en México que tiene por objetivo entrenar, actualizar y especializar a los maestros en servicio de educación básica en competencias TIC asociadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- **Albina Khasanzyanova** en el abstract *“La formación para el voluntariado en la Universidad de Granada”*, expone el caso de la Universidad de Granada en lo que hace a la formación del Voluntariado. Este es un estudio comparado más extenso que incluye países del espectro europeo. La perspectiva comparada ayudará a organizar un análisis crítico de la cuestión y promoverá, seguramente nuevas acciones de las universidades en un tema que la vincula directamente con la sociedad.
- **Meriem Khaled** presenta en *“Discusión y propuesta de uso de herramientas cualitativas de recogida de datos para el análisis del comportamiento violento en el medio penitenciario desde una perspectiva multidisciplinar”* la definición de instrumentos de recogida y análisis de datos asociados a comportamientos violentos en servicios penitenciarios. El eje puesto en el método biográfico-narrativo permitirá abordar la “vida vivida” de la organización penitenciaria, los internos y los profesionales que trabajan en ese contexto, aportando categorías interesantes de análisis para entender ese mundo asociado no sólo a la violencia física, sino también simbólica.

Como explicitamos al inicio, a través de *las imágenes cruzadas* que nos presentan los y las autores/as se pretenden lograr *experiencias dialogadas* que puedan producir dos efectos: poner en evidencia que los lugares difíciles son antes que nada *difíciles de describir y de pensar* y que las imágenes simplistas y unilaterales deben ser reemplazadas por una representación compleja y múltiple (Bourdieu, 2010:09). Cada uno de los artículos aborda lugares difíciles a partir de lecturas complejas y múltiples. Esperamos que los lectores encuentren ese sentido para ocasionar debates públicos que logren construir en las instituciones educativas sitios donde los docentes e investigadores puedan cimentar categorías que contribuyan al aprendizaje de los estudiantes y de los docentes.

Referencias

- BOURDIEU, P. (2010). *La miseria del mundo*. México: FCE.
- DE ALBA, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- FENSTERMACHER, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza. En WITTROCK, M. *La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

FITOUSSI, J. Y ROSANVALLON, P. (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Mananatial.

GIROUX, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Grao.

LITWIN, Edith (2011). Nuevos escenarios para la educación contemporánea. *Itinerarios educativos*, 4. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe: Argentina.



El discurso científico en la investigación educativa en Latinoamérica: el caso de México

Scientific discourse in educational research in Latin America: the case of Mexico

*Sara Julia Castellanos Quintero,
University of Valladolid, Mexico,*

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 2

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

Fecha de recepción: 27 de abril de 2011

Fecha de revisión: 15 de mayo de 2011

Fecha de aceptación: 30 de junio de 2011

Castellanos Quintero, S. (2011). El discurso científico en la investigación educativa en Latinoamérica: el caso de México. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, pp. 13 - 20



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 2

ISSN 1989 - 9572

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

El discurso científico en la investigación educativa en Latinoamérica: el caso de México

Scientific discourse in educational research in Latin America: the case of Mexico

Sara Julia Castellanos Quintero, University of Valladolid, Mexico.
sarajulia2412@yahoo.com.br

Resumen

En este artículo se presenta el estado del arte del análisis del discurso científico en la investigación educativa en México, particularmente en el diseño y desarrollo del currículo. La investigación en el área del currículo universitario comenzó en México en los años 80. El discurso estaba orientado hacia la búsqueda de modelos y métodos de enseñanza y evaluación, la implementación del practicum y la correspondencia entre la formación profesional y el empleo en el contexto nacional. La década de los 90 está influenciada por las políticas educativas globalizadoras, el uso de TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la aparición de un mercado laboral más competitivo. Para responder a estos requerimientos el discurso científico se orienta hacia el diseño de un currículo universitario que responda a una formación profesional que permita la inserción en un mercado laboral con estándares internacionales. La reforma integral de educación que está teniendo lugar en México en la actualidad apuesta por la formación basada en competencias a nivel de educación básica. No obstante, en el ámbito universitario, la formación por competencias coexiste con otros modelos de formación profesional, lo que apunta a una diversidad de enfoques en el tratamiento del análisis del discurso.

Abstract

In this article it is presented the state of arts of the analysis of the scientific discourse in educational research in Mexico, particularly, in the curriculum design and development research. The development of the research in the area of university curricula started seriously in the decade of 80's. The scientific discourse was oriented towards the searching of models and methods of teaching and evaluation, of the best way of the implementation of practicum and the correspondence between the professional formation and employment in the national context. In the other hand, the decade of 90's is characterized by the influence of international educational policies, the use of CIT in the teaching-learning process, the appearance of more competitive occupational market, where professionals should be inserted. The scientific discourse was oriented towards the searching of curricular models that guarantee the correspondence between the professional formation and employment in the international framework. Nowadays an integral educational reform (RIE) is taking place in Mexico where the competence approach is considered the guideline of the curriculum design in primary and secondary levels. Nevertheless, at the university level, different curriculum models are being implemented. This speaks about the diversity of the scientific discourse used in the curriculum research in Mexico.

Palabras clave/Key Words

Análisis del discurso, investigación del currículo, reforma educativa en México.
Discourse analysis, curriculum research, educational reform in Mexico.

Citation

Castellanos Quintero, S. (2011). El discurso científico en la investigación educativa en latinoamérica: el caso de México. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, pp. 13 – 20.

Introducción

Durante el I Seminario Internacional sobre Análisis del Discurso en Investigación Social y Profesionalización Docente realizado los días 12, 13, y 14 de abril de 2011 en la Universidad de Granada, mucho se ha hablado de los enfoques que en la literatura se pueden encontrar sobre análisis del discurso en la investigación social. Es un campo relativamente nuevo donde la interdisciplina se pone de manifiesto con mucha fuerza al poderse abordar este aspecto desde diferentes perspectivas.

El primer lingüista que utilizó el término de análisis del discurso fue Zellig Harris, estadounidense que trabajó la gramática transformacional distinguiendo dentro del texto lo que él llamó oraciones nucleares y no nucleares (kernel y nonkernel sentences) , en los años 30 del siglo XX.

Ya como disciplina más definida, el análisis del discurso aparece en los años 60 y 70 del siglo pasado y es abordado desde la Antropología, la Lingüística, la Filosofía, la Sociología, la Psicología Cognitiva y Social y la Teoría de la Comunicación, entre otras.

Todos estos abordajes tienen en común una unidad de análisis que es el texto ya sea escrito, hablado o pensado, partiendo del hecho de que el texto es un segmento real del lenguaje que permite analizar, interpretar y describir su contenido, su intencionalidad y su legitimidad en el contexto donde se produce.

Y como el análisis del discurso se ha abordado desde diferentes ciencias, estas han utilizado sus métodos para afrontar el tratamiento del texto. Así, un enfoque lingüístico del análisis del discurso analiza el texto desde su composición estilística, el tema, los conectores, la coherencia y la cohesión, entre otros. En este enfoque destacan autores tales como van Dijk y Halliday, por solo mencionar los más conocidos.

Un enfoque más antropológico y social aborda el texto desde el llamado análisis de la conversación que no se limita solo a la estructura y estrategia de la conversación cotidiana, sino que ha incursionado también en las interacciones que se producen en las instituciones sociales y organizaciones productivas y de servicio. Aquí destacan Hymes, Gumpers y Levinson.

Con el auge de la psicología cognitiva, el análisis del discurso se vuelve más hacia los procesos mentales de la producción, la comprensión, la memorización y la recuperación del discurso reconociendo el papel importante que juega el conocimiento sociocultural en la interacción. Los trabajos de van Dijk son importantes aportes al estudio del discurso desde el mecanismo de su producción mental.

La tendencia crítica del análisis del discurso considera al lenguaje como una forma de práctica social en la cual se ponen de manifiesto las estructuras de poder político y dominación. Destacan Fowler, van Dijk, Pecheux, y clásicos como Gramsci, Althusser, Habermas, Foucault, Bourdieu. En la investigación social o sociocultural, como le llama Díaz-Barriga, 2007, una de las aproximaciones metodológicas que se aprecian en ella, es precisamente el análisis del discurso educativo. Visto este desde dos perspectivas: una que está centrada en el estudio de la estructura y procesos del discurso educativo y otra que se enfoca en el estudio del discurso como evidencia de los procesos sociales, cognitivos y culturales.

En este trabajo se presenta el ámbito de la investigación educativa relacionada con el currículo y la formación profesional en México en los últimos 30 años. En este panorama se darán a conocer las evidencias del proceso de formación profesional como una manifestación socio-cognitivo-cultural que han marcado al discurso científico en esta área, así como el estado actual en esta línea de investigación.

El discurso científico de la formación profesional en México

El término de formación profesional se usa en México para designar dos campos: uno, relacionado con la educación técnica que prepara a los jóvenes para una actividad laboral productiva y otro relacionado con la formación de profesionales a nivel de educación superior (Barrón e Yzunsá, 2003).

El contenido de las investigaciones en este campo comenzó a tener más fuerza a partir de la década de los 80. El discurso científico estaba encaminado en ese entonces a la problemática de la formación profesional y búsqueda de modelos curriculares para lograrlo. Los resultados de las investigaciones iban dirigidos a los temas de evaluación y reestructuración de planes y programas de estudio, haciendo énfasis en los contenidos curriculares. También destacaron estudios sobre las prácticas laborales y el mercado ocupacional, el estudio de los procesos de aprendizaje y la apropiación de contenidos curriculares y habilidades profesionales en el estudiante de educación superior (Díaz-Barriga, 1995).

Si se analiza el contenido de los trabajos científicos producidos en esta década a la luz del contexto en el cual fueron producidos, se puede observar que el discurso científico está orientado a partir de la situación social en la cual se produce. Hay que recordar que en los 80 las decisiones curriculares se toman teniendo como referencia los avances disciplinares y las exigencias del mercado de trabajo nacional y eso se ve reflejado en un discurso científico basado en los conceptos de pertinencia y factibilidad, estudio de mercado laboral nacional, con base en la teoría del capital humano, y en un diseño curricular apoyado en el desarrollo de habilidades profesionales en el estudiante, con un amplio enfoque constructivista.

Leer los trabajos científicos sobre investigación curricular y formación profesional de los 80 y también sus más avanzados intentos a finales de los 70, permite, a partir del enfoque teórico de la sociología de las profesiones, comprender un discurso en el cual se está planteando la necesidad de ubicar el surgimiento y desarrollo de las profesiones, la estructura ocupacional, las formas gremiales de producción como un basamento para el diseño curricular. En México esta línea de investigación no ha continuado fortaleciéndose, y aunque se han hecho varios estudios de profesiones (en salud, educación, enfermería) según apuntan Barrón, 2000, Fernández, 2001 y Cárdenas, 2002, aún quedan pendientes muchos estudios por realizar (Hualde, 2000).

No obstante se han podido sistematizar los temas que pueden ser objeto de análisis del discurso científico en el área de la sociología de las profesiones, destacándose los enfoques que van desde una visión generalista y humanista-espiritualista del desarrollo individual, (1930-1950), pasando por la tecnocrática que demanda la incorporación de contenidos científicos en el currículo (1950-1970), la técnico-científica que da mayor importancia a la formación profesional que al contexto político y cultural donde se desarrolla (1970-1980), hasta llegar a la técnico-productivista que responde a políticas educativas de corte neoliberal y de la pedagogía pragmática basada en competencias (1980-2010).

En los últimos 10-15 años el discurso en materia de investigación e innovación curricular relacionado con las profesiones ha estado marcado por los principios de eficiencia, eficacia y calidad. La entrada de México en el TLC como parte de los procesos neoliberales y globalizadores a nivel mundial, ha hecho que el discurso científico se oriente hacia planteamientos relacionados con la pertinencia de la formación en relación con las condiciones políticas y económicas actuales, con el desarrollo de mercados ocupacionales cada vez más competitivos, el uso de TIC en el procesos de aprendizaje y con las tendencias educativas determinadas por los organismos internacionales. Procesos de certificación de egresados y acreditación de programas han sido objeto de estudio sobre profesiones (Díaz-Barriga, 1995). Con la reforma integral de educación a partir de la década del 2000, el enfoque por competencias comienza a atravesar el discurso en la investigación curricular en todos los niveles de enseñanza. Y la educación superior no es una excepción, aunque como veremos más adelante, no hay uniformidad en los diseños y enfoques curriculares a nivel universitario.

A partir de la década del 90 y hasta la actualidad el discurso científico en la investigación curricular para la formación profesional se perfila y define a partir de condicionamientos externos venidos desde los organismos internacionales que definen la política educativa del país y que exigen un

cambio de paradigma educacional que choca muchas veces con la tradición cultural y social donde se deben producir esos cambios e incluso con la práctica de enfoques metodológicos en investigación educativa que no responden a la exigencia actual marcada.

La orientación de los currículos universitarios ante los retos del siglo XXI. Presentación del discurso científico en las investigaciones educativas en México

En correspondencia con las transformaciones que han venido ocurriendo en la estructura de las ocupaciones y de las profesiones, el Centro de Estudios de Educación Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México (CESU-UNAM) realizó un proyecto de investigación en 2002 que dio como resultado el estado del arte de las investigaciones en el área de la formación profesional universitaria, específicamente, en lo referido al diseño del currículo.

A nivel de tesis de maestría y doctorado, señala el informe de investigación, se ha dedicado el 75% de las mismas al tema de formación de profesionales en el área de ciencias de la salud, biológica y ciencias agropecuarias. Otros tres campos son objeto de análisis: los de Pedagogía, Ciencias de la Educación y Arquitectura.

Haciendo un análisis de contenido, se puede apreciar que el discurso científico ha estado dirigido a:

- Retos futuros de la producción y el desarrollo rural en México y su relación con un modelo de formación que responda a los mismos (Calderón, 1993).
- Pertinencia y calidad de la formación del sistema de educación agrícola superior (Zepeda, 2000).
- Enfoque multidisciplinario para la definición del perfil de egreso del profesional de ciencias agrícolas (Ysunza, 2001).
- Formación y práctica profesional del licenciado en nutrición (Coronel, 1998).
- Formación y desempeño profesional de los egresados de la escuela médico-militar (Martínez, 2002, en Barriga, 2003).
- Selección y organización de contenidos de enseñanza y el campo laboral del biólogo (Matus, 2000, en Barriga, 2003).
- Propuesta metodológica para el análisis de contenidos curriculares en Pedagogía (Barrón, 2000).
- Integración interdisciplinaria en Arquitectura (Teracena, 1999).

En cuanto a la formación de profesionales, Díaz-Barriga, 2003 hace una sistematización de los modelos curriculares que conviven en la actualidad en las universidades mexicanas. Se distinguen los siguientes:

- Formación por competencias. Un “nuevo” paradigma que surge para dar respuesta a la formación tecnológica, la globalización, las nuevas formas de producción y los mercados emergentes. El análisis del discurso en la producción científica permite visualizar conceptos tales como competencias genéricas, específicas, para la vida, para la convivencia, para la resolución de problemas. Se trabaja en la conceptualización del término competencia y se llegan a tener posiciones polémicas en cuanto a si se puede considerar como un modelo curricular o se trata de una forma de problematizar el tema de la formación profesional.
- Orientación hacia la práctica o modelo in-service. Los planteamientos científicos van orientados hacia la búsqueda de una fundamentación curricular que permita que la formación universitaria garantice una confrontación permanente entre las maneras de pensar y actuar a la luz de las teorías académicas y los modos profesionales de pensar y resolver problemas en el mundo laboral. El discurso científico en los trabajos de investigación consultados se desarrolla en el campo de la ingeniería, fundamentalmente, debido a que en los últimos 20 años en México se dio prioridad a la creación de institutos tecnológicos tanto federales como estatales, buscando así ampliar la oferta educativa para atender las demandas del sector productivo y de servicios de cada región. Las conceptualizaciones curriculares van orientadas hacia cómo organizar el componente laboral, el servicio social, las prácticas preprofesionales, la residencia profesional, de manera que el discurso que se analiza está implicado en buscar estrategias didácticas y

curriculares que permitan al estudiante incorporarse durante su proceso de formación a los sectores productivos bien para realizar prácticas laborales o para un proyecto de trabajo profesional con cotutorías universitaria y externa.

- Formación basada en la resolución de problemas. Es un modelo curricular que se sustenta en la exploración de un problema específico previamente determinado, el cual se aborda en grupo. Los miembros del grupo descubrirán que su conocimiento colectivo es deficiente y se darán a la tarea de buscarle solución fuera del grupo. Haciendo un análisis de la producción científica sobre este modelo se encontraron ejemplos en las carreras de medicina e ingeniería industrial. El discurso se orienta hacia el tratamiento del trabajo grupal en la formación profesional.
- Sistema modular. Es un modelo curricular que investiga y propone una formación profesional basada en la integración de la docencia, la investigación y el servicio, integrar la visión del mundo desde las ciencias sociales y naturales, orientar la formación hacia la solución de problemas nacionales, promover el servicio comunitario, suscitar una actitud crítica, de trabajo en grupo e independiente y fomentar el compromiso social. No se encuentran muchos trabajos de investigación sobre este modelo que se ha implementado en pocas universidades, por ejemplo en las carreras de Veterinaria y Psicología de UNAM- Xochimilco.
- Interdisciplinariedad. Los debates epistemológicos y didácticos apuntan hacia la necesidad de una enseñanza y aprendizaje por disciplinas no segmentadas. Se han realizado investigaciones en carreras de Mecatrónica, Biónica y Telemática del IPN y en el modelo educativo de la Universidad de Guadalajara.
- Programas tutoriales. Se ha trabajado mucho el discurso científico alrededor de la tutoría vista como un movimiento de cambio que podría reforzar los programas de apoyo integral a los estudiantes en el campo académico, cultural y de desarrollo humano. Se ha trabajado en la conceptualización del término y se llega a asumir más o menos de forma generalizada que el programa tutorial es una propuesta de formación que reconoce diversos escenarios que permiten el desarrollo de un plan de intervención organizado y sistematizado que le permita al alumno desarrollar una visión realista y exitosa de sus funciones. Aquí destacan los trabajos realizados en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y la Universidad Autónoma de Baja California(UABC). El discurso científico va orientado hacia temas relacionados con deserción escolar, abandono de estudios, rezago y baja eficiencia terminal.
- Modelo del profesional reflexivo. Muy influenciado por la didáctica crítica, se maneja la triada acción-reflexión-acción transformadora. Un análisis de contenido de trabajos de investigación permiten elicitar conceptos y planteamientos sobre el practicum en dos momentos: lograr la reflexión en la acción por parte del alumno y un diálogo entre alumno y tutor para alcanzar la reflexión recíproca. Destacan trabajos sobre la formación docente (a nivel de posgrado, fundamentalmente) y sobre las licenciaturas en Arquitectura y Psicología de la UNAM.
- Formación mediante ejes transversales. Incluye “contendidos culturales relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, que configuran el modelo de ciudadano que demanda la sociedad, a través de una educación en valores que permita a los alumnos sensibilizarse y posicionarse ante los problemas, enjuiciarlos críticamente y actuar con un compromiso libremente asumido” (Martínez, 1995). Aquí el discurso científico trabaja el elemento de los ejes vertebradores que contribuyen a organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El concepto de transversalidad se trabaja profundamente ya que recorre e impregna todo el currículo sin ubicación en tiempo y espacio, puede actuar como eje organizador de los contenidos disciplinares, tratando temas abiertos y flexibles sobre educación ambiental y desarrollo sustentable, como es el caso de las carreras de ingeniería del IPN y Lic. en Biología de la Universidad Veracruzana.
- La incorporación de los valores en la formación profesional. Destacan trabajos de investigación en los cuales el discurso científico se orienta hacia la estructuración de un currículo universitario que promueve valores cívicos y éticos, derechos humanos, así como competencias intelectuales necesarias para hacer frente a desafíos importantes como la paz, el desarrollo sustentable, la cooperación internacional basada en el respeto, la democracia y la valorización cultural. Se identifican trabajos que elaboran propuestas que atañen a la formación

social de los profesionales a partir de su vinculación con las comunidades, como parte del proyecto institucional, a través del servicio social, las prácticas profesionales o del trabajo de campo con la intención de realizar un proyecto comunitario o de ofrecer asesoría técnica o capacitación. Estos trabajos se han realizado en la Universidad Iberoamericana (UIA).

Conclusiones

En este trabajo se ha presentado el resultado de la revisión bibliográfica realizada en relación con las perspectivas y tendencias de la formación profesional y el discurso científico que la acompaña en la investigación educativa en México.

Puede apreciarse que hay un planteamiento orientado a modelos de formación profesional y su correspondencia con propuestas, enfoques o tendencias curriculares. Me refiero a la característica que se advierte en relación a que un modelo de formación puede tener incluidos elementos de dos o varias tendencias. Se pueden encontrar rasgos predominantes de uno u otro modelo, así como la combinación de varios. Las que más se armonizan son el enfoque basado en competencias con el de solución de problemas y orientación a la práctica con algunos rasgos del tutorial.

Entonces, ante esta diversidad de enfoques que apuntan hacia la ausencia de un modelo unificado de formación profesional, el discurso científico de la investigación educativa en México en el área del diseño del currículo, presenta fuertes rasgos en cuanto a diversidad conceptual, epistemológica y didáctica, lo que indica que se está construyendo todavía un saber curricular relacionado con la formación profesional universitaria. La producción científica está concentrada en algunas universidades con tradición investigativa y se advierte la necesidad de foros, encuentros y debates en torno a esta problemática. Los congresos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) han sido un espacio para fomentar la investigación en esta área.

Los estudios sobre análisis del discurso siguen teniendo relevancia e importancia en la investigación socio-educativa por lo que foros de esta naturaleza siempre serán bien recibidos y aportarán contribuciones importantes.

Referencias

- BARRÓN, C. y M. Ysunza (2003) Currículum y formación profesional en A. Barriga, (coord.). La investigación curricular en México. La década de los noventa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Primera edición, GRUPO IDEOGRAMA EDITORES, México.
- BARRÓN, C. (2000) Perspectivas de la formación de profesionales para el siglo XXI en A. de Alba (coord.) El currículo universitario de cara al nuevo milenio, 2ª. ed., México, CESU-UNAM.
- BARRÓN, C. (2000) La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización, en Valle Flores, A. et al. Formación en Competencias y Certificación Profesional. Colección Pensamiento Universitario. Centro de Estudios Sobre la Universidad (UNAM). Tercera Época. 91: 105-139.
- DÍAZ-BARRIGA, A. (coord.) (2003) La investigación curricular en México. La década de los noventa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Primera edición, GRUPO IDEOGRAMA EDITORES, México.
- DÍAZ-BARRIGA, A., C. Barrón, J. Carlos, F. Díaz-Barriga et al. (1995) La investigación en el campo del currículo 1982-1992, en A. Díaz Barriga (coord.) Procesos curriculares, institucionales y organizacionales, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)/Dirección General de Educación Superior de la SEP.
- DÍAZ-BARRIGA Arceo, F (2007) La investigación psicoeducativa en la perspectiva sociocultural: algunas aproximaciones y retos. Revista Sembrando Ideas N°1 Septiembre 2007 www.sembrandoideas.cl

- CALDERÓN, R. et al. La maestría en desarrollo rural de la UNAM- Xochimilco. Consultado en www.posgrado.unam.mx/servicios/productos/omnia/.../32/12.pdf
- CORONEL Núñez, Samuel (1988)) La formación de los nutriólogos y la nutrición comunitaria en México. Editorial Masson, México.
- HUALDE, A. y A. Serrano (2005). La calidad del empleo de asalariados con educación superior en Tijuana y Monterrey. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, – 374.
- TERACENA, E. (1999). La integración disciplinaria en el taller de arquitectura en el plan de estudios. Tesis de maestría, Facultad de Arquitectura. UNAM, México.
- YSUNZA, M. (2002). Una estrategia metodológica para la construcción del perfil de egreso para la formación de profesionales de ciencias agrícolas en México: su aplicación en el caso del Ingeniero Agrónomo. Tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas, Universidad de La Habana, Cuba.
- ZEPEDA del Valle, J. M. 2000. La Educación Agrícola Superior en México: Una propuesta frente a los desafíos del siglo XXI. Tesis Doctoral, Universidad de La Habana, Cuba.



Estudio de los valores para la empleabilidad en formación profesional

Estudy of the values for the employability in vocational training

Miryam Lucena Morales

Universidad de Granada

José Álvarez Rodríguez

Universidad de Granada

Clemente Rodríguez Sabiote

Universidad de Granada

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 2

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

Fecha de recepción: 25 de mayo de 2011

Fecha de revisión: 23 de julio de 2011

Fecha de aceptación: 16 de septiembre de 2011

Lucena Morales, M.; Álvarez Rodríguez, J. y Rodríguez Sabiote, C. (2011). Estudio de los valores para la empleabilidad en formación profesional. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, pp. 21-27.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 2

ISSN 1989 - 9572

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

Estudio de los valores para la empleabilidad en formación profesional

Estudy of the values for the employability in vocational training

Miryam Lucena Morales. Universidad de Granada, miryam89@hotmail.com

José Álvarez Rodríguez. Universidad de Granada, alvarez@ugr.es

Clemente Rodríguez Sabote. Universidad de Granada, clerosa@ugr.es

Resumen

En un momento de crisis económica donde el porcentaje de desempleados de entre 20 a 30 años en España es muy preocupante, la juventud debe estar más preparada que nunca para su inserción al mercado laboral, con el deseo añadido de un empleo digno y duradero. A raíz de estas reflexiones nace nuestro deseo de realizar una investigación empírica relativa a la empleabilidad de adolescentes de Formación Profesional Reglada de la Provincia de Granada cuyos estudios estén a punto de finalizar y cuyas expectativas laborales son inciertas. Pero, ¿Esta juventud está preparada para acceder a este mercado?, ¿La forma en que se plantea la vida se lo facilita o se lo dificulta?, ¿Qué importancia tienen las demandas de los empleadores para este colectivo? A través de nuestra investigación observamos hasta qué punto afecta y hasta qué punto están preparados para acceder al mercado laboral y proponemos una serie de aplicaciones pedagógicas y educativas interesantes para los centros de Formación Profesional.

Abstract

In a moment of economic crisis where the percentage of unemployed from among 20 to 30 years in Spain is very worrying, the youth should be more prepared than never for its insertion to the labor market, with the desire added of a lasting and worthy employment. Because of these reflections is born our desire to carry out an empirical investigation relating to the Regulated vocational training adolescents employability of the Province of Granada whose studies be on the verge of finalizing and whose labor expectations are uncertain. But, ¿This youth is prepared to agree to this market?, ¿The form in which the life be planted is facilitated it or is complicated it?, ¿What importance they have the demands of the employers for this collective one? Through our investigation we observe up to what point affects and even what point they are prepared to agree to the labor market and we propose a series of interesting educational and pedagogical applications for the centers of vocational training.

Palabras clave/Keywords

Formación profesional reglada, ciclos formativos, adolescencia, empleabilidad, valores e implicaciones educativas.

Ruled professional formation, formative cycle, adolescence, employability, values, educative implication.

Citation

Lucena Morales, M.; Álvarez Rodríguez, J. y Rodríguez Sabote, C. (2011). Estudio de los valores para la empleabilidad en formación profesional. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, pp. 21 – 27.

Introducción y objetivos

Las edades en que finalizamos los Estudios de Secundaria, Ciclos Formativos de Grado Medio o Superior e incluso los de 1º Grado Universitario, cuando habitualmente nos planteamos la obtención de empleo, se resumen en el término adolescencia. El término adolescencia, que significa crecer o crecer hacia la madurez, es el momento de transición entre la niñez y la edad adulta. Es por esto un momento de cambios y dudas, y por tanto, donde los servicios de orientación en el contexto educativo se dotan de mayor relevancia. Los valores en los que los adolescentes en nuestra sociedad se basan para tomar sus decisiones pueden determinar su futuro a corto-medio plazo si su orientación no es la adecuada. Estos valores, en muchos casos en contraposición a los valores que los empleadores demandan, pueden suponer un problema para la empleabilidad de los alumnos de Formación Profesional, aun adolescentes. Desde esta perspectiva buscaremos la forma de acceder a los valores de este colectivo para acercarlos a los del mercado laboral y facilitar en la medida de lo posible su acceso al mismo.

Por lo tanto, uno de los propósitos de este estudio es conocer los valores que el Alumnado de Formación Profesional Reglada de los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior dicen tener. Para ello se hace indispensable una estrategia que nos permita encontrar evidencias de que los valores que manifiestan tener son aquellos que aparecen recogidos después de pasar el instrumento elaborado. Los objetivos que nos proponemos en la presente investigación son los siguientes:

- Diseñar un instrumento de evaluación de valores, con base a los resultados del análisis de contenido del cuestionario diseñado.
- Identificar los valores que existen en los adolescentes de Formación Profesional Reglada, de los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior
- Identificar si existen diferencias axiológicas en función del ciclo formativo, tipo de colegio, sexo...
- Deducir las implicaciones educativas de los resultados obtenidos.

Justificación teórica y metodología

El Valor de la Formación Profesional para la empresa

Las empresas reconocen cada vez mayor importancia a los Activos Intangibles como generadores de Valor y de Ventajas Competitivas sostenibles en el tiempo, sin asignar esta capacidad solamente a los activos físicos. Una Formación adecuada a las necesidades presentes y previstas en la empresa permite desarrollar unas Ventajas, que junto con las que proporciona el capital físico posibilita un aumento de la productividad. La Formación Profesional puede considerarse como una de las vías de adquisición y desarrollo de Activos Intangibles. Donde se produce un cambio de enfoque en relación a la formación de los trabajadores desde “la consideración de derechos o prerrogativas de los trabajadores para su formación a concebirse como parte activa de las estrategias económicas de una empresa”

La relación entre la Formación Profesional y la empresa se pueden observar desde una doble vertiente:

1. La finalidad de un sistema de formación profesional es la de preparar a los alumnos para acceder al mundo laboral y ejercer una profesión.
2. El mundo empresarial está en continuo cambio y por tanto los requerimientos a exigir a las cualificaciones profesionales también cambian. El sistema de Formación Profesional debe responder a estas exigencias del mundo empresarial ya que está explícita esta finalidad en su razón de ser. También en el desarrollo de una serie de capacidades que permitan al alumno adaptarse a las nuevas exigencias profesionales.

Guía de Orientación para la empleabilidad

Antes de comenzar a buscar empleo, debemos dirigir nuestros esfuerzos a conocer el Mercado de Trabajo:

- Qué actividades económicas – empresariales se desarrollan en el ámbito territorial que abarcamos.
- Qué tareas o funciones laborales desarrollan las personas ocupadas en esas actividades.

- Disponemos de la cualificación profesional necesaria o exigida para el desarrollo de esos puestos. En caso contrario dónde y cómo adquirirla.
- Quiénes tomas decisiones sobre la incorporación de candidatos.

Las respuestas obtenidas, unidas a las actitudes personales van a determinar nuestro potencial profesional.

En este momento debemos transmitir – comunicar, a la empresa, las utilidades que podemos aportar. En definitiva, debemos dejar claro, en qué medida podemos contribuir y colaborar con el desarrollo de la actividad empresarial con la que hemos entrado en contacto.

La empresa forma parte de un Mercado competitivo, rápido, que solo garantiza la permanencia a aquellas organizaciones/empresas que se adaptan a las nuevas exigencias por su flexibilidad y agilidad en la toma de decisiones.

Perfiles requeridos por las Empresas

- Con conocimientos prácticos, flexible y adaptable a los cambios.
- Con actitud creativa y espíritu de equipo.
- Conocimientos de informática y para muchos puestos preferiblemente con dominio de inglés.
- Con alguna experiencia en empresas (es indiferente cómo se haya obtenido: prácticas, becas, colaboraciones...) mejor que con Máster y sin experiencia.
- En trabajos de tipo manual, con dominio de nuevas herramientas y experiencia con el manejo de éstas.
- Con capacidad de adaptación para asimilar los cambios tecnológicos en maquinaria de producción.
- Que se implique en los objetivos de la empresa, que no se sienta un mero empleado.
- Con movilidad geográfica y amplia disponibilidad funcional (cambios de actividad – quien hace lo más hace lo menos).

Planteamiento del problema a investigar

Se podría formular el problema de la investigación de la siguiente forma: Si conocemos los valores más deseados por los empleadores ¿Qué valores deben tener o saber nuestros alumnos de Formación Profesional Reglada para conseguir su empleabilidad?

Planteamiento de la hipótesis

Tanto el problema como la hipótesis son de gran importancia en la investigación, ya que orientan los pasos a seguir en el proceso.

La hipótesis o solución al problema que hemos planteado en la investigación estimo que debe ser formulada de la siguiente forma:

Si educamos a nuestros alumnos en los valores que deben tener o saber para su empleabilidad, teniendo presentes los valores más deseados por los empleadores, podremos con mayor seguridad, conseguir una tasa más elevada de inserción laboral.

Población y proceso de muestreo

La población de referencia del presente estudio está conformada por todo el alumnado de Formación Profesional Reglada, de los ciclos formativos de Grado Medio–Superior y de diferentes familias profesionales, de la provincia de Granada.

Resultados y conclusiones

Para el análisis de la información recolectada hemos utilizado el programa de análisis de datos cuantitativos que mejor se adecua a la naturaleza de dicha información. En este sentido, al tratarse de una investigación de encuesta con ítems cerrados de diversas tipologías (categoriales, de ordenación jerárquica, escalares...) nos hemos decidido por el programa SPSS en su versión 15.0.

Item 10: ¿Cuál de las siguientes opciones se acerca más a tu ideología política?

El 52,1%, más de la mitad de los encuestados, se muestran indiferentes ante su posicionamiento político. El 29,5% se declaran de izquierdas y sólo el 11,6% y 6,7% respectivamente de derechas y centro. Se han producido diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$) entre las frecuencias alcanzadas por cada una de las opciones políticas valoradas. A parte, de comprobar que la mayoría del alumnado encuestado se declara ideológicamente de izquierdas, sorprende el gran porcentaje de indiferentes, algo que sin duda debería hacer recapacitar a nuestra clase política sobre la idoneidad de sus actuaciones.

Item 11: ¿Cuál de las siguientes opciones crees que define tu posición ante la religión?

Los resultados alcanzados con anterioridad (ideología) hacían prever un descrédito por la religión. Sin embargo, el 55,1% del alumnado encuestado se declara ser creyente (también practicante??) Bien es verdad, que un 27,7% se declaran indiferentes y un 11% y 6,1% ateos y otros. También se han producido diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$) entre las frecuencias alcanzadas por cada una de las opciones religiosas contempladas. Por tanto, la mayoría de encuestados se declara en lo religioso ser creyente y, en menor medida, ateo e indiferente.

Item 12: ¿Cómo consideras la situación económica de tu familia?

El 72,1% del alumnado encuestado considera que la situación económica familiar es muy mala o mala. Regular el 25,1% y buena y muy buena el 2% y 0,6% respectivamente. Se han reportado, diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$) entre las frecuencias alcanzadas por cada una de las opciones de respuesta efectuadas, razón por la cual podemos afirmar que predomina una situación económica poco favorecedora entre el alumnado encuestado.

Item 13: ¿En dónde o con quién has aprendido la mayor parte de lo que sabes de los siguientes temas?

Sobre el tema de la *sexualidad*, son 397 alumnos/as sobre 692 posibles (N), más de la mitad, los que han declarado que su fuente de aprendizaje son sus amigos. Menor influencia tienen padres ($fi=93$); escuela ($fi=98$) y tv ($fi=74$). La influencia de los libros ($fi=19$) e iglesia ($fi=4$) son ínfimas. Preocupa, no obstante, el bajo papel que juegan padres, escuela y libros en este asunto.

Sobre *política* la tv ($fi=312$) se coloca como el instrumento de donde más aprenden el alumnado encuestado. También es importante la influencia de los padres ($fi=211$) y la escuela ($fi=94$). Menor influencia juegan amigos ($fi=26$); libros ($fi=21$) e iglesia (6).

Acerca de la *religión* son la escuela ($fi=321$); iglesia ($fi=200$) y padres ($fi=131$) de los agentes, que por este orden, aprenden más el alumnado encuestado. Menor importancia juegan, por orden decreciente libros ($fi=17$); amigos ($fi=9$) y tv ($fi=6$).

Finalmente, sobre *derechos sociales* son los padres ($fi=259$) y escuela ($fi=239$) los agentes de los que más aprenden el alumnado encuestado. Menor influencia tienen libros ($fi=85$); tv ($fi=64$); amigos ($fi=23$) e iglesia ($fi=6$).

Item 14: ¿Qué o quiénes influyen más en tu vida?

Como puede apreciarse, parece clara la importancia de la familia como el agente más influyente en la vida del alumnado objeto de estudio (76,4%), marcando diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$) con el resto. A mucha distancia se sitúan los amigos (12,1%) y otros (8,4%). Sorprende, no obstante, que los MMCC sólo influyan de manera importante a 11 de los 692 estudiantes encuestados (1,6%), más teniendo en cuenta el tirón mediático de algunos programas de corte juvenil de gran influencia en el lenguaje, forma de vestir... No sorprende, sin embargo, pero sí preocupa la escasa influencia del profesorado (1,4%). Así pues, aparte de contenidos académicos, no parece que el profesorado aporte aspectos relevantes para la vida del alumnado encuestado.

Item 15: A continuación encontrarás una serie de aspectos. Indica la importancia que les concedes, ordenándolos de mayor a menor importancia (de 1º a 12º, siendo 1º la mayor importancia y 12º la menor):

De los resultados obtenidos en el dendograma del análisis de conglomerados ejecutado, podemos afirmar que a los alumnos encuestados les parecen más relevantes aquellos aspectos relacionados con aspectos importantes de la vida, es decir, el trabajo, la salud y el amor y reconocimiento de los demás. Aspectos, sin embargo, relacionados con el ocio, la político, lo material y espiritual no han despertado excesivo interés entre el alumnado encuestado.

Reflexiones finales

En primer lugar, hemos de destacar que uno de los hallazgos de los valores más deseados por el alumnado, con independencia del centro de procedencia, es el valor trabajo, esto puede conducirnos a la idea, de que la Formación Profesional Reglada pudiera ser un buen instrumento para una futura empleabilidad, dado que a través de la misma, podemos dar una buena formación profesional a nuestros alumnos, ya que de todos es sabido, que sin formación no es posible la empleabilidad.

Otro aspecto a considerar es que los adolescentes llegan a Formación Profesional Reglada con un importante bagaje de valores que posiblemente se han construido a partir de la influencia de la Educación Primaria y la familia de origen. Este hecho nos hace pensar, que si conocemos de antemano cuales son los valores de los alumnos (los cuales hemos deducido de los hallazgos de la investigación) y los más deseados por los empleadores, también desde la Formación Profesional Reglada, transversalmente y desde un módulo tan singular como es el de Formación y Orientación Laboral (FOL), podríamos aprovechar este hilo conductor escuela-familia y enseñarles-formarlos en los valores necesarios para su empleabilidad.

Un dato importante es que la influencia positiva de la Formación Profesional Reglada es determinante entre quienes acuden a la escuela pública, que conforman el 50% de la muestra objeto de estudio. Para ellos, a medida que se avanza en grado escolar se incrementa la adhesión a los valores cívicos y morales. En cambio, entre los adolescentes que asisten al colegio concertado la influencia ética y cívica proviene de la familia como consecuencia la Formación Profesional Reglada ejerce un peso menor.

En cuanto a la variable política los jóvenes valoran poco todo lo relacionado con este aspecto y lo que saben de ella proviene de los medios de comunicación, cuestión que puede ser preocupante.

Otro hallazgo es, que lo que han aprendido de sexualidad ha sido a través de los amigos/as. Lo cual puede provocar que dispongan de información errónea. Por tanto, cabe plantearse la distribución de estos contenidos en otros ámbitos, como por ejemplo en la escuela o en casa.

Lo que saben de religión es por la escuela y en segundo lugar por los padres. Especialmente este último aspecto debe alertar sobre la urgencia de reforzar la educación política y tender los puentes entre ésta y la ética. Los medios de comunicación generalmente ofrecen versiones distorsionadas de la realidad, incluida la política. Quizá eso explique la baja puntuación que reciben los valores más claramente políticos.

Otra de las cuestiones que hemos podido constatar es la alta adhesión a los valores cívicos y éticos, lo que significa que los adolescentes conocen esos valores, saben que son socialmente deseables y, en principio, manifiestan su acuerdo con los mismos. Pero la vivencia de los valores, el dirigir nuestros actos conforme a ellos en el día a día es otra cosa.

De los resultados obtenidos se deducen las siguientes implicaciones educativas:

- a) Sería conveniente formar al profesorado en técnicas y métodos de enseñanza de valores, ya que ellos mismos los estiman y reconocen la carencia de esta formación.
- b) Estimamos necesario incluir en los documentos más significativos del centro educativo (Proyecto de centro, proyecto curricular,...) los valores a impartir transversalmente con el objetivo de aumentar la empleabilidad.
- c) También podríamos formar a los padres en estas técnicas (para la enseñanza de valores) a través del AMPA o bien crear una escuela de padres, etc.
- d) Consideramos conveniente reforzar las funciones de Orientación del Centro Educativo en relación con la empleabilidad del alumnado, técnicas para la búsqueda de empleo, salidas profesionales en el sector o campo, etc.

Sería interesante la realización de cursos o charlas en Centros de estas características donde se planteen el fomento de la empleabilidad, los valores del empleador, perfiles requeridos por las empresas, técnicas de búsqueda de empleo, herramientas de ayuda para la empleabilidad, localización del puesto de trabajo según el perfil profesional, actitudes positivas ante la búsqueda de empleo, influencia del círculo personal, precisiones sobre la carta de presentación (autocandidatura), precisiones sobre el currículum, precisiones sobre la entrevista, guías de internet para la empleabilidad, etc.

Referencias bibliográficas

- ALONSO-GETA, P. CÁNOVAS, P. GERVILLA, E. (1999). Valores, actitudes y competencias básicas del alumno en la enseñanza obligatoria. *Revista de Teoría de la Educación*, vol. 11, pp. 53-83.
- ÁLVAREZ, J. (2000). Los valores morales en la Pedagogía Manjoniana: Análisis de un texto. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, vol. 13, pp. 33-43.
- ÁLVAREZ, J. (2001). *Análisis de un modelo de educación integral*. Granada. Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- ÁLVAREZ, J. (2001). *Análisis de un modelo educación integral*. Tesis Doctoral. Universidad Granada.
- ÁLVAREZ, J. (2001). Hacia una política educativa de calidad: La educación del carácter en la formación de los jóvenes. ROMERO (Eds). *VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Evaluación de políticas educativas*. Huelva: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- BERKOWITZ, M.N. (1997). El desarrollo moral individual como consecuencia de la educación democrática. En: KOHIBERG, L. POWER, F.C. y HIGGINS, A. (1997). *La educación moral*. Barcelona: GEDISA. pp. 293-325.
- CASARES, M.P. (1990). El educador y los valores. Perfil axiológico del futuro maestro avemariano. *Magisterio Avemariano*. 73. pp. 687-688.
- CASARES, P. (1990). Orientación educativa y axiología: aspectos a considerar. *Revista de Ciencias de la Educación*. 141.
- CASARES, P. (1995). Test de valores: un instrumento para la evaluación. En: *Revista Española de Pedagogía*, 20, pp. 513-537.
- CASARES, P. (1995). Test de valores: un instrumento para la evaluación. *Revista española de Pedagogía*. 203. pp. 513-535.
- CASARES, P. (2000). Los valores de convivencia en el diseño curricular base de Educación Primaria. *Revista Ciencias de la Educación*. 183. pp. 278-289.
- CASARES, P. COLLADOS, J. (1998). Evaluación de los valores del cuerpo educando. *Revista de Ciencias de la Educación*, 174, pp. 237-258.
- CASARES, P. y Collados, J. (1998). Evaluación de valores del cuerpo educando. *Revista de Ciencias de la Educación*, 174, Granada, pp. 237-258.
- GERVILLA, E. (1987). Fines de la educación hoy. Reflexiones en torno a los planes de centro de Granada. *Revista de Ciencias de la Educación*. 131. pp. 333-339.
- GERVILLA, E. (1988b). Fundamentos axiológicos del currículo escolar. *Actas del I Congreso Internacional de Filosofía de la Educación hoy*. Madrid. pp. 93.
- GERVILLA, E. (1990b). El valor del esfuerzo en la formación del carácter según Andrés Manjón. *Magisterio Avemariano*, 73, pp. 5-11.
- GERVILLA, E. (1994a). Filosofía de la educación, hoy ¿Para qué?. *Bordón*, 46,3. pp. 307-314.
- GERVILLA, E. (1994b). Valores y contravalores. *Revista de Anaya Educación: valores hoy*, 2, pp. 34.
- GERVILLA, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*. pp. 39-57.
- GERVILLA, M^a A. (1987). Los fines de la educación hoy. Reflexiones en torno a los planes de centro de Granada. *Revista de Ciencias de la Educación*, 131.
- LASSIBILLE, G; NAVARRO GOMEZ, L; AGUILAR RAMOS, I; DE LA O SÁNCHEZ, C. (2001). Youth transition from school to work in Spain. *Economics of Education Review*, 20, pp. 139-149.



Diploma course “ICT and informational advanced competences for in-service primary and secondary teachers in Mexico”

Diplomado de TIC y competencias informacionales avanzadas para maestros en servicio de primaria y secundaria en México.

Sara Julia Castellanos Quintero

Universidad de Valladolid, México

Eduardo Martínez González

Laboratorio Nacional de Informática Avanzada, Xalapa, México

Karla Paola Martínez Rámila

Laboratorio Nacional de Informática Avanzada, Xalapa, México

Alberto Ramírez Martinel

Laboratorio Nacional de Informática Avanzada, Xalapa, México

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 2

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

Fecha de recepción: 27 de abril de 2011

Fecha de revisión: 15 de mayo de 2011

Fecha de aceptación: 17 de septiembre de 2011

Castellanos Quintero, S.; Martínez González, E.; Martínez Ramila, P. y Ramírez Martinell, A. (2011). Diploma course “ICT and informational advanced competences for in-service primary and secondary teachers in Mexico”. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, pp. 28 – 34.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 2

ISSN 1989 - 9572

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

Diploma course “ICT and informational advanced competences for in-service primary and secondary teachers in Mexico”¹

Diplomado de TIC y competencias informacionales avanzadas para maestros en servicio de primaria y secundaria en México.

Sara Julia Castellanos Quintero. Universidad de Valladolid, México, sarajulia2412@yahoo.com.br

Eduardo Martínez González. LANIA², Xalapa, México, eduardomtneglez@hotmail.com

Karla Paola Martínez Rámila. LANIA, Xalapa, México kmartine@lania.mx

Alberto Ramírez Martinell. LANIA, Xalapa, México armartinell@googlemail.com

Resumen

En el marco de la Reforma Integral de Educación en México el tema que concierne a la investigación implica la necesidad de entrenar, actualizar y especializar a los maestros en servicio de educación básica en México en competencias TIC para su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello se propone la metodología CEyA como una alternativa que contribuya al proceso de diseño, implementación, revisión, adaptación, monitoreo y evaluación del diplomado para los maestros en servicio de primaria y secundaria en México.

Abstract

Within the framework of the comprehensive reform of basic education in Mexico the subject that concerns the research implies the need to train, update and specialize in service-teachers of basic education. This diploma course is based on CEyA methodology created by the authors of the project.

CEyA methodology is proposed as an alternative that contributes to the process of design, implementation, revision, adaptation, monitoring and evaluating the diploma course for in-service primary and secondary school teachers in Mexico.

Palabras clave/ keywords

Maestros en servicio, uso de la tecnología en educación, competencias.

In-service teacher education, technology uses in education, competency based teacher education.

Citation

Castellanos Quintero, S.; Martínez González, E.; Martínez Rámila, P. y Ramírez Martinell, A. (2011). Diploma course “ICT and informational advanced competences for in-service primary and secondary teachers in Mexico”. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, pp. 28 – 34.

¹ Project in course

² Laboratorio Nacional de Informática Avanzada.

Project in course

Within the framework of the integral education reform in Mexico the subject that concerns the research implies the need to train, update and specialize in- service teachers of basic education, e.g. educators, teachers of primary and secondary schools who are immersed in a world of digital natives, a world in which they have a responsibility to mediate between individuals and the environment that surrounds them, an environment increasingly more technocratic and needed of searching items that contribute to establish bridges of communication capable to orientate technology towards a more assertive social benefit.

Online courses, multimodal and/or mixed designers are facing new challenges, new paradigms that offer the opportunity to redefine their practice teaching, their way of designing, implementing the ICT in their school practice and even learning.

The purpose of the research is to propose a diploma course on ICT and informational advanced competences.

The National Laboratory of Advanced Informatics (LANIA), with mixed funds of CONACYT has engaged in the development of a Course about Information and Communication Technologies Competencies and information literacy for elementary school educators. In the framework of the Elementary Education 2009 Reform, this course aims to foster the information literacy and ICT competencies needed for a Twenty First Century Educator's integral development, which includes, on the one hand, the educator's awareness of changing the way he lives, works, learns, teaches and shares what was learned; and, on the other hand, the possibility of forming informed-citizens capable of contributing with their social environment.

The courses that have been organized in LANIA using ICT in the classroom lacked of methodological elements that permit to develop competencies and demonstrate how they are developed in terms of students' performance.

Together with the lack of methodology that would contribute to the development of ICT competencies, in-service training teachers of basic education in Mexico do not have preparation to work with ICT in the classroom. And this is a necessity of the nowadays society. The curriculum of any program of basic education in Mexico do not include subject matters referred to the incorporation, use and develop the ICT in the classroom.

Besides the absence of ICT in the curriculum design of basic education teachers, the programs do not are designed by competencies. In the present day competency based teacher education is not well developed in Mexico.

The curriculum of basic education teacher do not include contents that permit the formation on ICT competencies, the teachers in formation do not have access to on-line courses, they do not know how to use platforms, virtual environments, they do not manage informational competencies to use ICT in the classroom.

The lack of ICT formation in the curriculum design of basic education teacher in Mexico could be solved implementing a methodology that contributes to develop ICT competencies and to evaluate the level of teacher's and student's performance.

The action of determining, selecting and identifying a level of performance permits the teacher to define and built his personal formation and also know his level of learning when he does any activity or a series of activities.

Nowadays the education process needs the use of new methods to learn, to communicate in different ways and to use the information, methods that permit to develop competencies and determine the level of the competencies' development and evaluation, and also establish new levels, profiles and learning.

The research started from a diagnosis of an on-line course where a group of basic education teachers in Mexico participated in LANIA in 2010. The diagnosis evaluated aspects such as organization and objectives of that course and also activities that permitted identify pros and contras, opportunities, handicaps and difficulties that took place during the development of that course.

Based on that diagnosis a methodology is proposed with the aim to facilitate the teaching-learning process using ICT in the classroom. This methodology permits both, teacher and student, to be active participants in the process.

The research was done during November 2009 and March 2011 and it was an action-research process that included designing, collecting and interpreting data to find solutions for needs and requirements, and also it permitted that all the participants, e.g. program's designers, students, tutors, instructors, administration personnel, programmers could work together in the Diploma course "ICT and informational advanced competences for in-service primary and secondary teachers in Mexico".

For that reason, the action-research is a kind of participative, because it is a combination of theory and practice, where the practice process enrich the theory and vice versa.

When participating on the design, implementation and evaluation of the diploma course, the researchers enriched their practice in collaboration with the participants and the distance between them is reduced.

This diploma course is based on CEyA methodology created by the authors of the project. CEyA (capacitación, especialización y actualización docente) is an acronym that references to the concepts like training, specialization and updating the teachers.

CEyA methodology is proposed as an alternative that contributes to the process of design, implementation, revision, adaptation, monitoring and evaluating the diploma course for in-service primary and secondary school teachers in Mexico.

The diploma course is composed by 4 modules.

- The first one is addressed to increase teachers' digital literacy.
- The second one trains teachers in the use of ICT basic competences in the classroom.
- The third module contains activities for training teachers in the selection and use of the web information for educational purpose.
- Finally, the fourth module is dedicated to the use of advanced ICT competences at the virtual environment for educational purpose.

CEyA methodology contents elements that are addressed to formation competencies and evaluation performances. The elements that integrate CEyA methodology are the following:

1. Determination of competencies (generic and specific).
2. Determination of performances.
3. Identification of desired learning
4. Determination of input profile.
5. Determination of output profile.
6. Selection of contents.
 - 6.1. Concepts
 - 6.2. Abilities
 - 6.3. Values.
7. Activity.
8. Task.
9. Activity purpose.
10. Time to do the activity.
11. Products.
12. Evaluation.
 - 12.1. Evaluation techniques and instruments.
 - 12.1.1. Problem-solving.
 - 12.1.2. Case study.
 - 12.1.3. Project.
 - 12.1.4. Conceptual maps.
 - 12.1.5. Diary.
 - 12.1.6. Discussion.
 - 12.1.7. Essays.

- 12.1.8. Questions.
- 12.1.9. Portfolios.
- 12.1.10. Blogs.
- 12.1.11. Videos.
- 13. Feedback.
- 14. Suggestions.
- 15. Resources.
 - 15.1. Documents.
 - 15.1.1. PDF
 - 15.1.2. E-books
 - 15.1.3. Multimedia.
 - 15.1.4. MPGE.
 - 15.1.5. MP3.
 - 15.1.6. MP4.
 - 15.1.7. Internet
 - 15.1.8. WORD

As an example of the application of CEyA methodology, it is presented a lesson planning

Title of the activity		
Previous knowledge about the informational literacy		
Description of the task		
Without consulting any resource take participation in a CHAT to discuss about the following topics: ¿What is informational literacy? ¿What are ICT? ¿What does "be informed" mean? <i>After answering the questions using the CHAT , the student-teacher write down his answers using a WORD document and send it to the teacher using the MOODLE platform</i>		
Purpose		
Share the knowledge about the informational literacy using CHAT and WORD document.		
Contents		
Concepts	Abilities	Values
• Informational literacy • Chat • Information • Communication	• Writing • Composition • Orthography • Discussion	• Respect participant's opinions • Share opinions among the participants • Express personal opinions • Participate actively
Time	Product	How to send
60 minutes	A written WORD document	MOODLE platform

Desired learning		
Express the knowledge about the informational literacy and share ideas and opinions about the same topic.		
Competencies		
Know the importance of ICT use in education and its possibilities as support the teaching practice.	Use technology to learn	Learn to produce knowledge
Evaluation criteria		
Respect the others' opinions and collaborate in doing the task	Give personal opinions about informational literacy, information y communication. Write without mistakes and use the correct style.	A written WORD document

Evaluation techniques and instruments		
Questions and answers, use of previous knowledge		
Performance level criteria		
Excelent performance	Good performance	Entry performance
Participate actively on chat, be propositive, argue personal opinions Give personal opinion about informational literacy and try to give personal concepts about information and communication, use CHAT, write a report correctly Write a conclusion about the informational literacy and send to the teacher using MOODLE platform.	Participate on CHAT, be propositive, argue personal opinions Give personal opinion about informational literacy and try to give personal concepts about information and communication, use CHAT, write a report with some difficulties in its composition. Write a conclusion about the informational literacy and send to the teacher using MOODLE platform.	Participate on CHAT, argue personal opinions Do not give personal definition of informational literacy Give concepts about information and communication, use CHAT, Write a report with some mistakes that difficult its comprehension. Write a conclusion about the informational literacy and send to the teacher without using MOODLE platform.
Suggestions		
Start	Development	Conclusion
Know how to use CHAT, finding the link on the upper left side of the platform	Participate trying not to be repetitive; argue, express ideas, share ideas with the participants, respect turns to speak, take notes of participant's ideas and opinions	Use the notes taking during the CHAT. Write a WORD document about the personal ideas and opinions from CHAT. All the activities should be saved in the student's portfolio.
Resources		
WORD document	Media	Web and links
¿What is CHAT?	Use of CHAT	No available
Feedback		
Know implications of the use of ICT in education and its possibilities to support the education process due to search about different strategies for searching, analyzing and sharing information. Previous knowledge permits to know about the cultural background of a person when asking: What is informational literacy? What do we know about ICT? What does be informed mean? When sharing answer there appear the possibility to reach to the subject matter, to ask ourselves what we know about it and what we need to know. When participating on CHAT we live a new experience, when writing conclusions about the ideas and opinions we have expressed on CHAT, it permits to think about what we have done and to have the opportunity to observe pros and contras of the subject matter.		

Conclusion

The development of ICT competencies and the conveying them in performances it is not an empiric process. The teacher who pretends design a competency-based course should follow a methodology that permits him to fulfill the objectives. CEyA methodology contributes to the formation of ICT competencies since the design until the performance evaluation.

The present research combines the practice with the theory and has the objective of presenting contents to help the teacher in designing, implementing and evaluating the task, to help students in analyzing, doing, producing and receiving feedback about the task.

CEyA methodology considers the student and the teacher who are involved in the course as generator of changes and propositive agent, and gives important elements to determine parameters and action lines to improve the quality of education.

CEyA methodology is created not only to design, aplicate and evaluate the competencies throughout the activities and its development but also to organize and evaluate the course, influencing on the administration and management of the resources.

All educational process is possible to be improved and should be adapted to different contexts. For that reason all the elements that conform CEyA methodology are necessary and can not be excluded each other, because they integrate a unity that permits convey competencies into performance.

As more organized the course activities are, better a teacher could reach his objectives with the students.

CEyA methodology is based on an interaction between theory and practice.

An example of this was the diagnosis that permitted to make decision to improve the quality of the diploma course.

Proposing contents and activities that permit to develop competencies using CEyA methodology mean a better comprehension of the teaching-learning process based on competencies. It permits the use of new educational practices where the students could take an active participation in their personal learning, and the teacher gives elements and resources necessary for students to reach the goal in the development of ICT competencies and their performance.

References

- CONTRA LA PARED (2009). Estado de la Educación en México. Mexicanos Primero. México, D.F.
- INCLÁN-ESPINOZA C., DIÁZ-BARRIGA, A.; TYLER-ELENES, N. y CUEVAS-CAJIGA, Y.(2009). *Guía para el Formador*. Diplomado para la Reforma Integral de la Educación Básica. Docentes de primero y sexto grados. Módulo I. Universidad Nacional Autónoma de México, 1ª Ed.
- KOZMA, ROBERT B. (2005) *National policies that connect ICT-based education reform to economic and social development. Human Technology*. Center of Technology in Learning SRI International, USA.
- LAU J. y COSTÉS J. (2004) *Normas de alfabetización informativa para el aprendizaje*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 1ª Ed, México.
- NOLASCO VÁZQUEZ, P.; RAMÍREZ, R.; y JANET, E. (2009). *Definición de un Modelo Educativo en Tecnologías de Información basado en competencias Laborales*. Proyecto IDEA-CONACyT. Xalapa, Veracruz.
- PERRENOUD, Philippe (2002). *La noción de competencias. Construir competencias desde la escuela*. Dolmen-Océano, Santiago de Chile.
- PLAN DE ESTUDIOS (2009). *Educación Básica. Primaria*. Secretaría de Educación Pública. México, D.F. 2ª Ed.
- UNESCO (2008). *Estándares de Competencia en TIC para docentes*. Londres.

More info

The research project is registered by CONACyT as follow:

- Modality: B1 Desarrollo Tecnológico.
- No. of project: 000000000127566.
- Title: Diplomado en Competencias Tecnológicas de Información y Comunicación e informativas en el aula de Educación Básica.



Evaluación de los intereses y estilos cognitivos de aprendizaje en ciencia en alumnos de 7° y 8° año de enseñanza básica y 1° y 2° año de educación media de la provincia de Llanquihue

Assessment of interests and cognitive styles of learning in science in students 7th and 8th years of teaching basic and 1st and 2nd of teaching secondary in the province of Llanquihue

Héctor Eladio Toledo Muñoz

Universidad de Los Lagos, Chile

Enrique Edmundo Pérez Pérez

Universidad de Los Lagos, Chile

Verónica Andrea Riquelme Contreras

Universidad de Los Lagos, Chile

Zunilda Verónica Hernández Rosas

Universidad de Los Lagos, Chile

Verónica Evelyn Bittner Schmidt

Universidad del Desarrollo, Chile

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 2

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

Fecha de recepción: 30 de junio de 2011

Fecha de revisión: 20 de julio de 2011

Fecha de aceptación: 20 de septiembre de 2011

Toledo, H.; Pérez, E.; Riquelme, A.; Hernández, Z. y Bittner, V. (2011). Evaluación de los intereses de 7° y 8° año de enseñanza básica y 1° y 2° año de educación media de la provincia de Llanquihue. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, pp. 35-45.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 2

ISSN 1989 - 9572

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

Evaluación de los intereses y estilos cognitivos de aprendizaje en ciencia en alumnos de 7° y 8° año de enseñanza básica y 1° y 2° año de educación media de la provincia de Llanquihue

Assessment of interests and cognitive styles of learning in science in students 7th and 8th years of teaching basic and 1st and 2nd of teaching secondary in the province of Llanquihue

Héctor Eladio Toledo Muñoz, Universidad de Los Lagos, htoledo@ulagos.cl

Enrique Edmundo Pérez Pérez, Universidad de Los Lagos, e.perez@ulagos.cl

Verónica Andrea Riquelme Contreras, Universidad de Los Lagos, vriquelme@ulagos.cl

Zunilda Verónica Hernández Rosas, Universidad de Los Lagos, vhernand@ulagos.cl

Verónica Evelyn Bittner Schmidt, Universidad del Desarrollo, veronicabittner@gmail.com

Resumen

El interés por estudiar ciencia en nuestro país debe ser abordado bajo nuevos modelos didácticos curriculares, que estén relacionados con el entorno y con el desarrollo económico social de la región, de tal forma que los estudiantes se puedan ver más motivados y encuentren el sentido de vida que tiene la ciencia. Se evaluaron los intereses y estilos cognitivos de aprendizaje en ciencia en alumnos de séptimo y octavo Básico y primero y segundo año de Educación Media de la Provincia de Llanquihue, Región de los Lagos, Chile. La muestra estuvo compuesta por 80 alumnos seleccionados de un colegio Particular, uno Particular Subvencionado, uno de Educación General Básica Municipalizado y un colegio Técnico Profesional Municipalizado. Se evaluaron los intereses vocacionales a través del test de Kuder y los estilos de aprendizaje con el test de Honey –Alonso. Todos los colegios están sobre el 60% de actitud positiva hacia el aprendizaje de la ciencia, pero la contextualización no se ve inserta en el tratamiento de los contenidos.

Abstract

The interest for studying science in our country should considerate a new didactic approach and a new curricular model, related to the environment and to the regional social economical development, in order to motivate students and help them to find the sense of life through science. The samples utilized in this research were: a private school, a semi- private school, a primary public school and a public vocational school. The results show that 60% of students have a positive attitude towards the science learning. However, contextualization in the science teaching is not noticed.

Palabras clave/Keywords

Enseñanza de la ciencia en Chile, intereses, estilos cognitivos, actitudes de aprendizaje, estilos de aprendizaje.

Teaching science in Chile, interests, cognitive styles, learning attitudes, learning styles.

Citation

Toledo, H.; Pérez, E.; Riquelme, V.; Hernández, Z. y Bittner, V. (2011). Evaluación de los intereses y estilos cognitivos de aprendizaje en ciencia en alumnos de 7° y 8° año de enseñanza básica y 1° y 2° año de educación media de la provincia de Llanquihue. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, pp. 35-45.

1. Introducción

En la Educación chilena, al igual que en muchos otros países, existe un problema que es importante abordar: a menudo las clases de ciencia son vistas por los estudiantes como algo aburrido ya que debido a los problemas de comprensión y al rendimiento deficiente que estos presentan, poco a poco se desmotivan. Todo esto genera una preocupación en el ámbito educacional, pues en el mundo de hoy gran parte de la actividad humana está dominada por la ciencia y la tecnología (Riosco y Romero, 1999).

Una primera idea gira en torno a la necesidad de abrir los currículos a las transformaciones científico-tecnológicas. Se discute dicha apertura como algo que puede revolucionar profunda y positivamente la educación científica, contribuyendo a incrementar su utilidad y el interés de los estudiantes (Fraser y Tobin, 1998). Además, con el conocimiento científico y con la enseñanza de la ciencia, no solamente se ven beneficiados los investigadores o alumnos que se dedican a ello, sino que la ciencia tiene un impacto sobre el pensamiento y la vida de las personas (Bybee, 1993). Es así como Acevedo (2004), propone que el aprendizaje de la ciencia involucra y hace partícipe a la sociedad en distintos puntos como: proseguir estudios científicos, tomar decisiones en asuntos públicos (Fensham, 2000; Bybee, 1993), es funcional para trabajar en empresas con tecnologías, es útil para la vida diaria y necesaria para la cultura de la sociedad; Fourez (2002), destaca que la educación de la ciencia es importante debido a su contribución práctica en el desarrollo de los pueblos.

En relación al aspecto social, desde hace ya décadas la educación científica (Dewey, 1916; Langevin, 1926) ha ido creciendo y experimentando un cambio cualitativo. En efecto, la tradicional importancia concedida a las inversiones en educación científica y tecnológica para hacer posible el desarrollo futuro de un país, ha dejado paso al convencimiento de que la alfabetización científica de todos los ciudadanos y ciudadanas de nuestro país, ha pasado a constituir una exigencia urgente, un requisito también para el desarrollo inmediato (Gil y Pessoa, 2000).

En nuestro país la enseñanza de la ciencia ha seguido modelos tradicionales y ha estado alejada de la práctica, sin aprovechamiento de las pertenencias curriculares, producto del distanciamiento entre lo concreto y lo práctico; desajustándose de los requerimientos de los planes y programas y la fase del pensamiento del alumno para internalizar los contenidos. Si esta tesis es correcta al aplicarla a nivel local, los intereses y estilos de aprendizajes deberían presentar una baja ponderación en los colegios de la Provincia de Llanquihue de la Décima región de los Lagos y por lo tanto no se establecerían diferencias significativas entre ellos.

El presente estudio se realizó con el objeto de aportar información con respecto a la enseñanza de la ciencia, basado en una experiencia realizada en la Décima región, Chile, que pueda servir de fundamento para el establecimiento de prioridades nacionales en los temas de educación en ciencias, poniendo atención en intereses y estilos cognitivos de aprendizaje de los alumnos.

2. Marco teórico

2.1. El interés por estudiar ciencia

Es importante señalar que en nuestro país existe poca información local y regional a cerca del interés de los jóvenes por estudiar ciencia. Por lo tanto, se hace necesario obtener antecedentes locales que permitan validar el concepto de que cada individuo tiene sus propias inclinaciones a ciertas actividades de acuerdo a sus experiencias personales, el entorno y contextualización del aprendizaje.

El problema de aprendizaje de la ciencia también está relacionado con la metacognición y ha tenido gran atención por parte de los didactas de la enseñanza de las ciencias (Campanario, 2000).

También se ha prestado atención a la motivación y actitudes de los alumnos hacia la ciencia que, en caso de ser negativas, constituyen un impedimento para el aprendizaje. Estas actitudes negativas suelen incrementarse con los años de escolaridad (Gil 1994, Yager y Penick, 1986, Vargas-Gómez y Yager, 1987).

La enseñanza tradicional de la ciencia en el medio escolar ha sido reemplazada paulatinamente por las nuevas políticas educacionales, cambios de paradigmas debido a que se estimaba que sus

resultados eran insuficientes : no permitían la adquisición generalizada de una cultura científica útil y aplicada a la cotidianidad, la imagen de la ciencia y los científicos resultaba negativa en una parte de la opinión pública y la actitudes hacia las asignaturas científicas aparecían negativas, especialmente entre los alumnos y alumnas y en algunas minorías culturales (Pasmanik, D y R. Cerón 2005).

A ello se suman los resultados de las investigaciones sobre las concepciones alternativas (distorsionadas) de los estudiantes con respecto a los conceptos del ámbito de la ciencia, que mostraban que estos se mantenían a pesar de la enseñanza. Ocurre que, a diferencia de la generalidad de las disciplinas, en el caso de las ciencias naturales los conocimientos previos que provienen de la experiencia personal y el sentido común, en vez de constituir un basamento sobre el cual anclar los aprendizajes formales, habitualmente son un obstáculo, ya que muchas veces no guardan relación con los conceptos científicos. Estos conceptos tienden a persistir, a pesar de la escolarización, incluso a veces facilitados por el lenguaje cotidiano.

En un intento por superar estas limitaciones, los objetivos de la enseñanza de la ciencia en la actualidad, han sido desplazados hacia una alfabetización científica y tecnológica ,es decir, preparar ciudadanos que sepan acerca de la ciencia más que equiparlos para un eventual desarrollo futuro como científicos (Vázquez et al., 2000).

Obviamente el bajo interés de los alumnos es una factor importantísimo como problema del aprendizaje en la ciencia. Es por eso que también se ha prestado atención a la motivación y actitudes de los alumnos hacia la ciencia, que en caso de ser negativas, constituyen otra barrera para el aprendizaje. Estas actitudes negativas suelen incrementar con los años de escolaridad (Yager y Penick, 1986; Vargas-Gómez y Yager, 1987; y Gil, 1994).

2.2. Estilos de aprendizaje

Existen variadas formas o estilos en que los individuos pueden realizar un aprendizaje y existen muchos autores que se han referido al tema, sin embargo, esto no es atendido en su verdadero contexto para aplicarlo en los materiales didácticos y en el aula.

Cazau (2001:01) define estilo de aprendizaje como *“un conjunto de rasgos psíquicos que suelen expresarse conjuntamente cuando una persona debe aprender algo.”* Por otra parte, Alonso y Gallego (1994:07) señalan que para ellos los estilos de aprendizaje son: *“rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”*.

Por otra parte, Camero et al. (2000), cita a Kolb (1984), Money y Mumford (1986), Alonso, Gallego y Honey (1995), se refieren a los estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático. Las principales características de estos estilos son:

- Activo: Las personas se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. crecen ante los desafíos y se aburren con los largos plazos. Son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran alrededor todas las actividades
- Reflexivo: Aprenden con las nuevas experiencias pero no les gusta estar implicados directamente en ellas. Reúnen datos analizándolos con detenimiento antes de llegar a una conclusión. Disfrutan observando la actualización de los demás, escuchándolos pero no intervienen hasta que no se han adueñado de la situación.
- Teórico: Aprenden mejor cuando las cosas que se les enseñan forman parte de un sistema, modelo, teoría o concepto. Les gusta analizar y sintetizar. Para ellos, si es lógico es bueno.
- Pragmático: Su punto fuerte es la aplicación práctica de las ideas. Descubren aspectos positivos de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan (Gallego y Martínez, 2002).

Estudios realizados por Buitano et al. (2007), en estudiantes de la comuna de Puerto Montt de segundo año de Enseñanza Media, indican que éstos son poco proclives a actividades de tipo reflexivas, a diferencia de los estudiantes de Osorno, quienes muestran poco interés por actividades pragmáticas. Por otro lado, el estilo de aprendizaje teórico no presentó valores extremos en el estudio, lo cual sugiere que es un estilo que, si bien no es de alta preferencia entre los estudiantes de segundo medio, tampoco es despreciable al momento de establecer estrategias de enseñanza.

3. Metodología

3.1. Nivel de investigación

Descriptivo. Su interés es el descubrimiento de principios que ayudan a reforzar y enriquecer el conocimiento el cual se presenta en un tiempo y espacio determinado.

3.2. Diagnóstico de los intereses (Kuder)

Las categorías de Kuder informan acerca de los intereses ligados a algunas actividades profesionales bien definidas y delimitadas, como las actividades científicas, de servicio social, literarias, mecánicas, actividades al aire libre, de oficina, de contabilidad, de persuasión, artísticas y musicales.

Para la obtención de antecedentes diagnósticos de estimación de los intereses, en los alumnos se analizaron 4 colegios:

- un particular,
- un particular subvencionado,
- un colegio de la enseñanza municipal y
- un técnico profesional.

En cada establecimiento se aplicó un test de intereses de Kuder a una muestra total de 80 alumnos. La versión aplicada fue la de Montero (2005) que corresponde a un instrumento con 90 ítems, en 45 pares.

3.3. Diagnóstico de estilos de aprendizaje (Honey-Alonso)

Para conocer los estilos de aprendizaje, entendiéndose estos como la predisposición de la persona a actuar de una determinada manera frente a los nuevos aprendizajes, se aplicó el cuestionario de Honey-Alonso que considera cuatro estilos:

- el activo,
- el reflexivo,
- el teórico,
- el pragmático.

Tabla 1: Estilos de aprendizaje propuesto por Honey y Alonso

Dimensiones (Estilos de aprendizaje)	Definición operacional de la Dimensión	Indicadores
Activo	Es el estilo ágil, donde impera la dinamicidad y la participación de los estudiantes que son personas de grupo y de mentes abiertas	▪ Interviene activamente ▪ Genera ideas sin limitaciones formales ▪ Intenta nuevas experiencias y oportunidades ▪ Aborda quehaceres múltiples ▪ Resuelve problemas como parte de un equipo
Reflexivo	Es el estilo de razonamiento, donde predomina la observación y el análisis de los resultados de las experiencias realizadas.	▪ Reflexiona sobre actividades. ▪ Investiga con detenimiento. ▪ Escucha, incluso las opiniones más diversas. ▪ Hace análisis detallados. ▪ Intercambia opiniones con otros con previo acuerdo

Teórico	Es el estilo de especulación, donde prepondera más la observación dentro del campo de la teoría y poco en ámbito de la práctica.	▪ Sentirse en situaciones estructuradas con una finalidad clara. ▪ Inscribe todos los datos en un sistema, modelo, concepto o teoría. ▪ Tiene la posibilidad de cuestionar. ▪ Pone a prueba métodos y lógica que sean la base de algo ▪ Lee y oye hablar sobre ideas que insisten en la racionalidad y la lógica
Pragmático	Es el estilo de orden, donde pregonan más la práctica y aplicación de ideas y poco la teoría	▪ Aprende técnicas para hacer las cosas con ventaja práctica evidente. ▪ Adquiere técnicas inmediatamente aplicables en su trabajo. ▪ Elabora planes de acción con un resultado evidente. ▪ Se concentra en cuestiones prácticas ▪ Vive una buena simulación en problemas reales.

4. Resultados

4.1. Diagnóstico de los intereses (Kuder)

Los resultados generales del Test de Kuder, muestran un interés medianamente alto de los alumnos en las áreas de servicio social, literaria y trabajo de oficina, seguido por un interés medianamente bajo por la mecánica, el área artística-plástica y musical (pragmático); el área científica presenta un 20% de preferencias correspondiendo a un interés promedio normal y finalmente aparecen las actividades al aire libre con un bajo interés (10%). (Figura N° 1).

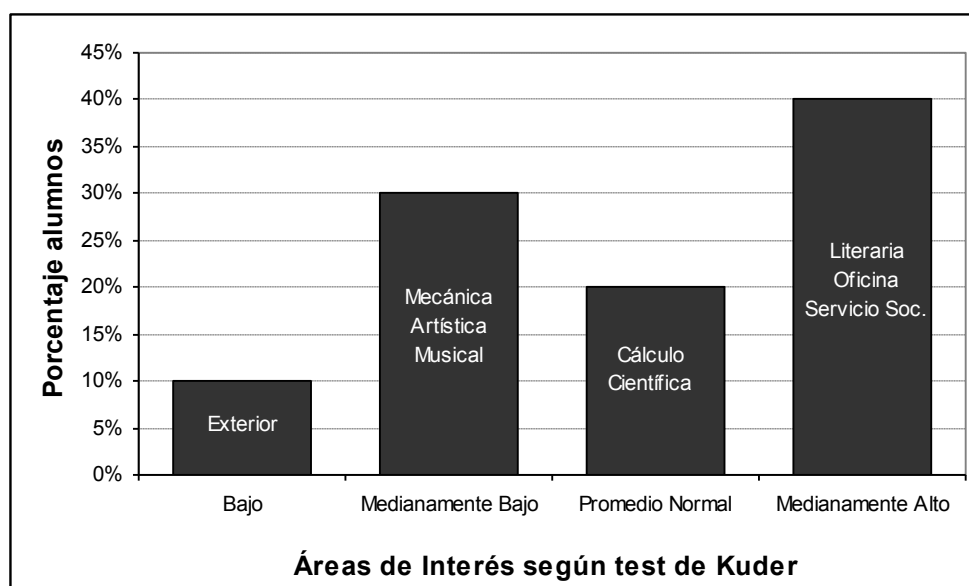


Figura 1. Distribución de la muestra según resultados del test de intereses de Kuder.

Descripción de los resultados por establecimiento (tabla 2)

- **Liceo politécnico municipalizado.** Los alumnos participantes de la prueba muestran alto interés en actividades que se realizan preferentemente en espacios cerrados, de escritorio, y que requieren cierta precisión.
- **Liceo técnico-profesional particular subvencionado.** Los alumnos muestran alto interés en el servicio social que agrupa principalmente actividades que tienen como denominador común el servir a los demás, especialmente a los necesitados, sean niños, ancianos o enfermos.
- **Escuela de educación general básica municipalizada.** Se observa un alto Interés por el servicio social en los alumnos.
- **Colegio particular.** Los alumnos no mostraron alto interés en ninguna área. En los Interés medianamente altos se aprecia el área Científica.

Tabla 2: Distribución porcentual de alumnos según intereses de Kuder desagregado por establecimientos educacionales.

Establecimiento	Liceo politécnico municipalizado	Liceo técnico-profesional particular subvencionado	Escuela general básica municipalizada	Colegio particular
Exterior	0.28	0.34	0.34	0.38
Mecánica	0.52	0.37	0.37	0.40
Cálculo	0.51	0.46	0.46	0.45
Científica	0.48	0.54	0.54	0.58
Persuasiva	0.53	0.57	0.57	0.54
Artística	0.40	0.45	0.45	0.45
Literaria	0.56	0.55	0.55	0.48
Musical	0.44	0.52	0.52	0.44
Serv. social	0.59	0.63	0.63	0.51
Oficina	0.65	0.52	0.52	0.53

4.2. Diagnóstico de estilos de aprendizaje (Honey-Alonso)

Los resultados generales de la aplicación señalan que los alumnos de la muestra considerada se encuentran en una frecuencia alta – muy alta (64,3%) en el estilo activo (figura 2).

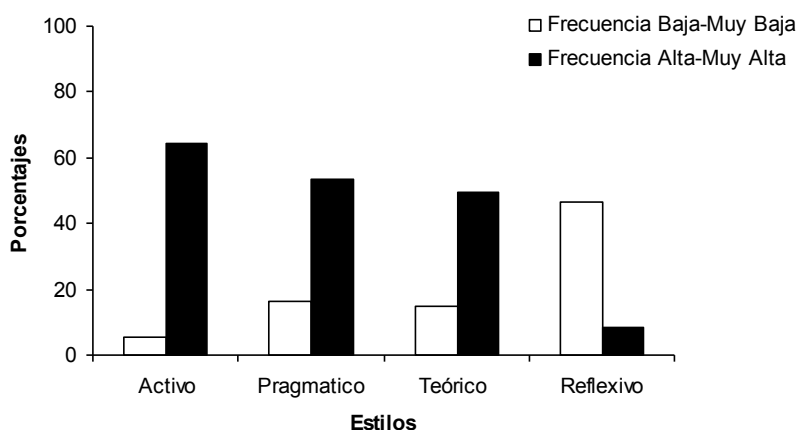


Figura 2. Distribución porcentual de estilos de aprendizaje.

Descripción de los resultados por establecimiento

La Tabla N°4 muestra la distribución de los resultados por establecimiento, agrupados según estilo cognitivo (columna de la izquierda) y frecuencia (en dos categorías: la primera agrupa las frecuencias baja/muy baja; y la segunda agrupa las frecuencias alta/muy alta).

Tabla 4: Frecuencia de estilos de aprendizaje por Establecimiento (1: frecuencia baja/muy baja y 2 : frecuencia alta/muy alta)

Establecimiento	Liceo politécnico municipalizado		Liceo técnico-profesional particular subvencionado		Escuela general básica municipalizada		Colegio particular	
	1	2	1	2	1	2	1	2
Activo	0.10	0.60	0	0.76	0	0.55	0.10	0.70
Pragmático	0.05	0.65	0.07	0.61	0.10	0.55	0.40	0.35
Teórico	0.15	0.50	0	0.53	0.05	0.65	0.35	0.30
Reflexivo	0.45	0.05	0.23	0.10	0.55	0.05	0.55	0.10

Estos resultados consideran todos aquellos casos en que los alumnos presentaron un interés alto o muy alto en el estilo respectivo y no son excluyentes, es decir, si un alumno presenta un estilo activo, también puede estar incluido en los otros estilos. Al realizar el análisis por tipo de colegio, se observa lo siguiente:

Liceo politécnico municipalizado, un 65% de la muestra exhibe un estilo Pragmático, seguido por los estilos Activo (60%) y Teórico (50%).

Liceo técnico-profesional particular subvencionado, el 76% de la muestra presenta estilo cognitivo Activo (puro o en combinación), seguido por el estilo Pragmático (61%) y Teórico (53%).

Escuela general básica municipalizada de Puerto Montt, un 65% de la muestra presenta estilo cognitivo Teórico, puro o en combinación con algún otro estilo. Luego aparecen los estilos Activo y Pragmático, con un 55% de prevalencia cada uno.

Colegio particular, un 70% de la muestra presenta estilo cognitivo Activo, puro o en combinación con algún otro estilo.

Finalmente, al realizar la clasificación de los alumnos según el o los estilos de aprendizaje que presentan, se obtienen los siguientes resultados por colegio:

Tabla N°5. Distribución de estilos de aprendizaje puros o combinados en alumnos estudiados

Estilo de Aprendizaje	Establecimiento			
	Liceo Politécnico municipalizado	Liceo técnico-profesional particular subvencionado	Escuela general básica municipalizada	Colegio particular
Activo puro	20%	46,0%	20,0%	45,0%
Reflexivo puro	20%	7,0%	15,0%	15,0%
Teórico puro	20%	15,0%	15,0%	15,0%
Pragmático puro	0%	7,0%	0,0%	0,0%
Activo-Pragmático	25,0%	-	-	20,0%
Activo-Teórico	-	-	15,0%	-
Reflexivo-Teórico	-	-	-	10,0%
Teórico-Pragmático	-	30,0%	30,0%	-

5. Discusión y conclusiones

Los intereses predominantes de los estudiantes sujetos de la prueba de Kuder se vinculan preferentemente a actividades de tipo servicio social, que implican relación de ayuda a grupos menos favorecidos. También dentro de un nivel de preferencia medianamente alto se ubican actividades relacionadas a la comunicación persuasiva, expresión escrita de ideas y actividades propias de espacios cerrados. En el otro extremo, con un bajo nivel de preferencias, se ubican actividades que se asocian al contacto con la naturaleza y en general realizadas al aire libre. Todos los colegios están sobre el 60% de actitud positiva hacia el aprendizaje de la ciencia, pero la contextualización no se ve inserta en el tratamiento de los contenidos, es decir, no se considera el entorno natural como estrategia inmediata, que permitiría una mayor familiarización con el contenido y por ende de internalización, lo que permitiría posteriormente mayores niveles de conexiones de aprendizajes.

El interés por actividades científicas, que es el área que más se acerca a lo que se busca intervenir, se ubica en un nivel normal de interés. Sin embargo, esto no se ve reflejado en el rendimiento y finalmente en la aceptación de carreras del área científica. Por lo mismo se ha señalado la importancia social concedida, desde hace ya décadas, a la educación científica (Dewey 1916; Langevin, 1926) ésta ha ido creciendo y ha experimentado en los últimos años un cambio cualitativo. *“En efecto, la tradicional importancia concedida a las inversiones en educación científica y tecnológica para hacer posible el desarrollo futuro de un país, ha dejado de paso al convencimiento de que la alfabetización científica de todos los ciudadanos ha pasado a constituir una exigencia urgente, una requisito para el desarrollo inmediato”* (Gil y Pessoa, 2000). Estos cambios han ocurrido en los países desarrollados, pero no en Chile de la misma intensidad y forma. El interés por estudiar ciencia en nuestro país debe ser abordado bajo nuevos modelos didácticos curriculares, de tal forma que los estudiantes se puedan ver más motivados y encuentren el sentido de vida que tiene la ciencia en sus actividades diarias. Esto también implica una nueva formación docente tanto en lo cognitivo como en lo metodológico. En algunos estudios relacionados con el tema del interés en ciencias, en general, como los realizados por Lehrke et al. (1985), o con la física, en particular como los realizados por Kubli (1987) y por Frey-Elling (1986), se plantea que los intereses actúan como un vínculo permanente entre la persona y el objeto científico, siendo ambos afectados también por condiciones ambientales.

También es necesario aclarar para qué estudiar ciencia o qué finalidad puede tener, esto en directa relación con las inclinaciones de cada alumno. Por ejemplo, como señala Acevedo (2004), se pueden formular finalidades de la enseñanza de la ciencia de carácter útil y eminentemente práctico, es decir, conocimiento de la ciencia que puede hacer falta para la vida cotidiana, vale decir, conocimientos y capacidades necesarias para ciudadanos responsables de la toma de decisiones sobre asuntos públicos y polémicos que están relacionados con la ciencia y la tecnología o para desarrollar ciertas capacidades generales para el mundo laboral, como el trabajo en equipo, iniciativa, creatividad y habilidades para comunicarse, entre otras. Y no solamente propedéuticas.

Un 30% de la muestra exhibe predominancia de estilo Activo puro. Los estilos Pragmático y Teórico muestran preferencias cercanas al 50%. El estilo Reflexivo es –en general- el menos prevalente, 8.2%, y además es el estilo que mostró menos preferencias en todos los establecimientos. Un 26% de la muestra exhibe predominancia de la combinación de los estilos Activo-Pragmático.

Dos de cuatro establecimientos presentan marcada tendencia hacia un estilo Activo, el Liceo Técnico profesional muestra una prevalencia no muy clara de estilo Pragmático (ya que se encuentra matizada con frecuencias bastante altas de otros estilos, como el Activo y el Teórico), y la Escuela Municipalizada tiene mayor frecuencia relativa de estilo Teórico, aunque igualmente matizada con frecuencias altas de los estilos Activo y Pragmático.

Desde la psicología cognitiva, se propone que la teoría de los estilos de aprendizaje está vinculada estrechamente a una concepción del aprendizaje como proceso activo. Se considera que la persona juega un rol activo en la situación de aprendizaje, tanto a nivel de las estrategias que utiliza como de representaciones que invoca para realizar su actividad.

Aún más, señalan que desde un punto de vista adaptativo tener más de una habilidad permite una mejor adaptación al entorno y por tanto ciertos estilos son más adecuados en unas determinadas circunstancias que otros (Miranda, 2000).

Finalmente es importante dejar en claro que la contextualización, pertinencia y aprendizaje situado en ciencia es particularmente importante debido a que los alumnos(as) presentan mayor interés, su motivación aumenta y mejoran sus aprendizajes.

Agradecimientos

Se agradece al proyecto Fondef DOI510190 el financiamiento para la realización de esta publicación. Además se extiende el agradecimiento a los Directores y docentes de los colegios e instituciones contrapartes.

Se agradecen los comentarios a la presente publicación a Tatiana Barria Jeldres, profesora de Castellano.

Referencias

- Acevedo, J.A (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 1 (1): 3-16.
- Alonso, C. y Gallego, D. (1994). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao. Ed. Mensajero.
- Buitano A., Ceballos, A. y Pérez, E. (2007). *Relación entre los estilos de aprendizaje, de estudiantes de segundo año medio pertenecientes a tres diferentes establecimientos educacionales de la región de Los Lagos, y las actividades propuestas en los textos de estudio de biología utilizados por dichos establecimientos*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Tesis para optar al Título de Profesor en Enseñanza Media con Mención en Biología. Universidad academia de Humanismo Cristiano. Puerto Montt. Chile.
- Bybee, R.W. (1993). *Reforming science education: Social perspectives and personal reflections*. New York: Teachers College Press.
- Camero, F., Martín, F. y Herrero, J. (2000). *Estilos y estrategias de aprendizajes en estudiantes universitarios*. Psicopharma. Universidad de Oviedo España.
- Campanario, J. (2000). El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias: estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno Grupo de Investigación en Aprendizaje de las Ciencias. *Departamento de Física Universidad de Alcalá. Madrid*. 18 (3), 369-380.
- Cazau, P. (2001). *Andragogía*. En línea. Disponible en <www.uady.mx>.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. The free Press, New York.
- Fensham, P.J. (2000). Issues for schooling in science. En: R.T. cross y P.J. Fensham (eds) : Science and the citizen for educators and the public. A special issue of the Melbourne *Studies in Education*, 4(2): 73-77. Melbourne: Arena Publications.
- Fourez, G. (2002). *Les sciences dans L`enseignement secondaire*. Didaskalia, 2, 107-122.
- Fraser, B. J. y Tobin, K. G. (editors) (1998). *International Handbook of Science Education*. Kluwer Academic Publishers, London.
- Frey-Elling, G. (1986). *Fre Methodologie générale : Documents de travail Monographie - Cote* : 37.02 Zürich : Vdf Hochschulverlag an der ETH Zürich.
- Gallego, A y Martínez, E. (2002). *Estilos de aprendizaje y E-Learning. Hacia un mayor rendimiento académico*. V Programa marco de la Unión Europea. Consultado el 22/06/2007: <http://www.um.es/ead/rad/7/estilos.pdf>

- Gil, D. y Pessoa, A.M. (2000). Dificultades para la incorporación a la enseñanza de los hallazgos de la investigación e innovación en didáctica de las ciencias. *Educación Química*, 11(2), 244-251.
- Gil, I. (1994). Relaciones entre conocimiento escolar y conocimiento científico. *Investigación en la Escuela*, 23, 17-32.
- Gil, I. (1994). *Aprender y Enseñar Ciencias*. 5ª edición. Editorial Morata.
- KOLB, D.A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Honey, P. y Mumford, A. (1986). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead, Berkshire. P. Honey, Ardingly House.
- Kubli, E. (1987). *Se tu mismo sin sentirte culpable*. <http://en.scientificcommons.org/34237810>.
- Langevin, P (1926). La valeur éducative de l'histoire des sciences. *Bulletin de la Société Française de Pedagogie*, 22. Diciembre de 1926.
- Lehrke, M., Hoffmann, P. y Gardner, P. (1985). *Interests in Science and Technology Education*. Kiel: IPN.
- Miranda, A. (2000). *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Madrid, Pirámide.
- Montero, P (2005). *Actualización del inventario de intereses de G.F. Kude C., en estudiantes de segundo de enseñanza media científico-humanista del gran Santiago*. Memoria para optar al título de psicólogo.
- Pasmanik, D. y Cerón, R. (2005). *Las practicas pedagógicas en el aula como punto de partida para el análisis del proceso enseñanza-aprendizaje: un estudio de caso en la asignatura de química*. Estudios Pedagógicos XXXI, 02, 71-87,
- Rioseco, M. y Romero, R. (1999). La dimensión afectiva, como base para la contextualización de la enseñanza de la física. *Estud. Pedagóg.* 25, 51-70.
- Vargas-Gómez, R.G. & R.E Yager (1987) Attitude of students in exemplary programs towards their science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 24, 87-91.
- Cazau, P. (2007). *Estilos de aprendizaje: generalidades*. Consultado el 10/04/2007. <http://www.itnl.edu.mx/docs/material21/estilosaprendizaje/lecturas/estilos%20de%20aprendizaje%20Generalidades.pdf>.
- Vázquez, A., Acevedo, J.A. y Manassero, M.A. (2000). Progresos en la evaluación de actitudes relacionadas con la ciencia mediante el Cuestionario de Opiniones CTS. En I.P. Martins (Coord.): *O Movimento CTS na Península Ibérica*. Seminário Ibérico sobre Ciência-Tecnologia-Sociedade no ensino-aprendizagem das ciencias experimentais, pp. 219-230. Aveiro: Universidade de Aveiro. En Sala de Lecturas CTS+I de la OEI, 2001, <http://www.campus-oei.org/salactsi/acevedo6.htm>.
- Yager, R. y Penick, J. (1986) Public Attitude Toward Science and Science Education. *Bulletin of Science, Technology & Society*, Vol. 6, 4, 339-341.
- Yager, R. y Penick, J. (1986). Perception of groups towards science classes, teachers and value of science. *Science Education*, 70, 335-363.



Análise de Discursos Europeus sobre Educação e Formação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida

Analysis of European Discourses on Adult Education and Training and Lifelong Learning

Manuela Terrasêca

Universidade do Porto

João Caramelo

Universidade do Porto

Teresa Medina

Universidade do Porto

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 2

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

Fecha de recepción: 27 de junio de 2011

Fecha de revisión: 20 de agosto de 2011

Fecha de aceptación: 7 de octubre de 2011

Terrasêca, M.; Caramelo, J. y Medina, T.(2011). Análise de Discursos Europeus sobre Educação e Formação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, pp. 46-57.



Análise de Discursos Europeus sobre Educação e Formação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida¹

Analysis of European Discourses on Adult Education and Training and Lifelong Learning

Terrasêca, Manuela², CIIE/FPCEUP³, terraseca@fpce.up.pt
Caramelo, João⁴, CIIE/FPCEUP, caramelo@fpce.up.pt
Medina, Teresa⁵, CIIE/FPCEUP, tmedina@fpce.up.pt

Resumo

Nos anos mais recentes, tem sido produzido e divulgado, pela União Europeia, um conjunto diversificado de documentos com estatutos múltiplos que vêm marcando a agenda da designada “*dimensão europeia da educação*”, em particular no que respeita à educação, formação e aprendizagem ao longo da vida. Estes discursos europeus vêm sendo objecto de análise destacando-se as críticas: i) ao seu pragmatismo político (Canário, R., 2003), ii) à tendência vocacionalista, iii) à transformação das relações entre Estado, trabalho e cidadão (Lima, L., 2003, Medina, T., 2002). A partir da análise dos discursos presentes em documentos oficiais da União Europeia, este texto procura identificar e caracterizar as “figuras” de Cidadão, Estado e Trabalho que deles emergem, procurando realçar o modo como constroem uma determinada configuração e sentido para as políticas de educação e formação de adultos.

Abstract

In the most recent years, the European Union published a set of documents with diverse statutes that have been setting the agenda of the so-called “European dimension of education”, in particular concerning to education, training and lifelong learning. Several analyses are being produced on these European discourses with emphasis on the criticism about: i) its political pragmatism (Canário, R., 2003), ii) its vocational bias, iii) the transformation of State, Work and Citizenship relations induced by these European texts (Lima, L., 2003, Medina, T., 2002). In this article the authors intend to identify and to characterize the “profiles” of Citizen, State and Labor that emerge from the European discourses. The aim is to highlight how these discourses produce and induce a legitimate framework and meaning for the field and policies on adult education.

Palavras chave/Keywords

Educação e Formação de Adultos, Aprendizagem ao longo da vida, Discursos Europeus, Cidadania, Estado, Trabalho.

Adult Education and Training, Lifelong Learning, European Discourses, Citizenship, State, Work.

Citation

Terrasêca, M.; Caramelo, J. y Medina, T. (2011). Análise de Discursos Europeus sobre Educação e Formação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, pp. 46-57.

¹ Este texto retoma uma comunicação apresentada no Congresso Internacional *Educação, Globalização e Cidadania: Novas Perspectivas da Sociologia da Educação*, realizado no Brasil, na cidade de João Pessoa, em 2008.

² Professora Associada na FPCEUP.

³ Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

⁴ Professor Auxiliar na FPCEUP.

⁵ Professora Auxiliar na FPCEUP.

1. Introdução

A partir da década de 70 e de uma forma mais acentuada a partir dos anos 80, acompanhando o actual processo de globalização, o discurso europeu dominante no que respeita à educação e formação elege as designações de Formação Contínua, Educação ao Longo da Vida e mais recentemente Aprendizagem ao Longo da Vida em substituição da referência à Educação Permanente que tem vindo a cair em desuso.

De acordo com Roger Fieldhouse (1999), a introdução da designação “Aprendizagem ao Longo da Vida” não significa apenas a utilização de uma mera expressão técnica ou legal, com significado preciso, tratando-se de um termo cultural que denota um novo paradigma, representando uma mudança no sentido atribuído ao conceito de “educação”.

As preocupações com a formação integral do ser humano, nas suas múltiplas dimensões, com a promoção social, cultural e cívica, tão presentes nos discursos da Educação Permanente, foram dando lugar a preocupações de natureza tecnocrática e economicista, associadas ao aumento da produtividade e da empregabilidade, bem como à adaptabilidade dos trabalhadores à mobilidade, à flexibilidade e à falta de direitos, traduzindo, não uma mera mudança de designação, mas sim uma clara mudança de paradigma.

Tornam-se dominantes as teses sobre o capital humano, em que cada um se deve tornar num empreendedor, capaz de negociar o seu próprio capital, e “a qualificação enquanto objecto de uma negociação colectiva cede o seu lugar à competência, avaliada para cada indivíduo e pela entidade empregadora” (Dubar, 1996), passando cada um a ser responsável por actualizar e certificar regularmente a sua carteira de competências, por gerir os seus “portfólios”, enfim pela sua própria empregabilidade.

Neste processo, assiste-se a uma transformação do sentido para a formação e a educação já que não valem tanto pelo desenvolvimento pessoal e social, valores que promovem ou saberes que mobilizam, mas antes pelo contributo que podem fornecer para adaptar os indivíduos às novas necessidades definidas pelo campo económico. As suas relações com outros cidadãos são relações de “oposição”, de individualismo, em que a solidariedade não é um valor relevado, onde não parece haver espaço para as sociabilidades que constroem a polis e o espaço público e comum. Estamos, assim, perante uma transformação da noção de cidadania que, neste contexto, surge “amputada de direitos sociais e culturais” (Lima, 2005:74).

A competitividade, a mobilidade e a responsabilidade pessoal, numa óptica de cidadania europeia, parecem integrar um modelo de formação que tem uma intencionalidade “oculta” que é a de irresponsabilizar o sistema global, paternalizar a sua relação com os cidadãos europeus e responsabilizar o indivíduo pelo seu próprio destino (Matos, M., 1999). Este é, no entanto, um destino traçado na medida em que as hipóteses de sucesso conferidas ao cidadão se conjugam com a definição das competências-chave de que deve ser detentor e com a sua capacidade de se afirmar não tanto na sua componente humana mas enquanto “pessoa presente no mercado de trabalho⁶” (Decisão⁷, p.49).

Assim, a política de construção europeia subordina cada vez mais a educação e a formação a uma lógica economicista, ao serviço de uma política económica particular, diluindo-se cada vez mais os objectivos emancipatórios da formação e conduzindo a uma perspectiva empobrecedora dos fenómenos educativos.

⁶ No artigo 2º, o documento referido apresenta a terminologia usada no Programa de Acção no domínio da Aprendizagem ao Longo da Vida. A definição nº 9 estabelece que “pessoa presente no mercado de trabalho” corresponde à designação de um “trabalhador por conta própria ou por conta de outrem ou uma pessoa disponível para efeitos de emprego”.

⁷ Por facilidade de redacção, referir-nos-emos a cada um dos documentos analisados recorrendo à respectiva tipologia apresentada no Quadro 1: *Relatório; Comunicação 1; Comunicação 2; Decisão, Recomendação*.

2. Documentos analisados e Dimensões de Análise

Os documentos analisados, configurando-se segundo tipologias diversas (cf. Quadro 1) no que respeita à sua autoria e ao estatuto que lhes é conferido – relatórios, decisões, recomendações, comunicações – foram seleccionados a partir da prolífica produção disponível na página web da Comissão Europeia. Entre todas as possibilidades, procurámos aqueles documentos que, equacionando as temáticas da Educação e Formação de Adultos e a da Aprendizagem ao Longo da Vida, foram publicados mais recentemente. No entanto, estes documentos não são analisados enquanto entidades isoladas, mas tendo em consideração a sua filiação em documentos anteriormente produzidos e aos quais explicitamente se vinculam, bem como em documentos contemporâneos mas referentes a outros domínios da política europeia, tais como o emprego e a formação profissional.

Estes documentos são resultado do funcionamento da União Europeia enquanto democracia delegativa e é nesta lógica que podem ser entendidos como expressões dos Estados-membros e dos seus poderes políticos. A sua análise realça, desde logo, uma grande convergência programática, ainda que sejam heterogéneos quer na sua forma quer nas suas finalidades. Com efeito, a estrutura interna destes documentos permite realçar que aí convivem formas de apresentação do discurso que ora são mais prescritivas ora mais programáticas, ora mais avaliativas ora se reivindicam de uma determinada racionalidade científica. Esta racionalidade científica surge ancorada no recurso tanto à apresentação de «grandes números» quanto a estudos de caso que não valem tanto por si mesmos, mas mais pela sua apresentação enquanto modelos des-referencializados e a deslocalizar para outros lugares e realidades⁸. Contudo, a racionalidade científica frequentemente é mobilizada com uma intenção legitimadora das políticas preconizadas, justificando que se passe por cima da discussão em torno de perspectivas dissonantes que possam pôr em causa a grande narrativa do “crescimento, competitividade, emprego e coesão social” que sustenta as políticas da União Europeia e cujo questionamento é declarado como dispensável e implicitamente afirmado como contraproducente porque retardador da acção e da afirmação da Europa como economia competitiva.

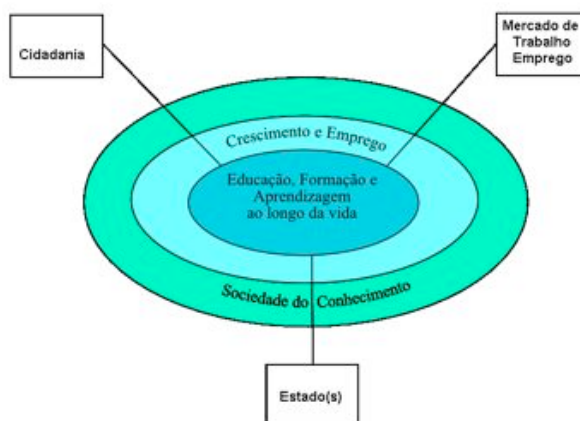
Do mesmo modo, não obstante alguma heterogeneidade que os caracteriza, os documentos apresentam e desenvolvem uma lógica discursiva em “circuito fechado”, referenciando-se e legitimando-se entre si, contribuindo, assim, para a naturalização dos pressupostos que estão na base dos programas de acção e das decisões e, globalmente, para a consolidação de uma dada concepção de educação, formação e aprendizagem ao longo da vida como “lugar comum” inquestionável.

A narrativa matricial da Europa é a da sua constituição enquanto Sociedade de Conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, articulando a dimensão do crescimento económico com a criação de emprego (cf. Figura 1), sendo que a aprendizagem ao longo da vida é equacionada como instrumento fundamental para a concretização desta estratégia.

Os documentos foram analisados na sua especificidade e na sua inter-relação a partir de três dimensões: cidadania, Estado e trabalho. A análise, bem como os eixos que a estruturam, resultam: a) do reconhecimento da agenda política europeia para o campo da educação e formação de adultos, tal como brevemente já explicitámos, b) de reflexões suscitadas pelas nossas experiências e vivências no campo das Ciências da Educação e c) da leitura dos documentos seleccionados.

⁸ O tom dos discursos que acompanham a referência a estes estudos de caso contribui para os transformar em casos exemplares e/ou demonstrativos como apelo a à sua replicação.

Figura 1:



Os autores deste texto têm desenvolvido trabalho de docência na área da “Formação de Adultos e Desenvolvimento Local”, na Licenciatura e no Mestrado em Ciências da Educação. Ao nível da investigação, os trabalhos desenvolvidos têm-nos permitido o confronto entre diversos discursos no campo da Educação e da Formação de Adultos e práticas formais, não formais e informais de formação, perspectivando a sua relação com o trabalho, a cidadania e o desenvolvimento.

3. Cidadania, Estado e Trabalho

As dimensões de análise – cidadania, Estado, trabalho – decorrem da naturalização da narrativa da Europa sobre si própria, assumindo uma dupla função: por um lado, são ideias claramente justificadoras das acções concretas e da implementação das estratégias definidas, por outro lado, contribuem explicitamente para o reforço da aclimação a essas estratégias.

A construção da cidadania, mercado de trabalho e emprego e Estado(s) como categorias analíticas resulta da conjugação de três preocupações: i) de que modo os conceitos que cada uma destas categorias agrupa, aparecem referidos nos documentos, ii) que sentido se pode construir a partir dessas referências e do seu contexto discursivo, iii) que relações estas categorias estabelecem, quer do ponto de vista das articulações entre si, quer do ponto de vista da sua contextualização no próprio documento, quer ainda do ponto de vista da sua inserção no contexto das políticas europeias.

O mercado de trabalho e o emprego não só são convocados, de modo explícito, mais frequentemente, como lhes é conferido discursivamente um estatuto central tornando-os fins para os quais convergem todas as medidas e acções estratégicas de educação e formação. Por seu lado, a cidadania raramente surge como conceito em si mesmo, ela surge quase sempre adjectivada, é quase sempre activa e por vezes europeia. Quanto ao Estado, ainda que seja inegável a sua visibilidade nos documentos, não seria em si mesmo uma categoria de análise relevante dado que é invocado de forma relativamente indiferenciada (os Estados-Membros). A sua importância na nossa análise resulta do facto de lhe ser atribuído, discursivamente, o papel de executante e de intermediário entre as políticas europeias e as políticas nacionais, o que nos permite articular e mesmo contextualizar as inter-relações com as restantes categorias e entre estas.

3.1. A dimensão “cidadania”

As referências à cidadania são feitas equacionando-a enquanto um fim; no entanto, a nossa análise realça que a cidadania parece ser perspectivada como um patamar importante na medida em que contribui para a consecução da meta para a qual convergem todos os documentos europeus, ou seja, a construção de uma “economia baseada no conhecimento, mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social” (objectivo estratégico para a União Europeia referido como um refrão em todos os documentos consultados). Ora, se uma leitura menos atenta poderia interpretar o modo como a cidadania aparece referida como uma das finalidades das políticas europeias, o

aprofundamento da análise permite destacar não só um sentido mitigado da concepção de cidadania aí presente, por vezes mesmo “vazio”, como enfatizar uma tónica discursiva em que a cidadania se apresenta essencialmente como instrumento para a adaptabilidade dos indivíduos perante um mundo em mudança mas de onde está ausente uma referência explícita ao papel transformador que os «cidadãos europeus» podem ter perante esse mundo em mudança. A cidadania, enquanto direito subjectivo e individual dos cidadãos, não é uma finalidade que, nestes documentos seja salientada. Este conceito, aliás, não é explicitado em qualquer dos documentos, e quando é referido, surge de modo algo despolitizado e desideologizado, situação estranha e intrigante se atendermos a que estamos a lidar com documentos de política educativa e de formação. Esta mesma crítica surge em Lima (2005:73) quando refere que “Repensar criticamente as relações entre educação e cidadania é tanto mais necessário quanto o novo cânone remete a educação para uma função meramente adaptativa e a cidadania para um modelo de mercado de liberdades, estritamente económicas, dos consumidores”.

Em si mesmo, o cidadão no sentido de participante e construtor da polis está ausente destes discursos. Nas definições apresentadas no artigo 2º da Decisão, as pessoas são «alunos», «estudantes», «professores», «educandos adultos», «pessoa presente no mercado de trabalho», ou seja, são identificadas pela sua relação com uma situação de aprendizagem entendida numa lógica de heteroformação em situações formais ou pela sua posição e/ou relação com o mercado de trabalho. Neste sentido, a cidadania activa é a cidadania dos activos, isto é, daqueles que são “empresários de si próprios” e/ou daquele que está «disponível para efeitos de emprego» (Decisão, p.49). Isto é tanto mais claro quanto a referência expressa a certos direitos humanos, políticos e sociais surge dissociada ou como complementar à designada “cidadania activa”: “É necessário promover uma cidadania activa bem como o respeito dos direitos humanos e da democracia e intensificar a luta contra todas as formas de exclusão, incluindo o racismo e a xenofobia” (Decisão, p.47).

A adjectivação da cidadania enquanto «europeia» remete-nos para o questionamento de Lindgren (2006: 302-303) quando considera que “a Europa não forma uma sociedade real”. De acordo com este autor, a impossibilidade da constituição da Europa numa “sociedade real” resulta de não se poder afirmar existir uma “cultura europeia comum” se bem que o funcionamento do mercado livre e a integração económica sejam já sinais indiciadores de uma cultura comum em germinação. É neste sentido que é pertinente questionar se a referência à «cidadania europeia» não radicar-se-á mais no desejo de uma elite que através dela procura tornar real a utopia da Europa como uma união. Assim, o cidadão europeu “desejado” presente nos discursos das políticas europeias é o que é capaz de partilhar desta cultura, ou seja, que se relaciona com o mercado livre e facilita assim a integração económica: «Mobility of students, teachers and research staff helps developing European citizenship and European awareness as well as stimulating the free movement of persons within Europe hence also contributing to the creation of a truly European labour market.» (Comunicação 1, p.46).

Esta concepção de cidadania aproxima-a muito mais de um atributo imputado ao indivíduo, conforme a uma democracia que se exerce por delegação e propensa à entropia do que como conceito dinâmico traduzindo a possibilidade de os sujeitos intervirem, expressarem pontos de vista, influenciando efectivamente as decisões, o que a aproximaria, significativamente, do exercício de uma democracia participativa. Quando aqui invocamos a participação cidadã na “decisão” não nos reportamos ao conceito de decisão exercida por delegação, mas ao de “decisão na incerteza”, referido por Callon, Lascoumes e Barthe (2001: 307) na obra significativamente intitulada “Agir dans un monde incertain”. Os autores consideram a decisão uma “actividade iterativa, encadeando decisões de segundo nível”; “implicando uma rede de actores diversificados de acordo com as responsabilidades”; “reversível, aberta a novas informações ou a novas formulações da questão”. Defendendo a necessidade imperiosa de “democratizar a democracia”, Callon, Lascoumes e Barthe (2001) salientam que ela é sempre um horizonte inatingível e um labor nunca acabado, realçando que uma das fragilidades da democracia representativa consiste no facto de a sua implementação frequentemente acabar por produzir efeitos contrários aos inicialmente propostos. Para estes autores, “democracia representativa nada mais é do que uma bricolage institucional, um apanhado de procedimentos, de múltiplas formas, que resulta de diversos séculos de experimentações e que está sempre em construção. Forçoso é constatar que esta bricolage desemboca actualmente na questão lancinante das modalidades de representação das minorias” (idem:326-327). Ora, cabe aqui destacar que, de acordo com a Resolução Legislativa sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida, estas “implicam uma reflexão crítica e criativa e uma participação construtiva em actividades da comunidade ou de proximidade, assim como no processo de decisão

a todos os níveis, desde o nível local e nacional até ao nível europeu...” (Resolução Legislativa, p.7). O que é importante realçar é que a bondade desta afirmação fica diluída quando discursivamente se indica de que modo esta competência de participação pode ser assumida, exemplificando: “nomeadamente através da participação em eleições” (idem, p.7).

A este propósito, reiteramos Lima quando refere que “A democracia e a participação seriam tão indispensáveis à concretização de uma educação democrática quanto a educação democrática seria imprescindível à realização da democracia e da participação” (Lima, 2005:76). Todavia, nos documentos que temos vindo a analisar, existe um paradoxo fundamental: se estes documentos, marcos significativos da política europeia, se constituem como contributos para a definição do “sujeito democrático”, na medida em que esta condição se constrói através de uma aprendizagem, não deixa de ser significativo realçar que estes mesmos textos patenteiem uma concepção mitigada de cidadania e uma figura de “sujeito democrático” que, em boa verdade, nem é sujeito, nem a sua característica democrática se exerce numa participação directa, mas resulta, exclusivamente, de um exercício de delegação.

3.2. A Dimensão “Trabalho”

Esta dimensão constrói uma visão específica de Trabalho, já que ela se refere, essencialmente, a um tipo particular de trabalho, aquele cuja produtividade é visível, ou seja cujos efeitos se repercutem, directamente, em termos do funcionamento da economia e da produção de mais-valias. É neste sentido que a dimensão trabalho aparece quase exclusivamente associada às ideias de empregabilidade e de espírito empresarial/empreendedorismo e sob estas formas emerge como a noção mais presente, dominante e subordinante de outras dimensões de análise e das políticas enunciadas. Em ambas as formas são enfatizados os processos a que os indivíduos devem estar dispostos ou em que se devem envolver para que, adquirindo as qualidades de empregável e de empreendedor, se “*adaptarem com flexibilidade a um mundo em rápida mutação e altamente interligado*”. O direito ao trabalho – que em Portugal, por exemplo, é um direito constitucionalmente consignado – transforma-se numa luta individual pelo trabalho, sendo que as questões do emprego, ou da falta deste, tendem a deixar de ser considerados problemas sociais para passarem a ser percebidos como problemas individuais, passando a caber a cada um responsabilizar-se pela sua situação face ao emprego/desemprego. Como salienta Claude Dubar (1998, cit. in Canário, 2000: 37), “*A qualificação enquanto objecto de uma negociação colectiva cede o seu lugar à competência, avaliada para cada indivíduo e pela entidade empregadora*”, passando cada um a ser responsável pela sua “empregabilidade”, na medida em que possa gerir a encenação das competências que melhor o adaptam ao mercado de trabalho.

Esta tendência traduz uma forte impregnação da economia no campo educativo, a partir de perspectivas tributárias das teorias do capital humano em que cada um se deve tornar num empreendedor e ser capaz de negociar o seu próprio capital (escolar, cultural, simbólico...) de acordo com as «necessidades» do mercado e de “*um mundo em mudança*”. Transforma-se cada indivíduo num gestor estratégico da sua formação, procurando assegurar que os seus conhecimentos e competências correspondam às exigências em mutação da vida profissional, da organização do local de trabalho e dos métodos de trabalho. A ideia de formação que aqui está implícita, radica numa concepção segmentada da formação, dirige-se a um indivíduo permanentemente deficitário, necessitando de constantemente actualizar as suas competências. O sentido para a formação é sempre fortemente atravessado por um cálculo relativo à relação custo-benefício do investimento em formação. É nesta medida que a perspectiva do cidadão, como pessoa, num entendimento global, se perde e é substituída pelo indivíduo “em migalhas”, reificado, flexível e adaptável às novas situações com que é confrontado. Esta forma de perspectivar os indivíduos e a formação harmoniza-se com uma concepção de aprendizagens tendencialmente fragmentadas, encaradas como necessárias para ultrapassar défices e incapacidades dos trabalhadores individualmente considerados, acumuláveis, segundo percursos individuais de formação pelos quais cada um é responsável, visando formar trabalhadores competentes e em competição, ao serviço de uma economia competitiva.

Apesar da insistente referência, nestes documentos, à centralidade do papel do sujeito na sua própria formação e à valorização dos seus saberes experienciais, nomeadamente através do desenvolvimento de dispositivos de formação que assentam no balanço e reconhecimento de competências adquiridas em diversos contextos de formação, tal não significa, só por si, que esteja evidenciada, nestes documentos, uma lógica emancipatória, podendo ler-se, muitas vezes, e apenas, uma lógica de responsabilização individual dos trabalhadores pelos seus percursos de

formação e pelos seus percursos profissionais. Com efeito, é questionável se esta dita centralidade do sujeito, corresponde a uma reabilitação das dimensões educativas não visíveis e, como tal, a uma abertura ao reconhecimento das valências educativas da existência e das sociabilidades dos sujeitos, ou se, pelo contrário corresponde a uma apropriação daquilo que é mais privado e pessoal, na vida dos sujeitos, “sugando-os” e colocando estas dimensões mais subjectivas ao serviço da dimensão produtiva dos indivíduos.

Todo o discurso em torno dos conceitos que aparecem ligados ao trabalho – empreendedorismo, mobilidade e flexibilidade – tem sempre como horizonte e como finalidade de referência aquilo que é a resposta europeia à “*globalização e à transição para economias baseadas no conhecimento*” (Resolução Legislativa), construindo, também, a figura do que é suposto ser o trabalhador numa sociedade e numa economia do conhecimento e cuja expressão mais acabada é o elenco das oito competências – chave que na sua formulação simultaneamente etérea e abrangente, formatam um super-indivíduo que, não obstante, tem de se submeter ao arbítrio de quem tem o poder de reconhecer e validar essas suas competências.

Em síntese, podemos considerar que a tónica dominante nos documentos analisados revela uma concepção redutora da educação e da formação, atribuindo-lhe como funções essenciais “*relançar o crescimento, restaurar a competitividade e restabelecer um elevado nível de emprego*”, escamoteando que não é a formação que cria empregos, como bem o demonstra a realidade portuguesa. Se é certo que a formação pode constituir uma vantagem individual competitiva na obtenção do emprego, é igualmente verdade que ela não determina os níveis de emprego e/ou de desemprego. Lembra-se, a propósito, o que Antunes (1996) realça na análise que faz do Livro Branco sobre Crescimento, Competitividade, Emprego. Considera a autora que, paradoxalmente, quando se estudam as propostas e medidas tendentes a favorecer o crescimento e a competitividade, a educação/formação quase não é referida, aparecendo apenas associada à discussão das propostas para o incremento do emprego. Estes discursos são igualmente marcados “por uma tónica pedagógica no sentido em que atribuem à educação potencialidades quase ilimitadas para a mudança nas esferas política, económica e sociocultural” (Lima, 2002), mudança essa cujo sentido não é discutido. Ao mesmo tempo, revela, também, uma tendência para pedagogizar os problemas sociais no sentido em que, a chave da sua resolução é sempre identificada com o reforço – intensivo ou extensivo – da formação.

3.3. A Dimensão “Estado”

Como já explicitámos anteriormente, os documentos em análise, ainda que sejam tornados públicos sob a égide dos organismos da União Europeia (Comissão Europeia, Conselho Europeu, Parlamento Europeu...), apresentam-se como produções realizadas conjuntamente e face às quais os Estados-Membros assumem, então, um estatuto de co-autores. Esta co-autoria compromete-os e responsabiliza-os pela tradução política a nível nacional e pela consequente adopção das medidas e/ou orientações preconizadas. No entanto, apesar de os documentos evidenciarem a qualidade de co-autor dos Estados-Membros, paradoxalmente, acentuam, também, a dependência destes Estados-Membros relativamente às políticas que produzem. Especialmente os discursos que têm um pendor mais programático, na medida em que é suposto dirigirem-se a todos os países da Comunidade evitam, explicitamente, aquilo que pode ser o atendimento à especificidade de cada Estado-Membro, caracterizando-se por uma des-referencialização relativamente a cada um deles, invocando-se, vagamente, a ideia de que cada Estado-Membro, recorrendo a uma estratégia designada “método de coordenação aberta”, saberá recontextualizar para as suas realidades essas directivas, tendo como pano de fundo a inevitabilidade da obediência aos princípios gerais.

Ora, se esta des-referencialização pode ser aceitável do ponto de vista da produção de directivas comuns aos Estados-Membros, é no entanto importante realçar que estes documentos, sobretudo quando se apresentam na forma de relatórios, assumem um estatuto verificacionista e de controlo assente numa lógica de comparabilidade⁹ e de exemplaridade que exercem uma forte pressão para

⁹ “Indicators are also used as instruments for monitoring progress towards common objectives and benchmarks where these have been adopted. The stated ambition of becoming the most dynamic knowledge-based economy in the world would be hollow if it did not entail the measurement of progress. Therefore a range of guidelines and benchmarks are used to break down the overall ambition into manageable goals in different policy areas. In this sense indicators provide strategic guidance and steering for the Education and Training 2010 strategy – they function as the tools for evidence based policy at European level. By adopting five European benchmarks in May 2003, the Council undertook a political commitment. By setting-up measurable objectives, the Council indicated

a uniformização e aproximação de todos aos casos exemplares: “All Member States can learn from the good performers in the Union” (Relatório 2). A prestação de contas faz-se face aos documentos genéricos e não face à sua leitura recontextualizada, transformando o papel dos Estados-Membros e colocando-os na situação do *aluno* de quem se espera que proceda diligentemente à sua auto-regulação. Neste quadro, os Estados-Membros passam, assim, de co-autores dos princípios programáticos, a agidos e a coagidos. É neste sentido que o referido “método de coordenação aberta” permite apenas alguma flexibilidade ao nível da definição dos meios. Mas, como é óbvio, se não se equacionar a possibilidade de as finalidades serem redefinidas localmente – e é isso que parece estar subjacente a afirmações como a que se segue “Although some progress has been made, the majority of Member States need to increase their efforts in coming years to help reach the EU target.” (Relatório 2, p. 5) –, parece difícil que os meios possam escapar ao carácter imperativo que assumem essas finalidades.

Um outro aspecto que, na nossa perspectiva, importa realçar diz respeito ao papel dos Estados-Membros no processo de produção dos discursos que é marcado quer por uma concepção restrita do Estado, que o faz coincidir com o poder político (executivo), quer por uma intervenção mediada pela delegação em peritos, em que se sobrepõe legitimidade política e legitimidade técnica/científica e cuja expressão maior é a recorrente necessidade de construir, validar e fazer recurso a diversos «critérios de referência» (*benchmarks*) para justificar acções e medidas políticas ou avaliar o desempenho dos Estados-membros na sua implementação.

Como já salientámos, esta categoria “Estado”, permite contextualizar a leitura e a interpretação que é dada à cidadania e ao mercado de trabalho na estratégia europeia. O contexto de produção destes discursos é, também, marcado pelo que Licínio Lima (2005) identifica como a simultaneidade entre uma forte presença discursiva na arena política das questões relativas à educação e formação de adultos e a sua banalização, desproblematização e despolitização. Neste quadro, em que se acentua uma tendência pragmatista que advoga a necessidade de se abandonar os debates afirmando-se que é tempo de agir, não se reconhece como legítima a existência de dissensos.

4. Finalizando...

A análise que procurámos realizar, torna particularmente visível que, subjacente à transformação semântica que é perceptível nos documentos europeus das últimas três décadas, se vai insinuando um novo ideário que insere a educação no campo dos bens económicos, individualmente administráveis. É neste quadro que a expressão “Educação ao Longo da Vida”, cuja génese se encontra nas preocupações da Unesco e do movimento de Educação Permanente por ela protagonizado, tem vindo a ser substituída, nos documentos europeus actuais, por “Aprendizagem ao Longo da Vida”, acentuando a inevitabilidade da adaptação de cada um ao mercado de trabalho, impondo uma certa ditadura da actualização constante, responsabilizando individualmente as pessoas pela sua própria formação e actualização.

O mundo do trabalho é um mundo da inscrição do sujeito na economia capitalista, enquanto empresário de si mesmo, onde o trabalho não é entendido como um contexto de produção de relações sociais mas apenas enquanto arena de competição inter-individual e, no quadro da política europeia, internacional e onde, por consequência, se omitem todas as referências à concertação colectiva e onde o direito ao trabalho se tornou numa luta fratricida pela própria sobrevivência.

Outra das constatações resultante da análise dos textos é o modo ambíguo como o cidadão é referenciado a distintas escalas espaciais: a sua essência já não reside na sua condição de cidadão nacional, por referência à construção europeia; o cidadão europeu não é mais do que um ideal desejado assente numa partilha de uma cultura imaginada e pretensamente tida como comum. É nesta ambiguidade que identificamos uma concepção mitigada de cidadania marcada pela exigência de adaptação a um mundo em permanente transformações, mas sem que este cidadão seja consubstanciado como agente e definidor desta mesma transformação. Neste sentido é, também, uma cidadania mitificada, erigida em exigência mas continuamente considerada deficitária.

Por fim, o Estado procura a sua legitimação política através de uma interposição de carácter técnico-científico, que produz a argumentação justificativa das decisões e cujo expoente são as comissões de peritos. Desta forma, o Estado mobiliza critérios de índole técnico-científica como se

in which policy areas, in particular, it expected to see clear progress.” (Relatório2, p.10).

fossem critérios de natureza política. Neste processo, a construção do bem comum deixa no «lugar do morto» o cidadão.

Todos estes documentos europeus analisados ressaltam especificidades de cada um dos estados-membros da União Europeia. No entanto, a própria concepção de união europeia assenta nesta ideia de um estado imaginado do centro, e as políticas no domínio da educação e formação ao longo da vida são alguns dos instrumentos que estes documentos relevam para a construção deste estado imaginado, que em boa verdade, precisa de desparticularizar e de homogeneizar aquilo que, ao longo de séculos, se construiu na afirmação das especificidades próprias. Esta forma de conceber a união não só tende para a normalização dos modos de ser, estar e viver, como, ao mesmo tempo, constrói a ideia de um quase-cidadão-europeu e de um estado construção idealizada e imaginária do Centro.

Quadro 1:

Designação	Data	Entidade(s) autora(s)	Tipo	Síntese
Moderniser l'éducation et la formation : une contribution essentielle à la prospérité et à la cohésion sociale en Europe	2006 Fevereiro	Conselho Europeu Comissão Europeia	Relatório intermédio	Apresenta uma panorâmica sobre os progressos conseguidos na via da modernização dos sistemas de educação e de formação na Europa, preconizada na cimeira de Lisboa.
Mise en œuvre du Programme communautaire de Lisbonne: Stimuler l'esprit d'entreprise par l'enseignement et l'apprentissage	2006 Fevereiro	Comissão Europeia	Comunicação 1 - (ao Conselho, - ao Parlamento, - ao Comité Económico e Social - e ao Comité das Regiões)	Reconhece o empreendedorismo como competência chave para o crescimento económico, a criação de emprego e o desenvolvimento pessoal. Apresenta recomendações para os diferentes níveis do sistema educativo. Sustenta que a intervenção ao nível do sistema educativo contribui para a criação de um clima social favorável ao desenvolvimento do espírito empreendedor
Progress towards the Lisbon objectives in education and training	2006 Maio	Comissão Europeia	Relatório de Progresso	A partir de um conjunto de 29 indicadores e cinco critérios de referência no campo da educação e formação, faz o balanço do progresso face aos três objectivos estratégicos do processo de Lisboa respeitantes a: - qualidade e eficiência dos sistemas de educação e formação - ao acesso à educação e formação e - abertura destes sistemas ao mundo
Éducation et formation des adultes : il n'est jamais trop tard pour apprendre	2006 Outubro	Comissão Europeia	Comunicação 2	Evidencia o papel essencial da Educação e da Formação de adultos para assegurar a aquisição das competências chave por todos, para reforçar a capacidade de inserção profissional e mobilidade no mercado de trabalho moderno e para a inclusão social.
Programme d'action dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (2007-2013)	2006 Novembro	Parlamento Europeu Conselho Europeu	Decisão	Estabelece um programa de acção no domínio da Aprendizagem ao longo da Vida que contribua para o desenvolvimento da Comunidade enquanto sociedade avançada baseada no conhecimento, caracterizada por um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e uma maior coesão social.
Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie	2006 Dezembro	Parlamento Europeu Conselho Europeu	Resolução Legislativa	Elenca e define um conjunto de competências consideradas essenciais para a resposta europeia à globalização e à transição para economias baseadas no conhecimento.

Referências Bibliográficas:

- Antunes, F. (1996). "Uma leitura do 'Livro Branco' (sobre 'Crescimento, Competitividade, Emprego') do ponto de vista da educação". in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 6, 1996, pp. 93-113. Porto: Afrontamento
- Callon, M., Lascoumes, P. & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Paris: Le Seuil.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos – Um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA.
- Canário, R. (2003). A «aprendizagem ao longo da vida». Análise crítica de um conceito e de uma política. In R. Canário (org), *Formação e situações de trabalho* (pp.189-207). Porto: Porto Editora.
- Caraça, B. J. (1978). *Conferências e outros escritos*. Lisboa: Edição particular.
- Caramelo, J. (2009) *Educação e Desenvolvimento Comunitário num Processo de Transição Autogestionário*. Tese de Doutoramento, Porto: FPCEUP.
- Deluiz, N. (s/d). O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. (12-7-2004) www.senac.br/informativo.
- Dubar, C. (1996). La formation accroit-elle aujourd'hui les inégalités?. *Éducation Permanente*, nº 129, 19-28.
- Fieldhouse, R. (1999). Aprendizagem ao longo da vida. In P. Federighi, e A. Melo *Glossário de Educação de Adultos na Europa*. Lisboa: ESNAL, A.E. Monografias, EAEA.
- Le Goff, J. P. (1996). L'érosion des idéaux de l'éducation permanente. *Éducation Permanente*, nº129, 29-33.
- Lima, L. (2002). Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. In AAVV, *Cruzamento de saberes, aprendizagens sustentáveis* (pp.129-148). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, L. (2005). Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 23, 71-90.
- Matos, M. S. (1999). *Teorias e Práticas de Formação*. Porto: Edições Asa.
- Medina, T. (2008). *Experiências e Memórias de Trabalhadores do Porto. A Dimensão Educativa dos Movimentos de Trabalhadores e das Lutas Sociais*. Tese de Doutoramento. Porto: FPCE-UP.
- Rosa, R. N. (2003). Integração capitalista: da trituração do trabalho à desumanização do ensino. (4-9-2003) www.resistir.info/rui/educacao_ameacada.html.
- Sá Costa, A., Jordão, F., Terrasêca, M. (2004) *Estudo de Avaliação Externa da Medida 2.5 «Ações Integradas de Base Territorial: Empregabilidade»*. Relatório a pedido da Comissão de Coordenação do Desenvolvimento Regional Norte (CCDRN). Porto: FPCE – UP.

Documentos Consultados:

- Comissão Europeia (2006). *Éducation et formation des adultes: il n'est jamais trop tard pour apprendre*. (23-3-2007) http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/com/2006/com2006_0614fr01.pdf
- Comissão Europeia (2006). *Mise en œuvre du Programme communautaire de Lisbonne: Stimuler l'esprit d'entreprise par l'enseignement et l'apprentissage*. Retirado a 23 de Março, 2007, de http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/com/2006/com2006_0033fr01.pdf
- Conselho Europeu e Comissão Europeia (2006). *Moderniser l'éducation et la formation: une contribution essentielle à la prospérité et à la cohésion sociale en Europe*. (23-7-2007) http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/oj/2006/c_079/c_07920060401fr00010019.pdf

Parlamento Europeu (2006). *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. (23-3-2007)

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/oj/2006/l_394/l_39420061230fr00100018.pdf

Parlamento Europeu e Conselho Europeu (2006). *Programme d'action dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (2007-2013)*. (23-3-2007)

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/oj/2006/l_327/l_32720061124fr00450_068.pdf



La formación para el voluntariado en la Universidad de Granada

Training for volunteers at the University of Granada

Albina Khasanzyanova,

Alumna del Máster Erasmus Mundusfor 2009-2011 (UGR-URCA)

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 2

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

Fecha de recepción: 22 de mayo de 2011

Fecha de revisión: 25 de septiembre de 2011

Fecha de aceptación: 31 de octubre de 2011

Khasanzyanova, A. (2011). La formación para el voluntariado en la Universidad de Granada. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, pp. 58 – 64.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 2

ISSN 1989 - 9572

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

La formación para el voluntariado en la Universidad de Granada

Training for volunteers at the University of Granada

Albina Khasanzyanova, Alumna del Máster Erasmus Mundusfor 2009-2011 (UGR-URCA)¹

albinakazan@yahoo.com

Resumen

El presente trabajo debe ser entendido como un "informe de avance", previo al estudio comparado que la autora viene elaborando en su programa de máster sobre la formación del voluntariado universitario en diversos países del espectro europeo. El presente informe expone el caso de la Universidad de Granada, incluyéndose en esta panorámica sobre la institución granadina los antecedentes, fundamentos y encuadres que generarán, en la tesis subsiguiente, los pertinentes análisis comparativos.

Abstract

The present work should be treated as a "progress report" prior to the comparative study that the author has been developing in her master's degree program about the training for university students volunteers in various countries in Europe. The present report describes the case of the University of Granada, including in this overview of the history of Granada institution, foundations and frames that will generate, in the subsequent thesis, the relevant comparative analysis.

Palabras clave/keywords

Voluntariado, estudiantes voluntarios, formación, universidad, asociación.

Volunteering, students volunteers, training, formation, university, association.

Citation

Khasanzyanova, A. (2011). La formación para el voluntariado en la Universidad de Granada. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, pp. 58 – 64.

¹ Universidad de Granada – Université de Reims Champagne-Ardenne.

Introducción

Siempre han existido y existirán desigualdades sociales, económicas, educativas o sanitarias; es más: es casi inevitable la existencia de personas discapacitadas, el maltrato o el hecho mismo de que la gente necesite ayuda y apoyo en el curso de sus vidas. Ante esta realidad surge una pregunta inevitable: ¿qué podemos hacer para ayudar?

Para dar respuesta a esta necesidad, ha surgido en las sociedades contemporáneas, paralelamente a los servicios asistenciales profesionalizados, el término y la función del “voluntario”. En un mundo profundamente individualista como el que nos ha tocado vivir, el voluntario encarnaría ese “*rayo de esperanza*” que la sociedad demanda; representaría, asimismo, “*la acción y el hecho que la gente necesita*” tener como referente de conducta, un ejemplo a seguir, una actitud que demuestre que, en nuestro mundo globalizado y en muchos casos deshumanizado, existe el bien, el deseo de ayudar y de apoyarse mutuamente. Queremos construir una sociedad más justa y actuar de manera generosa, de ahí que se vuelque esta voluntad colectiva en la ayuda a los países llamados del “*tercer mundo*”.

En el presente estudio se pretende reflexionar sobre qué es el voluntariado, qué significa ser voluntario, y en definitiva cuál es el perfil del voluntario universitario en la Universidad de Granada y formación recibida dentro de la Universidad de Granada.

Proyecto: voluntariado

Según La Real Academia Española (1992) el término “voluntario” se define como “*el acto que nace de la voluntad y no por fuerza o necesidad extrañas a ella*”. En la misma definición de la RAE se incluye una matización muy significativa: “*que se hace por espontánea voluntad y no por obligación o deber*”. Otras definiciones de voluntariado, como la recogida en la Ley de Voluntariado de 1996, nos permiten acotar más el término. “Voluntario” sería en este caso “*aquella persona que además de sus propias actividades personales dedica parte de su tiempo libre, de manera continuada, a actividades a favor de los/las demás y de intereses colectivos, de forma altruista, dentro de un proyecto que pretende erradicar o modificar las causas que provocan el problema social*”.

De ambas definiciones se desprende la idea central de que el voluntario (y por consecuencia el voluntariado) es una actuación altruista, gratuita “*sin ánimo de lucro*”, una “*decisión y acción libre*”, solidaria, a favor de los demás y, en todo caso, sin beneficio externo.

En Andalucía, según la Ley 7/2001 del Voluntariado artículos 11 y 15 se habla de que los voluntarios han de recibir “*información, formación, apoyo y en su caso medios materiales necesarios para el ejercicio de las funciones que se le asignen*” y la formación y orientación necesaria “*para el desarrollo de sus actividades*”. Es así como la norma explicita la necesidad de apoyo y formación que demanda este sector estudiantil. La Universidad de Granada no sólo realiza proyectos solidarios que favorecen el desarrollo de los países pobres y de los sectores sociales más desfavorecidos, sino que también apoya y forma a los estudiantes que desean participar en este campo. La Universidad de Granada fomenta “*mediante ayudas económicas, el voluntariado internacional entre la comunidad universitaria*”², tal y como expone el propio Centro de Iniciativas y Cooperación para el Desarrollo (CICODE) en su articulado. Esta institución se define como “*un organismo dependiente de la Universidad de Granada que nace con la intención de contribuir al desarrollo de los países y de los sectores sociales más necesitados de apoyo, con la finalidad de canalizar las inquietudes de la Comunidad Universitaria, propiciando su colaboración con las organizaciones sociales que desarrollan actividades de acción social y ayuda al desarrollo*”³. El CICODE, además, es conocido institucionalmente como Coordinadora del Voluntariado Universitario. Su misión consiste en el desarrollo de actividades universitarias “*enmarcadas en la cooperación y el desarrollo, tanto local como nacional e internacional y en el que las actividades de voluntariado de los miembros de la Comunidad Universitaria y de colaboración con ONG sin ánimo de lucro han sido pilares esenciales*”⁴.

² VII Convocatoria año 2010 “Ayudas para la realización de actividades de voluntariado internacional en proyectos de cooperación al desarrollo” Centro de Iniciativas y Cooperación para el Desarrollo, Universidad de Granada.

³ Ver http://cicode.ugr.es/pages/que_es_cicode/index

⁴ David Aguilar Pena. Ex rector de la Universidad de Granada.

Unos de los objetivos del CICODE es “*facilitar y coordinar la participación de los miembros de la comunidad universitaria en actividades de voluntariado*”, “*sensibilizar a la comunidad universitaria para la creación de una conciencia cívica y de solidaridad y formar y capacitar para la cooperación al desarrollo, mediante la organización de seminarios, cursos y másteres*”⁵.

El diseño metodológico que prima en este estudio puede considerarse como una aproximación multimétodo entre la metodología estrictamente descriptiva (mediante un estudio de encuesta) y el estudio de caso. En cuanto al procedimiento de investigación implementado hemos administrado una encuesta al alumnado voluntario de la UGR, así como un protocolo de entrevista en profundidad al coordinador de voluntarios en dicha institución. En cuanto al proceso de muestreo no puede hablarse estrictamente de selección de muestras, ya que se ha tomado como participantes al alumnado universitario que prestan labores de voluntariado a través del CICODE. A lo largo del año 2010 hemos realizado una serie de encuestas a los estudiantes voluntarios para saber qué perfil tiene el estudiante universitario, las razones que le mueve a realizar el voluntariado, y la formación previa que ha recibido. Cabe señalar que las encuestas se han realizado sobre un espectro de voluntarios que, básicamente, deseaban realizar el voluntariado internacional. De un total de 38 personas apuntadas respondieron 25. Los datos personales recabados fueron los relativos al sexo, la edad, la formación universitaria y la motivación para hacer el voluntariado.

Resultados

A raíz de los resultados obtenidos, que en cuanto al género predomina el de mujer con un porcentaje del 82,61%, siendo mucho menor, 17,39%, el número de hombres participantes.

En cuanto a la edad de los encuestados, destacan los porcentajes relativos a las edades de 27 años (21, 7%), 25 años (13,0%), 23 años – (13,0%), o 26, 21 y 20 años (8,7%).

La variable “*formación universitaria*” la hemos dividido en las siguientes opciones: Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la salud, Ciencias sociales y jurídicas, Ingeniería y Arquitectura. La rama más dominante es *ciencias sociales y jurídicas* (41,7%). Es ésta rama predominan las carreras de trabajo social, antropología, pedagogía, psicopedagogía, psicología, y derecho. La siguiente rama es *artes y humanidades* (25,0%) con la carrera más frecuente de filología. Las dos últimas ramas, *ciencias e ingeniería y arquitectura*, tienen igual porcentaje (16,7%). En la rama de *ciencias* hemos encontrado carreras como ciencias ambientales y en la segunda, carreras como ingeniería industrial o arquitectura técnica. En la rama de ciencias de la salud no hemos encontrado ningún entrevistado.

Hemos mencionado que el estudiante escoge una ONG o un determinado campo de voluntariado por su relación con los estudios cursados. Por ejemplo, si estudia en la Facultad de Educación, elige centros o escuelas para niños o educación para el desarrollo.

Ciñéndonos al colectivo de estudiantes universitarios que pretenden realizar una acción de voluntariado, la primera cuestión a clarificar es cuál es su motivación, es decir, porqué los estudiantes quieren hacer el voluntariado y si hay alguna pretensión de obtener un beneficio mediante su prestación. Respecto a otros elementos detallados en el perfil de las personas voluntarias, hemos analizado las motivaciones que tienen más peso al tomar la decisión de acceder al voluntariado.

Las motivaciones con una mayor importancia son, de una parte, el *desarrollo personal* (91,3%) y el *desarrollo profesional* (62,5%). El universitario desarrolla sus competencias profesionales a través del voluntariado ayudando, por ejemplo, a los niños en las escuelas o a personas mayores en los centros de discapacitación, etc. El estudiante, a nivel personal, aprende a “hacer cosas” que nunca ha hecho, y en el caso concreto del voluntario internacional, además se enfrenta a una nueva cultura, a otras mentalidades, aprendiendo en suma a adaptarse a unas nuevas condiciones de vida. Y de otra parte, la propia recompensa emocional que supone realizar una actividad de carácter *altruista* (69,9%).

⁵ Ver http://cicode.ugr.es/pages/que_es_cicode/index

La motivación *para contribuir al desarrollo* (78,3%) tiene bastante peso dentro de las razones de ser voluntario.

Otros dos aspectos son considerados relevantes para los estudiantes, conjugando, por un lado, el *trabajo en equipo y conocer nueva gente* (73,9%) y, por otro, *vivir en un país diferente* (43,5%).

Las motivaciones como *experiencia previas* (39,1%) o *la promoción profesional* (26,1%) tienen una relevancia relativa.

Los motivos menos frecuentes son aquellos relacionados con creencias políticas -*conciencia política* (39,1%), y *otras motivaciones* (17,4%). Por el contrario, respecto a la motivación religiosa tiene muy poco peso (4,3%).

Y por último, la motivación *Incapaz de encontrar un empleo permanente* (0%) no ha sido mencionada entre los estudiantes. Como podemos concluir, los estudiantes españoles no consideran como motivación la incapacidad de encontrar un empleo permanente, la situación donde se pierde la verdadera noción de voluntariado (Moreno Mejías, 2006).

Según la entrevista con el representante de la Asociación SETEM de Granada una de las motivaciones importantes del voluntario universitario es poner en práctica los conocimientos adquiridos en la universidad, además de tener la posibilidad de adquirir nuevas habilidades laborales dentro de su área de conocimiento. Es importante que la experiencia de voluntariado le vaya a servir para la promoción personal, profesional y formativa que será incluida en sus currículum personales. Además, hay estudiantes que solicitan una acreditación del trabajo realizado que le permita acreditar legalmente esta experiencia "profesional" de voluntario.

¿Cómo está gestionado el voluntariado en la Universidad de Granada? Dando respuesta a nuestro objetivo general hemos analizado los aspectos de la formación para los estudiantes voluntarios: las temáticas de la formación, el reconocimiento y gratificación académicamente en la universidad. También, hemos analizado las actividades y los objetivos de los centros

El CICODE ofrece información y formación al futuro voluntario para ponerse en contacto con las asociaciones e instituciones en las que puede realizar tareas de voluntariado en distintos ámbitos como la cooperación al desarrollo, la inmigración, la mujer, los menores y jóvenes, los mayores, la salud, etc. En el concepto de la formación de voluntariado se incluyen "*un proceso de gestión colectiva de conocimiento, conocimiento de la realidad social y adaptación de los valores y las actitudes solidarias propias de voluntariado*"⁶. Es importante mencionar que la formación es un factor de la calidad del voluntariado y que está fundamentada en la práctica.

Cada cuatrimestre el CICODE organiza unas Jornadas de Iniciación al Voluntariado, foro de debate y reflexión durante varios días impartido por los profesores de la Universidad de Granada y profesores de otras universidades españolas. Durante estas jornadas se da conocer a los estudiantes la realidad del voluntariado, qué dificultades van a encontrar en el país de destino, el papel de voluntario, la importancia de la cooperación, etc. Las jornadas son obligatorias para los estudiantes que quieren hacer el voluntariado internacional y normalmente duran dos días.

Además, El CICODE ofrece cursos y talleres de formación específica de voluntariado en diversas áreas como Medicina, Derecho, Desarrollo, etc. En 2009 se celebraron diversos eventos como la "*Jornada de Retorno: Encuentro para Voluntarios/as Internacionales*"; el curso "*Migraciones, participación y transformación social*"; el curso "*Medio ambiente y desarrollo: conflictos, retos y desafíos*" -llevado a cabo en 2010 con colaboración de la Escuela de Postrado y de la Agencia Andaluza del Voluntariado-; o el curso "*Voluntariado Internacional en Proyectos de Cooperación al Desarrollo*".

También, la Universidad de Granada tiene otras áreas de formación propuestas por el CICODE en el ámbito de la cooperación, que está dirigida a toda la comunidad universitaria. A través de ellas, el futuro voluntario puede obtener "*la formación complementaria*" a través de los créditos de libre configuración en el ámbito de desarrollo, cooperación o derechos humanos como las asignaturas

⁶ "Memoria de actividades, 2001-2007" Centro de Iniciativas y Cooperación para el Desarrollo, Universidad de Granada

“Desigualdad, cooperación y tecnologías para el desarrollo”, “Desigualdad y cooperación en el ámbito de la Salud”, “Desigualdad, cooperación y desarrollo sostenible”, “Desigualdad y Cooperación en el ámbito de la salud”. Además, en la Universidad de Granada se ofrecen actividades de sensibilización organizadas por el CICODE o por otras instituciones universitarias en los distintos ámbitos de la educación y el desarrollo como educación para la paz, el maltrato de las mujeres, adonde el voluntario universitario o cualquier persona interesada puede asistir.

No es menos importante para el alumno la ayuda económica que recibe de la universidad para que pueda realizar su prestación. La ayuda de viaje con que cuenta, de 1000 euros, cubre perfectamente gastos del billete de avión, con lo que el estudiante puede despreocuparse de las cuestiones económicas que derivan de la realización de su labor.

Por otro parte, cuando el voluntario colabora con las ONG le ofrecen el curso de formación propia, en muchos casos con metodología elaborada a partir de la experiencia de la propia entidad. Así, el futuro voluntario tiene dos enfoques para recibir una buena formación: por parte de la Universidad y por parte de la ONG (aunque no todas las ONG ofrecen este curso de formación propia).

Entre los estudiantes existe en los últimos años una mayor demanda de asociaciones como la Fundación SETEM Andalucía, la Asociación Ingeniería Sin Fronteras, la Cruz Roja, la Asociación Madre Coraje, la Asociación Cooperación y Desarrollo Universitario, la Fundación Albihar y la Asociación Tierra, Agua y Sol. Resulta relevante que, precisamente las dos entidades más solicitadas por el alumnado sean asociaciones enmarcadas en las áreas de la educación (SETEM), Ingeniería (Ingeniería sin Fronteras), Medio Ambiente (Tierra, Agua y Sol).

Fundación SETEM Andalucía realiza tareas de sensibilización social en torno a las desigualdades Norte-Sur. Trabaja a través de la educación para el desarrollo, promoción de comercio justo y el consumo responsable. Forma el voluntariado en el ámbito de cooperación y desarrollo llamados el Ciclo del Educación para el Desarrollo, un curso de introducción sobre las realidades de los países del sur que dura un año académico y abarca tres fases de formación.

Ingeniería Sin Fronteras (ISF) se dedica a la cooperación al desarrollo trabajando *“para construir una sociedad mundial justa y solidaria y para poner la tecnología al servicio del desarrollo humano”*⁷. Cuenta aproximadamente con entre un 90-95% de estudiantes que quiere hacer el voluntariado. ISF colabora con la Universidad de Granada realizando cursos de formación. Es destacable, en el sentido de la “gratificación” que recibe el voluntario que hemos mencionado supra, que se admiten como créditos de libre configuración los ciclos de conferencias, las jornadas impartidas por voluntarios o las clases dictadas por profesores invitados internacionales. También se contabilizan como créditos los cursos on-line de formación de voluntariado (50 horas).

Conclusiones

Como hemos observado en los resultados, la motivación más dominante entre los estudiantes voluntarios es el *desarrollo personal*. Además de los aspectos altruistas y trabajo en equipo, observamos el interés en el ámbito profesional. A la luz de los resultados obtenidos hemos concluido que las razones principales para hacer voluntariado las razones personales y que la propia recompensa emocional juega el papel determinante en la hora de ejercer el voluntariado. Es difícil que nos encontremos con una sola motivación, al contrario, en el sujeto se da una interrelación de varias de ellas. A la luz de estos últimos datos, más pragmáticos y de carácter menos sentimental, podemos inferir que, junto al precitado altruismo, la solidaridad o la conciencia política y social que animan al voluntario, interviene también el factor del interés personal y el desarrollo profesional.

En conclusión, es justo mencionar la necesidad de formar al futuro voluntario en los deberes y responsabilidades que asume, en el verdadero significado de ser voluntario, y cómo se supone que debe actuar. La formación ofrecida debería llevar a reflexionar sobre las motivaciones profundas que llevan al interesado en el área de la ayuda a hacer el voluntariado, una formación previa que conduzca a plantearse cuestiones como los valores humanos, la necesidad de una eficaz cooperación internacional, la educación y, muy especialmente, a introducir al estudiante en la cultura de la solidaridad como instrumento de defensa de los derechos de las personas.

⁷ Entrevista con el representante de la Asociación Ingeniería Sin Fronteras Granada.

Si el objetivo general de la formación es el desarrollo de la personalidad, de los valores y de las actitudes; si el estudiante universitario, en su camino hacia la integración laboral, adquiere las competencias necesarias también gracias a su trabajo como voluntario; entonces, hay que animar y formar al estudiante que realiza el voluntariado en valores como la lucha contra la pobreza, las desigualdades sociales, en la cooperación activa, enseñarle en definitiva a participar en la vida social y no estar ajeno de las necesidades, así podemos construir una nueva "*ciudadanía global*", esa nueva mentalidad que pretende crear un mundo en el que "*la justicia y la equidad sean el principal fundamento de la paz y seguridad*" (Ferrer y Jiménez, 2005).

La existencia de centros de cooperación y desarrollo como el CICODE son, desde este punto de vista, imprescindibles para promover la cultura solidaria, la educación para el desarrollo y la paz, un medio más, ya desde el ámbito de las universidades para fortalecer los valores democráticos "*que van desde lo local a lo global*" (Ferrer y Jiménez, 2005).

Referencias

- ARANGUREN GONZALO, L. (2000). *Cartografía del Voluntariado*. Madrid: PPC.
- ARANGUREN GONZALO, L. (1998). *Reinventar la solidaridad. Voluntariado y educación*. Madrid: PPC.
- BALLESTEROS ALARCÓN, V.; CASTILLO GARCÍA, E.; PATIGNY LARTELIER, C. Y BETORET CATALÁ, D. (2009). *El voluntariado organizado en la provincia de Granada. Serie Granada Solidaria*. Granada: Plataforma del Voluntariado Social en Granada.
- CICODE. *Memoria de actividades 2001-2007*. Universidad de Granada.
- COORDINADORA ANDALUZA DE ONGD (2007). *Estudio sobre la Educación para el desarrollo en Andalucía. Fase 1. Administraciones públicas (2004-2005)*. CAONGD
- CRESPO BOFILL, C. (2007). *El valor del voluntariado en la sociedad actual*. Congreso de Voluntariado. Sevilla.
- FERRER, A. Y JIMÉNEZ, J. (coords.) (2005). *Cooperación al Desarrollo. Universidad y Voluntariado*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2001). Plan de Voluntariado 2001-2004.
- MORENO MEJÍAS, A. (2006). *Participación social y movimientos sociales: del voluntariado a la participación social*, Congreso de voluntariado, Sevilla
- Página web del Centro de Iniciativas y Cooperación para el Desarrollo, Universidad de Granada
http://cicode.ugr.es/pages/que_es_cicode/index



Discusión y propuesta de uso de herramientas cualitativas de recogida de datos para el análisis del comportamiento violento en el medio penitenciario desde una perspectiva multidisciplinar.

Discussion and proposal of use of qualitative tools of data collection for the analysis of violent behavior in the penitentiary environment from a multidisciplinary perspective

Meriem Khaled,

Alumna del Máster Universitario en Antropología Física y Forense, UGR

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 2

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

Fecha de recepción: 24 de noviembre de 2011

Fecha de revisión: 1 de diciembre de 2011

Fecha de aceptación: 20 de diciembre de 2011

Khaled, M. (2011). Discusión y propuesta de uso de herramientas cualitativas de recogida de datos para el análisis del comportamiento violento en el medio penitenciario desde una perspectiva multidisciplinar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, pp. 65 – 73.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 2

ISSN 1989 - 9572

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

Discusión y propuesta de uso de herramientas cualitativas de recogida de datos para el análisis del comportamiento violento en el medio penitenciario desde una perspectiva multidisciplinar.

Discussion and proposal of use of qualitative tools of data collection for the analysis of violent behavior in the penitentiary environment from a multidisciplinary perspective

Meriem Khaled, *Alumna del Máster Universitario en Antropología Física y Forense*¹
meriemkg@gmail.com

Resumen

El presente trabajo fin de máster, aborda la definición de instrumentos de recogida y análisis de información, pertinentes en investigación en el medio penitenciario, desde un punto de vista multidisciplinar, para la predicción y prevención de los comportamientos violentos en ese medio. Se discute la idoneidad de los métodos cualitativos y se propone el uso del método biográfico-narrativo como apropiado para capturar información sobre la organización penitenciaria, los internos y los profesionales que trabajan en este contexto. Para justificar la idoneidad de tal método en la recogida de datos, se incluye un análisis histórico del mismo y una panorámica de su uso en distintos ámbitos de investigación, particularmente, en prisiones. Hemos elegido como objeto de estudio la conducta violenta de los reclusos, tanto como elemento del delito, como dentro del propio establecimiento. Se presenta, finalmente, el diseño inicial de una entrevista semiestructurada, para su aplicación en investigaciones en el entorno penitenciario a internos en centros penitenciarios.

Abstract

This Master's Thesis addresses the tools definition to collect and analyze the relevant information to research in prisons, from a cross-sector point of view, aimed to prevent and predict violent behavior in prison's environment. Taking as starting point several qualitative methods, we discuss the suitability of them and we propose using biographical narrative method as the proper one for capturing relevant information about prison organization, inmates and professionals working in that context. To justify the suitability of the selected method mentioned above, an historical analysis of this method is included, as well as an updated view of its use in various research fields, particularly in prisons. For this purpose the violent behavior in inmates have been selected as exploration issue, considering its nature as element of offense and how it works in a prison environment. Finally, the design of a semi-structured interview is presented as proposed methodology for research in prison environment, based on for inmates in prisons.

Palabras clave/keywords

Centros penitenciarios, violencia, agresión, comportamiento violento, método biográfico, narrativo, entrevista.

Prisons, violence, aggression, violent behavior, biographical method, narrative, interview.

Citation

Khaled, M. (2011). Discusión y propuesta de uso de herramientas cualitativas de recogida de datos para el análisis del comportamiento violento en el medio penitenciario desde una perspectiva multidisciplinar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, pp. 65 – 73.

¹ Departamento de Medicina Legal, Toxicología y Antropología Física, UGR.

Introducción

El investigador se encuentra en muchas ocasiones enfrentado a la necesidad de obtener información para completar sus informes, basados sustancialmente en evidencias físicas. Uno de los aspectos que tienen importancia en el marco de la Antropología es el de predicción y prevención de la violencia. En estas situaciones, se han venido empleando instrumentos procedentes de distintas disciplinas, como la Psicología, que permiten el acceso al campo de estudio, complementado los métodos antropológicos. Cuando se hace necesaria la recogida de información complementaria (por ejemplo, las declaraciones de testigos), es conveniente disponer de instrumentos válidos y fiables que garanticen la objetividad de la información recogida y que se ajusten a modelos establecidos por otras disciplinas, contrastados a través de investigaciones rigurosas. En este sentido, las aportaciones de la Psicología y de otras disciplinas, pueden ser de interés para el investigador, ya que le puede suministrar herramientas para la obtención de estos datos complementarios, que han sido utilizadas y refinadas a lo largo del siglo XX. En el caso concreto de la predicción y prevención de los comportamientos violentos, las herramientas elaboradas por psicólogos y psiquiatras han sido utilizadas con este propósito.

De esta forma, este trabajo fin de máster pretende describir, analizar y seleccionar instrumentos de corte cualitativo para su adaptación y utilización en el trabajo en el marco de la predicción y prevención de comportamientos violentos, con especial referencia al método biográfico-narrativo, por su especial adecuación al medio social humano. (Álvarez-Gayou, 2003, Gijón, 2011) A partir de esta selección, se presenta dentro del trabajo un ejemplo de instrumento narrativo, con forma de ciclo biográfico, basado en el uso de entrevistas semiestructuradas, para su utilización en el entorno penitenciario y su aplicación a reclusos. Para acotar el objeto de estudio del trabajo fin de máster, se ha seleccionado el comportamiento violento en dos aspectos: por una parte, como elemento delictivo que provoca el ingreso en prisión de determinadas personas; por otra, como comportamiento distorsionador de la vida en los establecimientos penitenciarios. Para ello se ha efectuado una aproximación bibliográfica respecto al comportamiento violento (Gijón, 2003, Turbón 2006, Ghiglieri, 2005, entre otros).

La elección de centros penitenciarios como eje de trabajo, se justifica no sólo en la presencia de estos establecimientos de los actores de sucesos delictivos, sino también en las singulares características de los mismos. Por un lado, la especial situación de los internos, privados de libertad, dificulta el acceso a la información, que sin embargo se ha manifestado como veraz y objetiva en distintos estudios realizados (Chico, 1997). Por otro, las especiales circunstancias familiares, sociales y personales que caracterizan a gran parte de este colectivo, hacen especialmente interesante la comunicación y la expresión de sus ideas, sentimientos y percepciones. Así mismo, el acceso a los profesionales del medio penitenciario (médicos, psicólogos o trabajadores sociales, entre otros) también puede realizarse desde esta perspectiva biográfico-narrativa, utilizándose en este caso como medio de triangulación y contraste de la información obtenida de los internos por otros medios (Rodríguez y otros, 2002).

Hipótesis de partida

Es posible mejorar la capacidad predictiva de los comportamientos violentos graves y reincidentes, mediante el desarrollo de instrumentos de corte cualitativo (biográfico - narrativo) que ayude a los profesionales del medio penitenciario a reconocer potenciales conductas violentas entre los reclusos.

Objetivos del proyecto

El objetivo general del proyecto de investigación presentado aquí es el de diseñar un instrumento cualitativo que permita mejorar la capacidad de predicción de los comportamientos violentos en el medio penitenciario.

Para su desarrollo, se describen varios objetivos específicos, que son:

- Elaborar una base documental amplia sobre los contenidos de la investigación.
- Discutir distintos métodos de obtención de datos, desde distintas disciplinas, en relación con la obtención de datos relevantes en el medio penitenciario y, especialmente, los relacionados con

- la predicción de los comportamientos violentos.
- Caracterizar el método biográfico-narrativo como un método adecuado para la obtención de información y, especialmente, con aspectos relacionados con la predicción de los comportamientos violentos en el medio penitenciario.
- Elaborar un instrumento biográfico para su aplicación piloto, relacionado con la caracterización de perfiles de reclusos que sean propensos a presentar comportamientos violentos graves.

Fases del proyecto de investigación

El proyecto de investigación, en su concepción global, presenta distintas fases de trabajo. Por las dimensiones del trabajo fin de máster, éste desarrolla la fase de diseño (Fase A). Las fases B (Aplicación del diseño) y C (Análisis de datos) se contemplan como secuencia posterior al trabajo fin de máster presentado aquí.

Fases del trabajo:

A) Diseño de investigación.

1. Revisión de la literatura (violencia, medio penitenciario, métodos cualitativos de investigación).
2. Discusión de métodos cualitativos.
3. Análisis método biográfico-narrativo.
4. Creación de instrumento (entrevista semiestructurada).

B) Aplicación del diseño.

5. Prueba piloto.
6. Análisis prueba piloto y refinado de instrumento.
7. Aplicación a muestra de reclusos de cárceles de Andalucía.

C) Análisis de datos.

8. Vaciado y Análisis de entrevistas (categorización mediante software específico como Hyperresearch®).
9. Presentación de resultados.
10. Discusión de resultados.

Como se ha indicado, las primeras etapas, 1 a 4, corresponden al proyecto presentado como trabajo fin de máster; las etapas 5 a 10, corresponden a un desarrollo posterior del trabajo fin de máster.

Conclusiones / Implicaciones

A partir de la descripción de métodos cualitativos utilizados comúnmente, se ha discutido la idoneidad de cada grupo de ellos. A la vista de esta discusión, se propone el uso del método biográfico-narrativo como apropiado para la captura de información relevante sobre la organización penitenciaria, sobre los internos y sobre los profesionales que trabajan en este contexto en el ámbito de la antropología física. Todo ello, con el fin de mejorar los medios de predicción de los comportamientos violentos y, de esta forma, prevenirlos.

En este sentido, y como finalización del trabajo de revisión bibliográfica y de propuesta metodológica, se presenta el diseño inicial de un instrumento de corte narrativo, para su aplicación en futuras investigaciones en el entorno penitenciario, que toma la forma de entrevista semiestructurada para aplicación a internos en centros penitenciarios.

En cuanto a las limitaciones del trabajo presentado, podemos indicar las siguientes: por una parte, el modelo presentado es teórico y llega hasta el diseño de un instrumento, sin que éste se haya aplicado y, por tanto, se haya podido comprobar su validez y fiabilidad estadística a través de los test habituales; por otra parte, el concepto de *verdad narrativa* (es decir, la veracidad –al menos como percepción personal– de las afirmaciones y datos recogidos en la entrevista) limita la utilización y generalización del instrumento propuesto; finalmente, el ámbito de la entrevista tiene menor potencia explicativa y predictiva que los métodos de carácter experimental y los basados en la observación.

Derivadas de estas limitaciones, aparecen una serie de implicaciones del trabajo aquí presentado:

1. En primer lugar, la necesidad de proseguir en forma de tesis doctoral, la aplicación piloto y el refinado del instrumento, para comprobar su fiabilidad, su validez y sus posibilidades reales de aplicación en el medio penitenciario, como complemento al trabajo del antropólogo físico.
2. Por otra parte, la posibilidad de adaptar el instrumento para su aplicación a profesionales de instituciones penitenciarias, como medio de triangulación o, directamente, para estudios relacionados con su práctica profesional.
3. En tercer y último lugar, la pertinencia de ampliar el uso de herramientas cualitativas de carácter narrativo a la antropología física, como es el grupo de discusión (también llamado grupo focal), lo cual puede llevar a desarrollar nuevas líneas de investigación.

Instrumento biográfico-narrativo

Tal y como se ha manifestado, y como final del presente trabajo, se presenta el diseño inicial de un instrumento de corte narrativo, en concreto, una entrevista semiestructurada, con la que pretendemos que el individuo, a través del relato de su vida muestre sus percepciones acerca de la violencia en su formación como ser humano (infancia y juventud), en su actividad delictiva (si ha usado la violencia como medio o como fin en sus delitos), en su estancia en prisión (si hace uso de ella o la sufre) y si es (o se considera) más o menos violento tras su paso por prisión.

Este instrumento se estructura en un ciclo biográfico de tres entrevistas para la recolección de información (Fernández-Cruz, 2004), cada una de las cuales se centra en un foco de interés: infancia y juventud; carrera o trayectoria delictiva y, por último, violencia. Tras su aplicación piloto, se procederá a revisión por expertos para su refinado y estructuración definitiva en estudios posteriores, sometiéndose después a un proceso de transcripción, codificación y categorización para el análisis de datos.

A continuación, reproducimos el diseño inicial del referido ciclo de entrevistas, que, como se verá, va precedido de una serie de variables personales, (sexo, edad, situación procesal, entre otras) cuyo conocimiento puede ser de interés a la hora de valorar e interpretar el resultado de las entrevistas. Asimismo, se propone el uso del expediente personal del interno como elemento de triangulación, puesto que serviría para cotejar este tipo de datos objetivos con lo manifestado por el sujeto. (Rodríguez y otros, 2002).

Ciclo de entrevistas biográficas

Variables personales

Variables personales						
Sexo	H			M		
Edad	18-20	21-25	26-30	31-40	41-60	+ 60
Estado civil	Soltero/a	Casado/a	Separado/a		Viudo/a	
Nacionalidad						
Nivel de estudios	Sin estudios	Primaria	Bachillerato / FP		Superiores / Universitarios	
Situación procesal	Penado			Preventivo		
Grado de cumplimiento	Primer Grado		Segundo Grado		Tercer Grado	

ENTREVISTA 1

¿Cómo fue su infancia? ¿Qué sentimientos tiene cuando la recuerda? ¿Son agradables? ¿Son desagradables? Hábleme de sus recuerdos infantiles que más le hayan marcado en su vida, según su percepción.

¿Cuál es su Origen? ¿Dónde nació? ¿Cómo eran las relaciones con sus padres, hermanos, otros parientes? ¿Eran unas buenas relaciones o eran conflictivas? ¿Cómo eran sus relaciones con sus amigos? ¿Tenía muchos? ¿Dónde tenía sus amigos, en la calle, el colegio, otros lugares?

¿En qué lugares vivió? Hábleme de cómo recuerda esos lugares ¿Con agrado? ¿Con desagrado? Cuénteme donde le gustaría vivir su pudiera elegir ¿Sería en alguno de los lugares de su infancia?

¿Vivió en un ambiente violento en su infancia o su juventud? Hábleme de los episodios violentos familiares, escolares, si vivió en algún barrios conflictivo...? ¿Cómo cree que han influido en su vida posterior esos episodios? ¿En esos episodios, caso de existir, era Vd. fundamentalmente el agresor o la víctima?

¿Cómo fue su vida escolar? ¿Abandonó pronto la escuela? ¿Le gustaba ir a colegio? ¿Si dejó la escuela, cuáles fueron los motivos para ello? ¿Sus padres le animaban a estudiar o, por el contrario, lo desanimaban?

¿Tuvo problemas con el alcohol u otras drogas? ¿Cuándo comenzaron estos problemas? ¿Ha podido superarlos? ¿Quién le indujo a comenzar en ese mundo? ¿Quién le ha ayudado a salir de él? ¿Cree que estos problemas han influido en su situación actual?

ENTREVISTA 2

¿Cómo llegó por primera vez a prisión? ¿Cometió delitos antes de ser condenado o fue en su primer delito cuando fue condenado? ¿Cree que la condena fue justa o, por el contrario, cree que fue injusta? ¿Por qué?

¿Cuántas veces ha estado en prisión? ¿Siempre ha sido por el mismo tipo de delito?

¿Se sirvió de la violencia para la comisión de esos delitos? (en caso de no ser delitos violentos) ¿Qué sentimientos acuden a Vd. Cuando recuerda la comisión de estos delitos?

¿Ha estado en una o en varias prisiones? ¿Son muy diferentes unas de otras? ¿En qué se diferencian? ¿Lleva a cabo algún tipo de actividad dentro de la prisión (educativa, laboral...)? ¿Cree que la prisión y las actividades que realiza en ella le servirán a la hora de volver a la vida en libertad? ¿Qué le aporta tal actividad?

¿Ha asistido a algún programa específico de tratamiento de las conductas violentas? ¿Cree que le han servido de algo o le servirán en el futuro este tipo de programas? ¿Tiene Vd. alguna propuesta de actividades para evitar o mejorar estos problemas?

ENTREVISTA 3

¿Que es para usted la violencia? Describa ejemplos de actos violentos según su propia percepción y experiencia.

¿Cree que en ocasiones la violencia es necesaria o inevitable? ¿En qué circunstancias? ¿Cuando uno es atacado o para responder a la violencia? ¿Cuando son amenazadas personas cercanas a nosotros o a nuestro cargo? ¿Cuando nuestras propiedades corren peligro? ¿Cuando nuestra dignidad está en juego? ¿Cuando podemos quedar mal ante otros?

¿Ha sufrido violencia dentro de la prisión? ¿En qué consistió? ¿Cuál fue su reacción? ¿le han protegido de este tipo de actos violentos o ha tenido que defenderse sólo?

¿Ha ejercido violencia dentro de la prisión? ¿En qué circunstancias? ¿Se arrepiente de haberlo hecho o cree que fue necesario? ¿Volvería a hacerlo si se repitieran las circunstancias que la motivaron?

¿Ha llevado a cabo actos de auto-lesión? ¿Por qué motivo o con qué finalidad? (¿intentos de suicidio?) ¿Los volvería a repetir? ¿Por qué?

¿Cree que es más o menos violento en la actualidad, tras su paso por prisión, de lo que era antes? ¿En qué se basa para afirmarlo?

Referencias

- ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- ANDRÉS-PUEYO, A. y REDONDO, S. (2007). Predicción de la violencia: Entre la peligrosidad y la valoración del riesgo de violencia. *Papeles del Psicólogo*, Septiembre-Diciembre, año/vol. 28, número 003, pp. 157-173.
- Anuario Ministerio Interior (2009) [consultado el 28/09/2010 <http://www.mir.es/MIR/PublicacionesArchivo/publicaciones/catalogo/anuarios/anuario2009/Anuario2009.pdf>]
- BOTELLA, M. C. (2001). Las guerras y conquistas en la antigua Mesoamérica como reguladores biológicos. Conferencia en Ecología Humana: medio, cultura y biología. VIII Cursos de Verano en Sierra Nevada. Universidad de Granada.
- CABRERA, M. (2010). Expectativas de futuro de un grupo de hombres encarcelados por maltrato de género. *Gazeta de Antropología*, N° 26 /1, 2010, Artículo 08. <http://hdl.handle.net/10481/6788>
- CASTRILLÓN, M. y VIECO, F. (2002). Actitudes justificativas del comportamiento agresivo y violento en estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín, Colombia. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, julio-diciembre, año/vol. 20, número 002. Universidad de Antioquia. Medellín.
- CHICO, E. (1997). La conducta antisocial y su relación con la personalidad y la inteligencia. *Análisis y Modificación de Conducta*. 23; 8: 23-36.
- DEVÍS J., MARTOS D. y SPARKES A. C. (2010). Socialización y proceso de construcción de la identidad profesional del educador físico de una prisión. *Revista de Psicología del Deporte*. 2010. Vol. 19, núm. 1, pp. 73-88
- DE ALÓS MONER, R., MARTÍN ARTILES, A., MIGUÉLEZ LOBO, F. y GIBERT BADIA, F. (2009). ¿Sirve el trabajo penitenciario para la reinserción? Un estudio a partir de las opiniones de los presos de las cárceles de Cataluña. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)* N°. 127, pp. 11-31.
- ESBEC, E. y FERNÁNDEZ-ASTRÓN, O. (2003). Valoración de la peligrosidad criminal (riesgo-violencia) en psicología forense. Instrumentos de evaluación y perspectivas. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, Vol. 3, N°2, 2003, pp. 65-90.
- FERNÁNDEZ-CRUZ, M. (2004). Un modo de investigar la crisis de identidad. Congreso internacional para la eficacia y mejora de la escuela. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- GARCÍA, C. (2001). Aspectos biológicos implicados en las situaciones de violencia y maltrato. Salud y género. La salud de la mujer en el umbral de S. XXI. Madrid: Instituto universitario de estudios de la mujer.
- GHIGLIERI, M. P. (2005). *El lado oscuro del hombre*. Barcelona: Tusquets.
- GIJÓN, J. (2003) *Apropiación cultural de un cambio educativo: El desarrollo de la carta de derechos y deberes del alumnado en los IES de Andalucía*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.

- GIJÓN, J. (2011) (en prensa) La convivencia escolar como innovación educativa en Andalucía. Madrid: Editorial Académica Española.
- GONZÁLEZ, F. (2008). El mapa conceptual y el diagrama UVE. Recursos para la enseñanza superior en el siglo XXI. Madrid: Narcea Ediciones.
- GÜMÜŞELİ, HACİFAZLIOĞLU Y DALGIÇ (2010). Escenario académico: Historias narrativas de académicos extranjeros que trabajan en universidades turcas. Profesorado, 14 (3), pp. 99-116. [consultado 11/04/11 <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev143ART7.pdf>]
- KETELLE, D. (2010). Storm on the Horizon: An Inmate Re-authors His Story [35 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 11(2), Art. 28, <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1002287>
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. número 106 de 04/05/2006.
- LEY ORGÁNICA GENERAL PENITENCIARIA 1/1979 de 26 de septiembre. B.O.E. número 239, de 05/10/79.
- LÓPEZ, M. (2004). Enciclopedia de Paz y Conflictos, L-Z. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Módulos de Respeto. Manual (2010). Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. [consultado 19/07/2011, <http://www.ub.edu/dpenal/Manual%20M%F3dulos%20de%20Respeto>]
- MURADÁS LÓPEZ, M., Y ZABALZA, M. A. (2006). Los mapas conceptuales como recurso para representar y analizar buenas prácticas docentes en la educación superior. En: A. J. Cañas y J. D. Novak (Eds.) Concept Maps: Making Learning Meaningful. Proceedings of the Second International Conference on Concept Mapping (Vol. 1, pp. 375-382). Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Organismo Autónomo Trabajo Penitenciario y Formación para el Empleo (2010). Datos de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. [consultado 19/07/2011 <http://oatpfe.es/http://oatpfe.es/http://oatpfe.es/http://oatpfe.es/>]
- PUJADAS, J.J (2009). El método biográfico y los géneros de la memoria. Revista de Antropología Social, 2000, 9: 127-158
- REAL DECRETO 515/2005, de 6 de mayo, por el que se establecen las circunstancias de ejecución de las penas de trabajos en beneficio de la comunidad y de localización permanente, de determinadas medidas de seguridad, así como de la suspensión de la ejecución de las penas privativas de libertad. Ministerio del Interior. BOE número 109, de 07/05/2005.
- REAL DECRETO 190/1996, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario. Ministerio de Justicia e Interior. BOE número 40, de 15/02/1996.
- RODRÍGUEZ, A., LÓPEZ, J.M. y ANDRÉS-PUEYO, A., (2002). Personalidad y comportamiento penitenciario. Psicothema 2002. Vol. 14, Suplemento 1, pp. 90-100.
- ROJAS MARCOS, L. (2004). Las semillas de la violencia. Madrid: Espasa Calpe.
- SÁNCHEZ-QUEVEDO Y OTROS (2006). El mapa conceptual. Un instrumento educativo polivalente para las ciencias de la salud. Su aplicación en histología. Educ. méd. v.9 n.2 [consultado el 28/09/2010] <http://dx.doi.org/10.4321/S1575-18132006000200003>.
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. (2010). El sistema penitenciario español. [consultado el 28/09/2010] http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/publicaciones/EI_sistema_penitenciario_espanol.pdf]
- SOLER, M. (2009). Adaptación del comportamiento: comprendiendo al animal humano. Madrid: Síntesis.

- TURBÓN, D. (2006). La evolución humana. Barcelona: Editorial Ariel.
- VARGAS, L. A. (2001). ¿Qué es la Cultura? Conferencia en Ecología Humana: medio, cultura y biología. VIII Cursos de Verano en Sierra Nevada. Universidad de Granada.
- WISNIEWSKA, L. (2010). Desestructuración de la familia tradicional polaca: Recordando la obra de Znaniecki. Profesorado, 14 (3), pp. 196-197. [consultado 29/08/11
<http://www.ugr.es/local/rectpro/rev143ART13.pdf>



Indagaciones metodológicas para una enseñanza plural del arte contemporáneo: tres piedras angulares y una erótica del arte

Methodological inquiries for a plural teaching of contemporary art: three cornerstones and an erotic of art

Guillermo Cano Rojas,
Universidad Politécnica de Valencia

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 2

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

Fecha de recepción: 17 de julio de 2011

Fecha de revisión: 25 de noviembre de 2011

Fecha de aceptación: 20 de diciembre de 2011

Cano, G. (2011). Indagaciones metodológicas para una enseñanza plural del arte contemporáneo: tres piedras angulares y una erótica del arte. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, pp. 74 – 83.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 2

ISSN 1989 - 9572

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

Indagaciones metodológicas para una enseñanza plural del arte contemporáneo: tres piedras angulares y una erótica del arte

Methodological inquiries for a plural teaching of contemporary art: three cornerstones and an erotic of art

Guillermo Cano Rojas, Universidad Politécnica de Valencia

miausenlasplayas@gmail.com

Resumen

El arte contemporáneo, en tanto que actividad humana, refleja la condición humana de la pluralidad. Pensar y enseñar el arte en estos términos requiere distanciarse de uno de los principales métodos que usamos para abordarlo: la interpretación. Interpretar es siempre una labor de traducción de hechos y valores a través de códigos, lo cual significa que es una actividad más implicada con el lenguaje de las ideologías que con el pensamiento que genera entendimiento y comprensión. Partiendo del caso de estudio del movimiento del accionismo vienés, este artículo indaga la elaboración de métodos transversales que permitan respetar la heterogeneidad del arte contemporáneo y ampliar nuestra comprensión sobre él.

Abstract

Contemporary art, while human activity, reflects the human condition of plurality. Thinking and teaching the art in these terms requires distance of one of the main ways we address it: the interpretation. Interpreting is always a work of translation of facts and values through codes, which means that an activity is more involved with the language of ideology than with the thought that generates understanding and comprehension. Starting from the case study of Viennese Actionism movement, this article explores the development of methods of ensuring compliance transverse heterogeneity of contemporary art and broaden our understanding of it.

Palabras clave/keywords

Historia del Arte Contemporáneo, Metodología, Pedagogía.

Contemporary art, history, methodology, pedagogy.

Citation

Cano, G. (2011). Indagaciones metodológicas para una enseñanza plural del arte contemporáneo: tres piedras angulares y una erótica del arte. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, pp. 74 – 83.

1. Introducción

Partiendo de una investigación de carácter revisionista y crítica (Cano, 2011) sobre uno de los paradigmas del arte contemporáneo, el movimiento del accionismo vienés, las indagaciones metodológicas que aquí presentamos han surgido de la necesidad de elaborar un método específico que nos permitiese abordar la singularidad de su actividad artística. Un método que además propiciase la ocasión de poder ampliar la comprensión sobre este movimiento, y hacerlo de un modo que tuviese presente los estudios precedentes pero sin limitarse a éstos. Realizar esta labor nos ha hecho tomar en consideración que no es un caso aislado el del accionismo, más bien lo contrario, es una necesidad presente en otros muchos artistas y movimientos, especialmente en todos aquellos que debido a su naturaleza artística resultan más problemáticos y complejos para los métodos más tradicionales. La dificultad de comprensión, o por el contrario el sospechoso exceso de claridad, con el que se interpreta y enseña el arte contemporáneo nos impide determinar de un modo realista la diversidad de manifestaciones que se han producido a partir del siglo XX. Hemos de añadir que esta circunstancia brevemente descrita, puede constatarse como proceso activo dentro del actual arte contemporáneo, del pensamiento que se ocupa de él, y de las formas que tenemos de enseñarlo, especialmente en el ámbito universitario.

Por todas estas razones se ha creído oportuno elaborar tentativamente una serie de orientaciones de carácter metodológico que nos permitan comprender los fenómenos artísticos en su singularidad y especificidad y al mismo tiempo apreciando su lugar dentro de la pluralidad de prácticas artísticas contemporáneas. Para fundamentar esta tentativa hemos estructurado el artículo en una primera parte: "La aflicción moderna", donde analizaremos y reflexionaremos sobre algunos elementos que limitan el desarrollo de un pensamiento plural del arte. La segunda parte del artículo: "Tres piedras angulares y una erótica del arte" está fundamentada a partir de la obra de dos especialistas en arte contemporáneo: Lucy Lippard y Susan Sontag, de quienes hemos tomado en cuenta orientaciones de carácter conceptual y actitudinal para la elaboración de métodos transversales.

2. La aflicción moderna

Pondremos en situación al lector sobre el estado de la cuestión en lo relativo al movimiento del accionismo vienés. Desde el año 1971 -en el que tuvo lugar la última acción de estos artistas- hasta la fecha actual contamos con casi cuarenta años de literatura artística dedicada a este movimiento. Literatura artística conformada sobre todo por la crítica de arte y la historia del arte, y en un porcentaje menor por la teoría del arte. La mayor parte de estas publicaciones se han llevado a cabo en el ámbito centroeuropeo, fundamentalmente en Austria y en Alemania, ya que la actividad artística de este grupo tuvo en este ámbito su principal escenario. No obstante, el interés y las repercusiones de su trabajo han ido mucho más allá de estas fronteras. Francia, España, e Italia han tenido un ritmo considerable de publicaciones, mientras que en otros países del Este de Europa -Rumania, Bulgaria, República Checa-, ha sido menor. Inglaterra ha mantenido una presencia más discreta aunque decisiva a través de una de las publicaciones de mayor relevancia: *The writings of Vienna Actionists*. Por su parte, Estados Unidos y Canadá han sido parcos, y en América del Sur no se ha publicado. Además de todas estas publicaciones hemos de tener presente otra de las fuentes específicas de producción del conocimiento en el arte: las exposiciones y sus catálogos. En términos cuantitativos, las exposiciones dedicadas a este movimiento o bien a algunos de sus miembros, es mucho más alta que las publicaciones, y estadísticamente corre en paralelo a la forma de reparto de las publicaciones. Podemos apreciar como se ha producido una notable intensificación de publicaciones y exposiciones en el momento en el que Austria comenzó a plantearse su entrada en la Comunidad Económica Europea, y muy especialmente tras su entrada en la posterior Unión Europea en 1995. La explicación de este incremento se encuentra en la necesidad de participar competitivamente en el mercado cultural de la UE, siendo la principal forma de competición la elaboración de una identidad nacional que singulariza a cada país. La construcción de la identidad artística austriaca ha tenido uno de sus pilares en la caracterización de este movimiento y de sus artistas más "conocidos": Günter Brus, Hermann Nitsch, Otto Mühl y Rudolf Schwarzkogler, algo que no deja de ser paradójico si consideramos que su trabajo incluía una crítica del nacionalismo austriaco.

Por tanto, los principales estudios sobre este grupo han surgido por un lado en el ejercicio de la historia del arte, y por otro lado de propuestas expositivas. En la primera modalidad, la ubicación dada al movimiento dentro de las prácticas artísticas suele ser imprecisa, pero donde sí suele manifestarse un consenso a la hora de situarlos como uno de los máximos ejemplos de extremismo

dentro del arte contemporáneo. El extremismo atribuido a este movimiento irá anexionándose a cierta identidad propia del arte austriaco, o bien a otras formas de narrativas de la historia del arte y de la crítica que podremos ver en algunos ejemplos como *El arte de acción* de Sagrario Aznar (2000); *La fotografía plástica. Un arte paradójico*, de Dominique Baqué (2003); *El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural*, de Anna María Guasch (2000); *El cuerpo del artista*, editado por Amelia Jones y Tracey Warr (2006); *Transgresiones. El arte como provocación* de Anthony Julius (2002); o *Del Arte objetual al Arte de concepto* de Simón Marchán (1974); y *Body art and performance. The body as language* de Lea Vergine (1974). Diremos que los planteamientos esbozados en estas dos últimas publicaciones, por su antigüedad, serán los que se retomen y modifiquen ligeramente en las posteriores publicaciones.

En la segunda modalidad de estudios, podemos encontrar muchos textos cuyo denominador común será una extremada brevedad; se trata de exposiciones de pintura tenidas lugar durante las décadas de los ochenta y noventa, algunas de carácter retrospectivo, u otras de carácter más selectivo y parcial donde se toca algún aspecto o tema concreto de la obra pictórica. Estos textos suelen ser escuetas reseñas con datos biográficos, o breves comentarios sobre sus planteamientos artísticos. En todos los casos vistos, hemos podido comprobar que siempre se dan referencias al pasado accionista. Esta modalidad está muy presente en Hermann Nitsch, que cuenta con una prolífica cantidad de exposiciones como pintor. La presencia del grupo o de alguno de sus miembros en las exposiciones, como tendencia general, puede caracterizarse entre dos temas; o bien como muestras de arte austriaco, o bien como muestras sobre el arte de acción o la performance, y en menor grado sobre el arte corporal, que es su más correcta denominación. El primer tema los presenta como ejemplos de la identidad artística austriaca dentro, eso sí, de unos planteamientos artísticos eminentemente nacionales, especulando sobre lo que esta identidad contiene de siniestro, maldito, o grotesco. Sirvan de ejemplos a lo dicho las dos exposiciones austriacas itinerantes realizadas por el comisario húngaro Lórand Hegyi (1997): *La visión austriaca. Posiciones del arte contemporáneo*, y, *La visión austriaca: Tres generaciones de artistas*. Muy importante es la exposición también itinerante y austriaca *Wiener Aktionismus* (1988-1989), comisariada por Hubert Klocker y Konrad Oberhuber. En España contamos con dos exposiciones a cargo de la Real Academia de Bellas Artes de Madrid: *RENNWEG. Pintura, dibujo y escultura austriaco* (1986), y *El Ángel Terrible. Lo fantástico y lo grotesco en el actual Arte Gráfico austriaco* (1989). El segundo tema más recurrido dentro de la presencia del grupo en catálogos y exposiciones -como arte de acción y performance-, cuenta con ejemplos como *L'art au Corps. Le corps exposé de Man Ray á nos jours* (1996), en el Museo de Marsellaille, o bien *Hors Limits. L'art et la vie 1952-1994* (1994), en el Centro George Pompidou de París. En Canadá, el comisario Richard Martel propuso *Art Action 1958-1998* (1998), y en Estados Unidos tuvo una especial relevancia *Out of Actions. Between Performance and the object 1949-1979* (1998). En España contamos con la exposición a cargo de José Antonio Sarmiento (1999), *El arte de la Acción*, en el Centro de Arte de la Regenta en Las Palmas de Gran Canarias.

Del mismo modo que un rasgo de la sexualidad moderna ha sido, como paradigma, concebir una única manera de practicar buen sexo, y que además éste debería practicarlo todo el mundo, parece ser que, este mismo paradigma también se da en el arte. Y en este sentido, la crítica, la estética, o la historia del arte se pronuncian obstinadamente en función de cada ideología política o artística, para decirnos que existe tan sólo una buena manera de hacer y de enseñar el arte. A nuestro entender, lo innecesario de estas propuestas radica en su carácter reductivista y limitador que nos alejan de una conciencia y un pensamiento basado en la aceptación de la pluralidad humana, y por extensión de la propia heterogeneidad artística. Los rasgos principales de estas propuestas polarizadas y basadas en paradigmas limitativos son: la concepción idealizada de la obra de arte, y un entendimiento irreal sobre el arte y el artista que descansa sobre tópicos, mitificaciones, y prejuicios que conducen a la emisión de juicios de valor en lugar de juicios de hechos sobre la actividad artística. La concepción idealizada y el entendimiento irreal significan que el ejercicio del historiador y el teórico del arte acaban siendo practicado conforme a sus propias nostalgias, deseos, y anhelos del presente, en lugar de ampliar nuestra comprensión del pasado y de su relación con el presente. Desde la consideración ideológica e idealizada del arte se conviene pedirle a la obra de arte que su relación con lo real esté mediada no por una fidelidad o veracidad, sino por una corrección política -para el arte que se pretende progresista-, o un sentido común -para el arte que se considera más conservador-. De este modo, los primeros encuentran en la obra o en la práctica artística una solución a las injusticias de la realidad, y los segundos, una conciliación. En términos de expectativas, no puede pedírsele más al arte. Las consecuencias de estos rasgos son el progresivo distanciamiento entre el arte y el público y una política de la pluralidad, incluso entre aquel arte que explícitamente se presenta a sí mismo como social o político. A su vez, estas

consecuencias -distanciamiento e incomunicación- quedan reflejadas en la propia enseñanza: es entonces cuando la desilusión adquiere una realidad pedagógica. Y mientras tanto, se ha recuperado una vieja figura histórica: los veedores.

Durante la Edad Moderna, la Inquisición introdujo en las artes la profesión del veedor; su labor consistía en juzgar lo que el arte representaba acorde con las normas de decoro que la Inquisición dictaba. Un trabajo que Francisco Pacheco, suegro de Diego Velázquez, desempeñaba con pasión. Lo que nos permite expresar esta figura es cómo determinada teoría, historia, y crítica del arte, utiliza esa misma relación para proceder en el arte. El procedimiento es el enjuiciamiento, pero no sobre el hecho estético, sino sobre el contenido social o político que presenta la obra, y que subsume al propio contenido estético. En sí, el veedor no tiene un método, sino una postura frente al arte, y ésta es la que se considera como método.

Como hemos comentado en la anterior reflexión sobre el estado de la cuestión accionista, los casi cuarenta años de publicaciones y exposiciones dedicadas a este grupo, salvo algunas valiosas excepciones, no han logrado arrojar luz en lo que concierne al entendimiento y la comprensión sobre el trabajo de este movimiento. Hemos podido constatar como viejas ideas surgidas en la prensa sensacionalista austriaca coetánea al movimiento han ido viajando por los distintos autores. El campo artístico y sus profesionales han tenido un comportamiento y un proceder idéntico al de la prensa sensacionalista, difundiendo una serie de estereotipos y de mitificaciones que han ido distorsionando este movimiento, y generando un pseudo-conocimiento elaborado a partir de juicios de valor que no estaban basados en la realidad, sino en supuestos sin confirmar. La comisaria francesa Catherine Grenier (1993, p. 276) llegó a comentar que debido a la naturaleza de este arte, se hacía preciso hablar de un "reaccionismo". Tanto el reaccionismo como los veedores, podrían ser las dos caras de una misma moneda, la desilusión artística. La ventaja de este proceso abierto en el arte es que nos permite saber más claramente qué es necesario y qué no lo es.

Por otra parte, no debemos pensar que esta forma de proceder del arte contra el arte, que a nuestro entender se relaciona con la desilusión, se ha dado con exclusividad en la actualidad. Ya durante la década de los sesenta, Susan Sontag, manifestó su opinión acerca del asfixiante atmósfera de interpretación que envolvía al arte. Pero, ¿de dónde procede este tic intelectual de occidente? Para la autora, en el origen del arte podría darse una forma esencial de seducción: Una primera experiencia del arte como condición prodigiosa; mágica. Pero tras esta primera experiencia que, por otro lado sólo se nos he dado a adivinar, surgió en la antigüedad una primera teoría del arte, la de los filósofos griegos, donde se nos proponía al arte como mimesis, como imitación de la realidad. Y es en este punto donde, en su opinión, se plantearía la cuestión del valor del arte: "Pues, la teoría mimética, por sus propios términos, reta al arte a justificarse a sí mismo" (Sontag, 1966, p. 15). Desde entonces, toda la conciencia y el pensamiento occidental han permanecido en los límites trazados por la teoría griega del arte como mimesis o representación. Lo que significa que las teorías artísticas han pivotado sobre la separación de la forma y del contenido, siendo el contenido la principal forma de significación del arte y lo que ha llegado a ser problemático, requiriendo de defensa. Para Sontag, el arte está invariablemente interpelado, obligatoriamente ha de decir o hablar sobre algo, y con ello el contenido ha quedado privilegiado en detrimento de la forma. Es por eso que tras aquella primera experiencia mágica del arte, la tarea estética y teórica ha sido defender al arte, justificándolo o no desde la interpretación del contenido. Al igual que Sísifo, rehacemos permanentemente la pregunta acerca del sentido de la obra, y es esa misma actitud que nos coacciona a defenderla la que impide una percepción del arte menos condicionada:

"[...] abusar de la idea de contenido comporta un proyecto, perenne, nunca consumado, de interpretación. Y, a la inversa, es precisamente el hábito de acercarse a la obra de arte con la intención de interpretarla lo que sustenta la arbitraria suposición de que existe realmente algo asimilable a la idea de contenido de una obra de arte" (Sontag, 1966, p. 19).

Sontag, siguiendo a Nietzsche, considera que la interpretación es un acto consciente de la mente que ilustra cierto código, unas "reglas" de interpretación. La interpretación de la obra supone desgajar los elementos de un conjunto. Por ello, la labor de interpretación del arte es, virtualmente, una labor de traducción. Cuando por alguna razón un texto prescribe o se considera inaceptable o inadecuado en determinado momento histórico o coyuntura cultural, pero aún así no es posible prescindir de él, el ardid que prosigue no es sino refundarlo. Sin suprimirlo, el texto queda reescrito, esto es, alterado, aunque no es esto lo que se admite hacer. La interpretación, en tanto que traducción que refunda y altera, en el caso de la interpretación contemporánea es todavía más compleja:

La actual es una de esas épocas en que la actitud interpretativa es en gran parte reaccionaria, asfixiante... En una cultura cuyo ya clásico dilema es la hipertrofia del intelecto a expensas de la energía y la capacidad sensorial, la interpretación es la venganza que se toma el intelecto sobre el arte. Y aún más. Es la venganza que se toma el intelecto sobre el mundo. Interpretar es empobrecer, reducir el mundo, para instaurar un mundo sombrío de significados. Es convertir "el" mundo en "este" mundo (Sontag, 1966, p. 20).

Esta es la principal aflicción de la vida moderna, la que genera la interpretación, la proliferación de teorías que traducen insaciablemente significados de un campo a otro, construyendo obras compuestas por trozos de contenido, convirtiéndolas en un artículo de uso, en una adecuación a un esquema mental de categorías que lo polarizan. No obstante, aun las nuevas teorías de tendencia interpretativa del arte, y de carácter psicologizante, descansan a su vez sobre dos grandes teorías estéticas del arte contemporáneo: la teoría de la mimesis o representación, y la teoría de la expresividad. Ambas son mezclas sin más método que la intención de calificación y enjuiciamiento, y sus propiedades de clarificación sobre el objeto de estudio son más que discutibles. Desde la secularización del arte durante el siglo XIX, el artista ha podido con mayor libertad dar salida a su mundo interior, y esta traducción y trasvase de ámbitos -interior/exterior-, ha sido conocido como teoría de la expresividad. Pero la expresividad no es contraria a la representación, ni es espontánea ni natural; requiere de un aparato estético para que pueda ser percibida como tal, y este aparato estético no es sino el que le da la representación. En consonancia con lo dicho, y volviendo al ejemplo del movimiento del accionismo vienés, los contenidos interpretados en sus acciones artísticas vinculados a la representación de la destrucción, de la obscenidad, o de la violencia, son la "lógica expresión" y exteriorización del mundo interior de artistas mentalmente enfermos en tanto que adultos perversos. Donde debiera haber una explicación estética, una aclaración crítica, o una fundamentación histórica, nos encontramos un diagnóstico. ¿De qué modo contribuye este procedimiento a superar el actual malestar social sobre el arte? ¿Qué aportaciones de valor podemos esperar de este método para erradicar el distanciamiento entre el arte y el público en general? ¿Qué clase de afectos forman la base de este pensamiento sobre el arte? ¿Cuáles son las consecuencias pedagógicas que se desprenden de estos planteamientos? Una cosa sí podemos dar por segura; de esta manera no tenemos ni un pensamiento artístico, ni una práctica clínica ni médica. Todo buen diagnóstico elaborado por un especialista en salud mental requiere de un tiempo previo para la elaboración del diagnóstico: múltiples entrevistas, cuestionarios, historial personal, nivel cultural, experiencias vividas, etc. Todo ello, si es un buen especialista, lleva un tiempo, y de este modo se consigue un diagnóstico individual y personalizado. En el arte se ha conseguido lo contrario; a partir de estas "categorías" mentales son evaluadas prácticas artísticas.

3. Tres piedras angulares y una erótica del arte

Habiendo visto cuál sería la naturaleza y la causa de la aflicción moderna, hemos podido concretar que este exceso de interpretación adquiere en el arte la forma de un maniqueísmo ideológico. La interpretación que realiza el arte de su pasado inmediato tiene que ver más con una mala praxis clínica en un escenario estético que con una forma inteligente de procesar y reciclar sus experiencias determinantes. Una consecuencia inmediata es la inadecuación de la historia a un pensamiento realista y pluralista. Puesto que consideramos que es posible que dentro del arte actual, de su práctica, de su teorización, y de su enseñanza, podría estar dándose una forma de desilusión artística radical, -cuya forma más extrema consiste en vivir del arte para despreciarlo-, consideramos que uno de los elementos que podrían contribuir a recobrar la ilusión se encuentra en la adecuación del arte a su historia. Acercar este planteamiento al estudio específico del arte tal vez pueda realizarse mediante lo que la crítica y teórica del arte Lucy Lippard considera esencial para investigaciones históricas de carácter crítico: "las piedras angulares". Estas piedras tomadas de la investigación histórica, podrían aplicarse a la investigación y enseñanza artística mediante la "apreciación de la diferencia, comprensión del contexto y capacidad para llevar a cabo juicios críticos comparativos a partir de la empatía y la evidencia" (Lippard, 2001, p. 52). Tres herramientas conceptuales que, cual apuntalamientos, permitirían levantar sólidamente un pensamiento desde donde se comprenda de manera más realista las formas en las que el pasado conserva raíces en el presente, y de qué modo el presente tiene un carácter histórico. Tres ángulos desde donde poder encarar la pluralidad artística, permitiéndonos recuperar al arte del distanciamiento de su propia historia, y al mismo tiempo aproximarle al público fuera de esquemas de comprensión polarizados

donde pueda verse y sentirse reconocido e identificado. Tres elementos, pues, a tener presentes en el estudio y en la enseñanza del arte contemporáneo. En primer lugar, saber singularizar a los artistas, saber percibir las propiedades que constituyen sus diferencias en relación a otros que puedan formar parte de su mismo movimiento o tendencia artística -en el caso del movimiento del accionismo vienes en relación a otros artistas del arte corporal-. En segundo lugar, crear la atmósfera adecuada que nos posibilite una comprensión realista de un contexto histórico específico, lo que implica determinar las herramientas históricas de las que valernos. En este punto anotaremos brevemente que podemos distinguir tres modos de practicar la historia: como lección, como exhortación, o como política. Las dos primeras se ocupan más en elaborar una estrategia moral a través de la exaltación de determinados momentos o personajes históricos, o bien presuponiendo la existencia de un pasado transparente. Por el contrario, el ejercicio histórico que encontramos más adecuado es el de la historia como política, tratando de comprender las relaciones fundamentales entre la historia y la política, lo que implica discernir de qué modo el pasado conserva raíces en el presente. Y por último, y retomando las tres piedras angulares, entendemos deseable poder desarrollar la capacidad para realizar juicios críticos comparativos a partir de la empatía con el objeto de estudio y de sus evidencias; esto es, saber ponerse en el lugar y en las circunstancias, tener en cuenta los hechos sucedidos sin tergiversaciones, y evitar juicios valorativos polarizados.

Estas tres piedras angulares que aplicamos para el estudio del movimiento accionista podríamos relacionarlas con lo que, para Susan Sontag vienen siendo dos actitudes ante el estudio del arte:

“Cada obra de arte nos suministra una forma o paradigma o modelo para saber algo: una epistemología. Pero vista como proyecto espiritual, como vehículo de aspiraciones encauzadas hacia un absoluto, lo que cualquier obra de arte nos proporciona es un modelo específico para el tacto metasocial o metético, una norma de decoro “ (Sontag, 1969, p. 56).

Por tanto, la metodología para el estudio y la enseñanza del arte contemporáneo no sería únicamente la adquisición de unas herramientas conceptuales, además requiere de una actitud metodológica. Podemos mirar las obras de arte singularizándolas, como un fenómeno particular que implica un acontecimiento contextual, situacional e histórico dentro de un universo de diferencias y semejanzas, o bien como un modelo de normas de decoro, lo que significa recuperar aquella idea tradicional del arte como instrumento de pedagogía moralizante. Según Sontag, es posible eludir, al menos idealmente, a los intérpretes por otro camino, si bien este camino implica más bien a los artistas, a los que reta a la creación de obras que puedan ser lo que son, sin más, bien porque tengan una superficie unificada y límpida, bien porque tengan un ímpetu tal, cuyo mensaje directo sea irrefutable. Desde su punto de vista, la mejor referencia para encarar este reto estaría en el cine, considerándolo de todas las formas de arte como las más posible de vivir, de hacerlo con emoción, y lo más importante, la que tiene, en tanto que arte, la mayor capacidad de admitir sus defectos sin por ello dejar de interesar. A su juicio, en las buenas películas siempre se da una espontaneidad que nos libera de la permanente ansiedad por interpretar. Pero como lo que es válido para el cine no lo es para el resto de las artes, es necesario mantener la pregunta acerca de cuál es el método de estudio y enseñanza del arte contemporáneo que parece más deseable. Un modelo que, además, no usurpase el espacio de la obra¹. A esta cuestión, la esteta norteamericana considera que lo que necesitamos es mayor atención a la obra de arte:

“Si la excesiva atención al contenido provoca una arrogancia de la interpretación, la descripción más extensa y concienzuda de la forma la silenciará. Lo que se necesita es un vocabulario –un vocabulario más que prescriptivo, descriptivo- de las formas” (Sontag, 1969, p. 27).

Por todo lo dicho, el valor de mayor importancia y más liberador en el arte actual es la transparencia, mostrar el valor de las cosas tal como son, y no como debieran ser, experimentar la luminosidad del objeto en sí. A lo que podría aspirarse mediante esta práctica transparente de la descripción de la forma sería comenzar la recuperación y la educación de nuestros sentidos:

¹ Como ejemplo de este modelo de descripción de la forma, Sontag recomienda los estudios de E. Panofsky, Northrop Frye, Pierre Francastel, Roland Barthes, o Erich Auerbach.

aprender a ver más, a oír más, a sentir más. Pues aprender a ver, a oír, y a sentir más, es aprender a vivir más y eso significa intensificar la vida:

"Nuestra misión consiste en reducir el contenido de modo de poder ver en detalle el objeto. La finalidad de todo comentario sobre el arte debiera ser hoy el hacer que las obras de arte –y, por analogía, nuestra experiencia personal- fueran para nosotros más, y no menos, reales. La función de la crítica debiera consistir en mostrar cómo es lo que es, inclusive qué es lo que es y no mostrar lo qué significa... En lugar de una hermenéutica, necesitamos una erótica del arte" (Sontag, 1969, p. 27).

Una erótica del arte, por su naturaleza, precisa de procedimientos transversales, y por ello requiere la revisión del privilegio otorgado a la especificidad dentro del mundo académico. La especificidad es inherente a dos valores que, en principio son contrarios a la misma educación estética: funcionalidad y productividad. Ahora bien, transversalidad no significa fragmentación, ya que ésta no es capaz de eludir la jerarquización de los conocimientos; más bien consiste en poder articular campos y metodologías en el estudio y en la enseñanza artística, tanto en su teoría como en su práctica. Un primer paso en esta dirección sería borrar algunas de las fronteras que dividen rigidamente las prácticas teóricas de las prácticas artísticas. En palabras del historiador del arte norteamericano Hal Foster, "de lo que se trata es de insistir en que la teoría crítica es immanente al arte innovador y que la autonomía relativa de lo estético puede ser un recurso crítico" (Foster, 2002, p. XIV). Habría que borrar algunos elementos fronterizos, pero, al mismo tiempo, si perder de vista lo específico de cada ámbito. Desde nuestro punto de vista la teoría representa una forma de práctica, y la práctica no puede dejar de prescindir de unas teorías, más o menos explícitas o conscientes. Rudolf Arnheim señalaba que la buena teoría ha de oler a taller. Por consiguiente, una buena práctica descansa sobre una teoría eficiente. Con frecuencia se esgrimen posturas que reducen en sí mismas las implicaciones creativas y políticas de una supresión de fronteras de este tipo: para los artistas, a pesar de que el arte ha devenido en filosofía, existe cierta molición hacia la disciplina del pensamiento. Por parte de los docentes teóricos, con frecuencia postulan teorías que no guardan relación alguna con la práctica creativa, y esto se debe a que hay un conocimiento que no parte de la experiencia, sino un conocimiento basado en el conocimiento. Tanto la teoría como la práctica requieren de estrategias pedagógicas que no están exentas de creatividad. Para la escritora chicana Gloria Anzaldúa:

"...los actos creativos son formas de activismo político, empleando definiciones estéticas estratégicas para resistir las normas culturales dominantes, y no son meros ejercicios estéticos. Construimos cultura si la inscribimos en sus diversas formas" (Anzaldúa, 1990, p. XXIV).

Por esta razón, necesitamos teorías que nos permitan comprender lo que sucede en el mundo, que nos permitan reescribir cómo y por qué relacionamos a ciertas personas de maneras específicas. Suscribiendo a Anzaldúa, la teoría produce "efectos que cambian a la gente y a la forma en la que perciben el mundo" (Anzaldúa, 1990, p. XXV). Se trata, pues, de una herramienta conceptual, y como cualquier otra herramienta, nos permite arreglar, o construir cosas nuevas, o por el contrario, podemos emplearla como un elemento de agresión, de destrucción de lo que nos rodea.

Un segundo paso para poder fomentar métodos adecuados para el estudio y la enseñanza del arte no está tanto en un nivel intelectual, como en el ámbito afectivo. Existe una relación indisoluble entre el conocer y el desear, entre la inteligencia y la afectividad. Por esta razón, esta relación debe tratar de comprenderse para entender y transformar la forma en que conocimiento y educación deben relacionarse. De acuerdo con Piaget, la afectividad es el motor, la causa primera del acto de conocer; es el mecanismo que origina la acción y el pensamiento. Del mismo modo que afectos y cognición no se separan en nuestra realidad, aún cuando tengan cada uno su realidad específica, ¿por qué negar esta relación en la teoría y el pensamiento? ¿Es deseable esta supuesta asepsia afectiva y emocional del conocimiento artístico? Podrá refutarse que el afecto en sí no dota de una estructura cognitiva, sin embargo, la estructura no sería operativa sin una energía que la haga funcionar: los afectos. Por tanto, creemos conveniente poder expresar lo siguiente: precisamos de un pensamiento artístico que sea consciente de los propios afectos desde los que se levanta.

4. Conclusiones

A partir del análisis del estado de la cuestión sobre el movimiento del accionismo vienés se ha podido plantear y describir una aflicción propia del arte de nuestro tiempo: el exceso de interpretación en el arte bajo la forma de un maniqueísmo ideológico, cuya dimensión afectiva reconocemos como desilusión. El caso accionista nos permite apreciar de qué modo el arte procesa y recicla sus experiencias más determinantes, y cómo este proceso está relacionado de una manera no evidente con otros procesos que se valen del arte para cubrir intereses que, en rigor, no son propios del arte, sino de otras lógicas institucionales, o de luchas de poder entre los agentes que conforman el campo artístico. La relación entre el arte y su propia historia queda así dislocada, y ello implica que, desde un punto de vista pedagógico tenemos dificultades para comprender y hacer comprender la relación entre estos ámbitos de un modo veraz, realista, y lo que es más importante, de manera pluralista, es decir haciendo entender que es condición humana que todos seamos iguales y distintos a un mismo tiempo. Por ello, la actividad humana del arte nos presenta manifestaciones iguales y distintas a un mismo tiempo, si bien sujetas a contextos y situaciones específicas que requieren ser comprendidas y descritas con rigor histórico. Además, pensar la relación entre pasado y presente puede llegar a no tener más sentido que ser un gesto de exaltación melancólica o nostálgica si esta empresa no va acompañada por una voluntad de proyección hacia el futuro. Evitar estos procedimientos ideológicos precisa que nos basemos en juicios de hecho y abandonemos los juicios de valor, que aunque son efectistas, son pocos efectivos. Por ello, el arte contemporáneo, en tanto que objeto de estudio y de enseñanza, requiere que nos esforcemos por indagar métodos adecuados, y en este sentido consideramos que los métodos transversales son muy pertinentes. Elaborar métodos transversales adecuados es una tarea que no sólo implica el desarrollo de herramientas conceptuales, sino lo que es más importante, actitudes adecuadas, es decir, realistas y pluralistas. En este punto, las tres piedras angulares de Lucy Lippard y la erótica del arte de Susan Sontag nos permiten un lugar desde el que partir. En tanto que actitud, ofrecen la posibilidad de pensar el arte con un sentido vital: intensificar la vida. Y puesto que aprender es inherente a la vida, aprender a ver más, a oír más, y a sentir más, son objetivos deseables para una educación estética. Como herramienta conceptual generan una atmósfera propicia para una pedagogía y un pensamiento pluralista, eludiendo esquemas de comprensión reductivistas, y respetando las diferencias y semejanzas que constituyen la heterogeneidad artística. Así mismo, apuestan por una mayor atención a la obra de arte -al margen de que sea ésta de naturaleza objetual, procesual, o conceptual-, recurriendo más a un lenguaje descriptivo que prescriptivo, y buscando la transparencia que es oscurecida por la saturación interpretativa.

Una metodología, antes que nada, es un camino que transitamos, y, generalmente este camino no lo conocemos hasta que lo hemos andado. Puesto que en este artículo estamos indagando otros rumbos a los ya conocidos, asumimos que la tarea está por hacerse, aunque si expresamos nuestra certeza antes cuáles tienen que ser los dos primeros pasos: borrar algunas de las fronteras que dividen rígidamente las prácticas de las teorías artísticas, y fomentar un pensamiento artístico que sea consciente y sepa dar cuentas de los propios afectos desde los que se levanta. El primero nos permite conciliar conocimiento y experiencia, mientras que el segundo posibilita superar las imposturas del intelectualismo vacío. Conciliar y superar ambos elementos contribuye a una mejor aportación hacia el alumnado, el público en general y el especializado.

Referencias

- ANZALDÚA, G. (1990). *Making face/making soul/Haciendo caras: Creative and Critical Perspectives by Women of Colour*. San Francisco, Aunt Lute Books.
- BAUDRILLARD, J. (2007). *El complot del arte. Ilusión y desilusiones estéticas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- BENJAMIN, W. (1989). *Discursos interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia*. Buenos Aires, Taurus.
- BUCHLOH, B. (2004). *Formalismo e historicidad. Modelos y métodos en el arte del siglo XX*. Barcelona, Akal.

- CANO, G. (2010). *Las desilusiones corporales: contribuciones de la sexualidad radical de accionismo vienés*. Tesis doctoral. Valencia, Editorial UPV.
- FOSTER, H. (2001). *El retorno de lo real. La vanguardia a finales de siglo*. Barcelona, Akal.
- GREEN, M. (1999). *The writings of Vienna Actionists*, London, Atlas Press.
- GRENIER, G. (1993). Interview with Günter Brus. En *Limite du visible*. París, Centre George Pompidou.
- JULIUS, A. (2002). *Transgresiones. El arte como provocación*. Barcelona, Destino.
- LIPPARD, L. (2001). Mirando alrededor: dónde estamos y dónde podríamos estar. En AAVV, *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa* (pp. 51-73). Salamanca, Universidad de Salamanca.
- MARCHÁN, S. (1974). *Del Arte objetual al Arte de concepto*. Madrid, Akal.
- READ, H. (1995). *Educación por el arte*. Barcelona, Paidós.
- SONTAG, S. (1984). *Contra la interpretación y otros ensayos*. Barcelona, Seix Barral.
- SONTAG, S. (2002). *Estilos radicales*. Madrid, Suma de Letras.
- VERGINE, L. (2000). *Body art and performance. The body as language*. Milán, Skira.



Student and teacher. New roles in the university

Estudiante y profesor nuevos roles en la universidad

Emilio Crisol Moya,
Universidad de Granada

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 2

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

Fecha de recepción: 07 de julio de 2011

Fecha de revisión: 15 de noviembre de 2011

Fecha de aceptación: 20 de diciembre de 2011

Crisol, E. (2011). Student and teacher. New roles in the university. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, pp. 84 – 91.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 2

ISSN 1989 - 9572

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

Student and teacher. New roles in the university

Estudiante y profesor nuevos roles en la universidad

Emilo Crisol Moya, Universidad de Granada
ecrisol@ugr.com

Abstract

The main consequence of the convergence of the European Higher Education Area (EHEA), or also known as "Bologna Process", derives in shaping a new university, which is necessary to meet the new needs of students, attending to their personal, professional and social (Romero, Gijon and Crisol, 2010). European convergence process has been a deep shift in the approach to teaching that is being developed in universities. There is a sort of speech of a new university-based on continuing education of the subject throughout its life. Now it is generating a new university student profile, which it is characterized by: having a close knowledge of technologies, use of new communication habits, and interest in new forms of education and self-learning, developing new skills, and so on. We are talking about a modern university system, quality, focusing on training of the student, where the university professor has to do more than teach, must promote creative learning by the student to think for himself. Now the priority is no longer teaching and university is the protagonist.

Resumen

La principal consecuencia de la convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), o también conocido como "Plan Bolonia", deriva en la configuración de una nueva universidad, en la que se hace necesario responder a las nuevas necesidades de los estudiantes, atendiendo a sus características personales, profesionales y sociales (Romero, Gijón y Crisol, 2010). El proceso de convergencia europea ha supuesto un profundo cambio en el planteamiento de la enseñanza que se está desarrollando en las Universidades. Se habla de una nueva Universidad basada en la formación continuada del sujeto a lo largo de la vida. Ahora, se trata de generar un nuevo perfil de estudiante universitario, que los caracterice por: poseer un conocimiento cercano a las tecnologías, empleo de nuevos hábitos de comunicación, interés por nuevas formas de enseñanza y autoaprendizaje, desarrollo de nuevas competencias, etc. Hablamos de un sistema universitario moderno, de calidad, centrado en la formación integral del estudiante; donde 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.

Keywords/Palabras clave

EHEA, role, teacher, student, teaching and learning skills.
EEES, rol, docente, estudiante, enseñanza-aprendizaje, competencias.

Citation

Crisol, E. (2011). Student and teacher. New roles in the university. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, pp. 84 – 91.

1. Introduction

We are in time when that occurred and still occur throughout many changes in the structure of university education. If we look back, and the RD: 1497/1987 of 27 November of the University Reform Law (LRU) relied on the need to bring university education to the professional reality, giving the university responses to new demands of the labor market.

Discover, pass, implement, maintain and pass the knowledge from a critical approach, are functions of an institution such as college, but all these functions should always be linked to prevailing social demands at all times, being conducted independently autonomous and seeking continuous adaptation to the demands of society at any time.

The various changes undergone by the societies, training needs have arisen that require a detailed study of learning strategies, qualifications and accreditation of institutions devoted to it (Aguaded and Fonseca, 2007).

It is therefore the purpose of university education to train skilled professionals to guide and lead the intellectual, industrial and cultural society, that is, is that the training goes beyond the knowledge of the matter is that tend to develop the skills needed to sustain not only intellectually but also professional, to start on mobility in Europe and this is one of the axes of the Sorbonne Declaration (1998) and one of the pillars of the new university setting that arises through the European Higher Education Area (EHEA).

At the same pace that has transformed society, the educational objectives of university education have done so, making higher education today does not focus just on teaching, but teaching with the excuse that students can demonstrate what they learned.

Simancas and Gonzalez (1996) set a goal of university education, the training the student to achieve a high degree of autonomy in his conduct academic and later professional. Now the aims have changed from formal qualifications to obtain skills necessary to enter into the labor market.

Therefore the European convergence process represents a deep change in the approach to teaching that is being developed in universities as already cited above. Now, let's talk of a new university-based on continuing education of the subject throughout his life. It will be a modern university system quality, focusing on the formation of the student where the university professor has to do more than teach, promote creative learning by the student to think for himself. At this time, the teaching will be a priority and the university will be the protagonist.

2. Teaching-learning versus teaching

Educational reform is currently proposed in the university sector, reform-induced EHEA, not only involving structural change, but a new approach to teaching-learning relationship and therefore a restatement of the roles and responsibilities of both teacher and student (Caurcel and Morales, 2008).

Time to change our thoughts about teaching and learning of the binomial. "The new proposals for the organization of the university curriculum derived from the guidelines accompanying the rules that guide the creation of the European Higher Education curriculum follow a different logic, and we must approach them" (Goñi Zabala, 2005: 65).

The new teaching-learning process will be more focused on student learning than the teacher's teaching. It is a system that will transform the traditional teaching model, transmissive, which the teacher is the main figure, a model of teaching focused on student's independent learning. This will be one of the main challenges that the European Convergence Process will put all our universities and other institutions of higher education.

The teacher's role in the new model of teaching and learning should be to assist the student in the process of acquiring skills, passing and being a display of the matter, a supervisor of the student learning in their own training.

To elaborate on the teaching-learning models we will rely on two triangles that expose the rapport of the key elements that occur in any context of teaching and learning. It is common to be represented by triangle key elements of the communicative relationship that usually occurs in any teaching-learning process (Goñi Zabala, 2005).

Figure 1 shows the organization of the traditional teaching-learning, an organization of which we can talk in the past, since many universities through numerous pilot for the implementation of European credits (ECTS) bet more on an organization of teaching-learning process more balanced in terms of participation and ownership as seen in Figure 2.

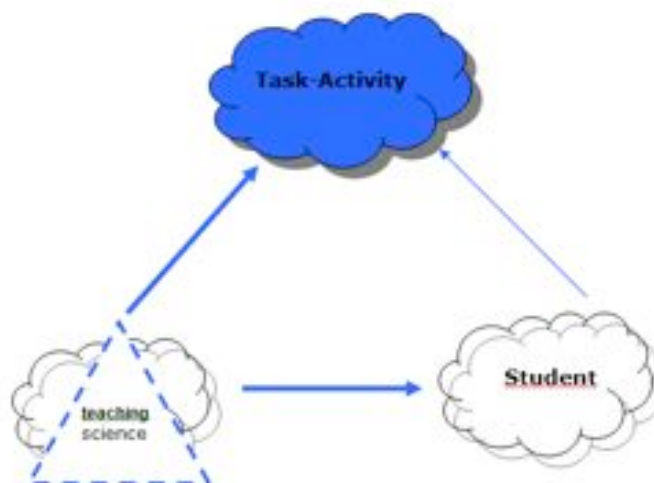


Figure 1. Process of Traditional Teaching and Learning.

Clearly can be seen that the vertices of the triangles are the teacher, student and job-pairing activity. In Figure 1, the teacher organizes tasks and learning by the students receive almost exclusively occupying the exposure of knowledge (written by him earlier) most of the instructional process. Their learning the system which is based mostly on lectures drawing on resources such as computer presentations, transparencies, notes on the blackboard, and so on. In this system, the lectures will be how to organize much of their teaching function.

The exhibition is a class method, in which teaching can be reached treated as a blank sheet of paper he hoped that the teacher write on it, being the minds of the students empty vessels into which teachers shed their wisdom.

In this process, it is common that teachers think that their work is described through three activities:

1. Imparting knowledge, the teacher is dedicated just to provide information and the student is dedicated only to receive it.
2. Sort students according to their qualifications.
3. Sort students by category.

The organization of the teaching-learning process in this model shows that teaching is to transmit the knowledge developed, and learn to receive it, so that teachers talk about "teaching" and students "attend classes" (Goñi Zabala, 2005) considering that the learning has been effective and efficient the less distorted this information goes to the student teacher. Thus it appears that a student is better when he has to evaluate a response as close to what the teacher developed their teaching.

Students will focus on activities like, attending to the explanations, gathering information, either of the explanations that the teacher gives in class or from other books or manuals, for later study, memorize and reproduce.

To date this model has been based on all university teaching, a university system that can be considered fully meritocratic, where the only way to scale is achieved through the merits and excellence in research rather than research and teaching excellence.

Now our eyes should move towards a model concerned with both teaching and learning, based on the ECTS and focused on the Work-load (student workload). In the words of Bolívar (2004) speak of:

"[...] Assessment of the overall workload of the student, expressed in hours, which includes classes, theoretical or practical, as the effort devoted to study the performance of operations, projects and reading documents, as well as preparation and conduct of examinations. "

This would be the largest change, the introduction of ECTS as a measure of value, replacing a model dominated by another instruction, which seeks a better balance between teaching and learning, as shown in the figure below.

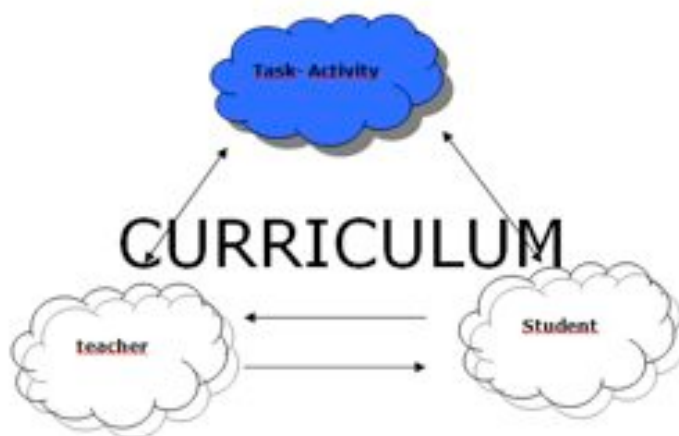


Figure 2

In this figure, the organization is governed more by a balance of both participation and leadership in each and every step of the process of teaching and learning. On the one hand, the teacher chooses and prepares the work required of the student and the other interacts with the student (left). This entire process occurs in a particular way context so that both teachers and students, give meaning to their work based on a curriculum to be developed leading to a teaching-learning process balanced.

The teacher has changes in their tasks. One of these tasks and most important is to find, select and organize the tasks proposed to the student. This new feature makes learning or tilting of the act. As noted Goñi Zabala (2005) must resist the temptation to tell everything he knows to focus on what the student has to learn and you have to do to do it. Now the important thing is the competition that has to teach staff promotes learning in students who will be fully attached to the proposal of their tasks. The new task that is presented to the teacher is difficult, because when the teacher organizes tasks, not all students do the same task while the proposal is the same for everyone. We are heading towards a new profile of a college student, where students have a close knowledge of technologies, employ new communication habits, are interested in new forms of teaching and self-learning online, demand systematization of knowledge transfer and care about the competitively.

Now be required to provide students with a great capacity to learn on their own within working groups. We are talking about a process of "learning to learn" (make the knowledge acquired by students is significant, so that you can use it effectively and know where to apply it when you need it and apply it throughout their life), which seek to promote responsible autonomy of future career, develop skills to locate, evaluate, manage and synthesize information in order to successfully face the changes in the knowledge society.

3. The new roles of teacher and student

The philosophy of the European Higher Education Area (EHEA) represents a change in education that relate to the various elements. On one hand, the harmonization of higher education systems, mobility of students and teachers and the quality of teaching and on the other hand, as previously

developed, changing teaching to learning in which students are taught to think, speak and do, which is an opportunity for improvement of university teaching practices (Goñi Zabala, 2005 and Labrador, Andreu, Ribes, 2008). Besides that, we must not forget one of the main changes introduced by the EHEA and the subject of our work, changes affecting the traditional *modus operandi* of many teachers and students (Benito and Cruz, 2005).

Up to now, the faculty, the lecture was the way they do in teaching, but it is being replaced by sessions in which there is greater student participation, thus giving rise to what is known as participatory lecture, which will use the so-called active methods¹. The teacher will spend some of the time to follow or to accompany the students. It is not thought to matter only and now should allow the students to learn and this proves it. This new practice will focus on teaching (Benito and Cruz, 2005):

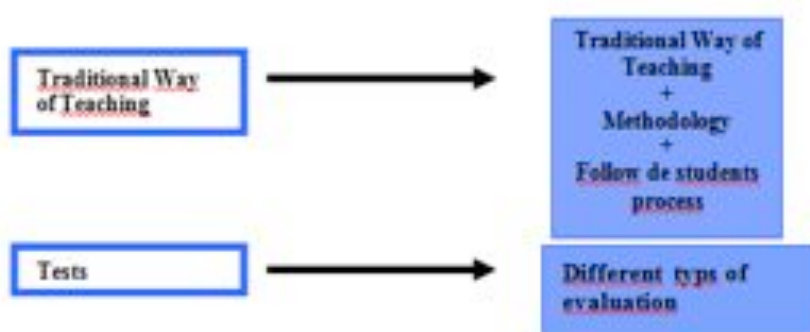


Figure 3

These new educational implications that the EHEA is prepared for teachers require the development of part of a series of professional skills in adjusting to the new profile should focus on (González, 2005):

- A thorough understanding and deep learning process focused on quality and innovation. It's about thinking on how to build and plan learning situations, acquire a longitudinal view of the training objectives to be achieved, as defined and concrete tasks for different learning situations designed, how to manage the progression of learning, and so on.
- The management of didactic interaction and relationships with students in a compelling and not just rules, that is to involve students in their learning and their work.
- Know and use teaching methods appropriate to the nature of the processes designed and implemented differentiated evaluation procedures to make decisions on achievements at different stages of the process of teaching and learning.
- Integrate ICT into learning processes designed.
- The teacher autonomy and ability to work in teams and networks. Several studies in Spanish university teacher preparation for European convergence in higher education show that the idea that the involvement of teachers is the most relevant and important factor in the convergence process and highlight the lack of adequate training of teachers as the main obstacle to it (Valcarcel, Marín Teruel, Sola Fernández Martínez Bonafé, 2004; Margalef, 2005 and López López, 2006).

Rodríguez Espinar (2003) considers that a good university professor will have the following powers:

¹ The active methods are needed to integrate into the process of adapting university education to the EHEA. For active methodologies are understood today those methods, techniques and strategies used by teachers to make the teaching activities that encourage active student participation and lead to learning. An appropriate change of teaching practices may allow the company to offer professional creative, thoughtful, with a solid base of expertise and technology, able to learn throughout life and communication skills essential today (Labrador, Andreu, Ribes, 2008).

- Master both the knowledge of their discipline as the management.
- Innovate on their own practice, which involves thinking and investigating integrating disciplinary knowledge and teaching as a way of continuous improvement.
- Master the tools related to the curriculum (design, planning and management thereof).
- Know foster among students an atmosphere of motivation for quality learning. Ability to work collaboratively with colleagues and promote collaborative learning among students.
- Possess communication skills and relationship for the teaching profession require.

Be committed to the ethical dimension of the teaching profession. For students, going to class and will not be passive, go to copy notes for study after more or less reasoned and tasks they are not, now go to school students to engage in tasks that allow you to learn Furthermore, as search and information integration, teamwork, report results, and clear decisions also consider, etc. Appear in their learning in many situations he will have to navigate autonomously. Schematically it would be a change that would focus on (Benito and Cruz, 2005):

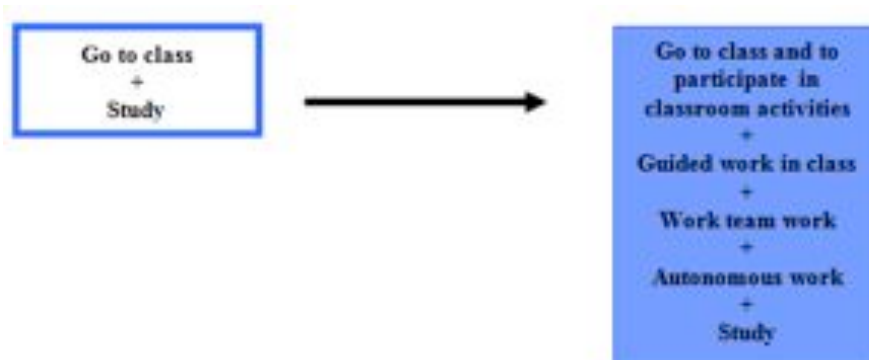


Figure 4

As a conclusion, students will learn to be active, engaging with the demands and challenges that will offer their own learning. They should improve their communication, participation and responsibility, thus learning to construct meaning and manage their learning that means, that they take responsibility for their own learning and learn to learn.

And teachers will be able to work in general knowledge in different learning environments and be sensitive to the demands, needs and expectations of students and society. In its role of support and guidance, their active role to convince students of the need for involvement and personal and professional benefits that this will be crucial to them.

References

- AGUADED, J. I. y FONSECA, C. (2007), *Enseñar en la universidad. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. Madrid: Netbiblo.
- BENITO, A. Y CRUZ, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Nancea.
- BOLÍVAR, A. (2004). Seminario para Implantación del Sistema de Créditos Europeos en las Titulaciones de las Universidades Andaluzas: El espacio europeo de educación superior: marco normativo y curricular. 2ª Parte: Diseño de planes de estudios de las titulaciones. Universidad de Granada.
- CAURCEL CARA, M. J. y MORALES CABEZAS, J. M. (2008). La enseñanza y el aprendizaje en la Universidad. En RODRÍGUEZ FUENTES, A.; CAURCEL CARA, M.J. y RAMOS GARCÍA,

- A.M. (Coord.). *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior: Guías de trabajo autónomo*. (p 49). Madrid: EOS.
- COLÁS BRAVO, P. y DE PABLOS, J. (2005). *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Aljibe.
- GONZÁLEZ, T. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior: Una nueva oportunidad para la Universidad. En COLÁS, P y DE PABLOS, J. *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Aljibe.
- GONZÁLEZ SIMANCAS, J. L. (1996): "Personalized academic advising at the University," in GARCÍA, V. (from): *Personalized education at the University*. Madrid, Ignatius Press, 347-387.
- GOÑI ZABALA (2005): *El espacio europeo de Educación Superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro.
- LABRADOR, M. J., ANDREU, M.A. (ed.) y RIBES, A. (Coord.). (2008). *Metodologías activas*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- MARGALEF, L. (2005). *La Formación del profesorado universitario: Análisis y evaluación de una experiencia*. En *Revista de Educación*, 337, pp. 389-402.
- MARÍN, M. Y TERUEL, M. P. (2004). *La Formación del Docente Universitario: Necesidades y demandas desde el alumnado*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), pp. 137-151.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2004). La Formación del Profesorado y el Discurso de las Competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), pp. 127-143.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Ecuación*, 331, INCE.
- ROMERO, M. A, GIJÓN, J. Y CRISOL, E. (2010). La mejora del conocimiento a partir del uso de mapas conceptuales elaborados con Cmap Tools. I Congreso Internacional: Reinventar la profesión docente. Universidad de Málaga.
- SOLA, M. (2004). La Formación del profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Avances Alternativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), pp. 91-105.
- VARCÁRCEL, M. (coord.) (2004). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Ecuación Superior*. Universidad de Córdoba.



Nuevas políticas de profesionalización docente en la Educación Superior

New policies to professionalize teaching in Higher Education

Manuel Fernández Cruz,
Universidad de Granada

José Gijón Puerta,
Universidad de Granada

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 2

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

Fecha de recepción: 17 de octubre de 2011

Fecha de revisión: 25 de noviembre de 2011

Fecha de aceptación: 22 de diciembre de 2011

Fernández-Cruz, M. y Gijón, J. (2011). Nuevas políticas de profesionalización docente en la Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, pp. 92 – 106.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 2

ISSN 1989 - 9572

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

Nuevas políticas de profesionalización docente en la Educación Superior

New policies to professionalize teaching in Higher Education

Manuel Fernández Cruz, Universidad de Granada

mfernand@ugr.es

José Gijón Puerta, Universidad de Granada

josegp@ugr.es

Resumen

This article presents a review of the new policies of teacher professionalization derived from the new scenario of higher education in the world. The fragmentation of the academic profession, the new roles associated to the management of research, and the role of knowledge in universities, are cornerstones of the discussion which is arising. Finally, the present article addresses the specific scenario of the situation in Europe, and the sharpening of contradictions in academic professionalization, derived from the paradoxes in which Higher Education Institutions operate in the region.

Abstract

The article presents a review of the new policies of teacher professionalization derived from the new scenario of higher education in the world. The fragmentation of the academic profession, the new roles associated with the management of research and the role of knowledge in universities, are cornerstones of the discussion that arises. Finally addresses the specific scenario of the situation in Europe, and the sharpening of contradictions for the academic professionalization, derivate of the paradoxes in which they operate Higher Education Institutions in the region.

Palabras clave/keywords

Educación superior, conocimiento académico, profesionalización docente.
Higher education, academic knowledge, teacher professionalization.

Citation

Fernández-Cruz, M. y Gijón, J. (2011). Nuevas políticas de profesionalización docente en la Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, pp. 92 – 106.

1. Cambio de funciones en la profesión académica

Enders (2006) asegura que en el conjunto de actividades y servicios sociales, el sector de la educación superior es peculiar en diversos aspectos: por la amplitud de sus objetivos; por los amplios mecanismos de coerción y control; por el grado de fragmentación institucional; por la fuerte influencia de sus trabajadores en la determinación de objetivos, la gestión y administración de las instituciones y las rutinas diarias de trabajo. Además, la profesión académica es la que más influye en el resto de sectores y profesiones a través, precisamente, de la función formativa que tiene encomendada. Pero la universidad no ha sido siempre la misma institución y los cambios que se producen en ella determinan cambios en la profesión académica y la consecuente profesionalización de sus docentes que nos interesa analizar.

La universidad, como institución centenaria, nace en Europa bajo la idea de una comunidad de maestros y estudiantes. Por su parte, la universidad moderna, casi tal y como la conocemos ahora, nace en la ilustración (siglo XVIII en Escocia y siglo XIX en Alemania), con el establecimiento de la especialización y departamentalización del conocimiento en un proceso continuo que ha marcado la manera de entender hoy la profesión académica. Es en este momento cuando aparece en Alemania el concepto de libertad académica que integra la libertad de enseñanza y la libertad de aprendizaje, ligados al ideal de conocimiento puro y de ciencia en cada campo de estudio y de especialización académica. La creación del nexo investigación-enseñanza otorga al proyecto de profesionalización en la academia un importante empuje. Este nexo proporciona una especie de legitimidad mutua para la investigación básica y la enseñanza académica que se supone que beneficia a ambas.

Posteriormente aparecen las tensiones debidas a la superposición de funciones que se agudizan con la emergencia de la universidad moderna y con el auge de la profesión académica moderna (Schimank y Winnes, 2000). Esta visión se extiende al resto del mundo industrializado. Esta forma de universidad es la que genera la creación de institutos de investigación, de escuelas graduadas, de reformas de la formación profesional, de estructuras departamentales y del auge de la prensa universitaria y las revistas científicas. Seguidamente, la enseñanza a estudiantes de grado se fortalece con la creación de residencias de estudiantes, asociaciones de estudiantes, bibliotecas para estudiantes y centros de orientación. Igualmente, especialmente en América, se incorpora desde el principio la idea de que las facultades deben disponer su alta especialización al servicio público, a sus comunidades y la mundo laboral. En las sociedades industriales después de la segunda guerra mundial, la coincidencia de varios fenómenos generan un clima político que permite un incremento sustancial de los fondos dedicados a investigación y enseñanza superior: (a) la creencia compartida de que el desarrollo social necesita la innovación tecnológica y científica; (b) la percepción de que la inversión en educación es necesaria para asegurar el crecimiento económico; (c) la implicación política en la reducción de la desigualdad de oportunidades educativas, y (d) las demandas de los estudiantes que condujeron a las revueltas de la década de los sesenta.

En la actualidad parece haber consenso dentro de las universidades modernas acerca de que el significado de ser un profesional en la educación superior, implica: (1) que la investigación es lo más importante del trabajo académico y que el conocimiento se alcanza a través de la investigación; (2) que la búsqueda del conocimiento científico se encauza a través de unidades académicas disciplinares; (3) que la reputación se reconoce en los grupos de pares académicos a niveles nacional e internacional; y (4) que la calidad está asegurada por la revisión de pares y la libertad académica (Gappa, 2001). Sin embargo, podemos afirmar que esta visión de la profesión académica propia de la universidad moderna no es permanente y cada vez está siendo más contestada y desde más frentes, al par que tenemos la evidencia de que la profesión parece ir perdiendo estatus, comprensión política y peso social.

La masificación reciente de las universidades ha generado el aumento del número de docentes de una manera, algunas veces, incontrolada y esto ha provocado el cuestionamiento de la calidad en la profesión. Además de ello, la masificación ha provocado una diversificación de la profesión académica.

Quizás el fenómeno más importante a este respecto, y el que ha tenido más fuerte impacto en las universidades y su naturaleza ha sido el aumento del acceso y cobertura explica parte del incremento en la demanda por Educación Superior, pero este fenómeno se complementa con la expansión del acceso a la educación terciaria de grupos no tradicionales de estudiantes. El estudio del Grupo Especial para el Estudio de la Educación Superior y la Sociedad encargado por el Banco Mundial, establece en su informe que la educación superior es indiscutiblemente la nueva frontera

del desarrollo educacional en un creciente número de países. También señala que el número de adultos con estudios superiores aumentó en un factor de 2.5 entre 1975 y 1999, y que la matrícula total creció de 28 millones en 1980 a cerca de 47 millones en 1995 (IDRB, 2000). Si bien éste es un fenómeno mundial, las cifras ocultan fuertes desequilibrios, tanto países (por cuanto la matrícula en la educación superior de los países industrializados es cinco o seis veces mayor que la de los países en desarrollo) como de los países (donde está claramente sobre-representada la población de altos ingresos, masculina y urbana).

El cambio de una educación superior de élite a una educación superior masiva ha tenido como consecuencia un proceso de crecimiento a través de un importante aumento en el número de instituciones privadas, muchas de las cuales son administradas con fines de lucro. En efecto, las instituciones privadas concentran más del 50% de los estudiantes en países como Filipinas, Korea, Indonesia, Colombia, India, Brasil, Paraguay o Nicaragua; en muchos otros países, sin llegar a esas cifras, el sector privado capta un porcentaje significativo del sistema de educación respectivo.

La privatización también está relacionada con la disminución de los fondos públicos para la educación superior, situación que a su vez ha presionado a las universidades a, muchas de las cuales vienen del sector privado. Los recursos provenientes de los aranceles pagados por los estudiantes, la venta de servicios a clientes externos o los contratos por investigaciones específicas, acarrear en la práctica una privatización de los ingresos. De este modo, el financiamiento se encuentra estrechamente ligado a consideraciones de mercado, y por tanto, las decisiones institucionales terminan dependiendo de las oportunidades de obtención de recursos, a menudo con un enfoque de corto plazo.

En la medida en que se universaliza el acceso a la educación secundaria, la Educación Superior se convierte en el principal mecanismo de diferenciación en un mercado de trabajo extremadamente competitivo. El desarrollo tecnológico y el crecimiento económico están, también, asociados a la existencia de una población con niveles educativos cada vez mayores. Como consecuencia de lo anterior, la demanda por educación superior no está limitada a los jóvenes, sino que procede, en muchos casos, de adultos que quieren mejorar o actualizar sus calificaciones, obtener un título por primera vez o especializarse en nuevas áreas. En la mayoría de los países, los ingresos de los titulados de la educación superior, y más específicamente, de los graduados universitarios, son varias veces superiores a los de los egresados de la educación secundaria o técnica. Es cada vez más evidente, tanto para los estudiantes potenciales como para los empleadores.

Así, desde una perspectiva global, la profesión académica en el siglo XXI es, prioritariamente, una profesión docente para la que el principal rol de la investigación es su contribución a la instrucción de un creciente y diversificado cuerpo de estudiantes. La disminución de recursos disponibles para la educación superior y la investigación con el fin del sueño de la prosperidad económica permanente, agudizado con la crisis económica mundial de finales de esta década, comienzan a producir cambios por sustitución y concentración. Los cambios afectan al tamaño global y al perfil de la profesión académica en materias tales como el trabajo de los profesores, su dedicación, su productividad y sus resultados. Los profesores son obligados a gestionar sus recursos para la investigación y dedican una gran cantidad de tiempo y energía a tareas de gestión en detrimento de sus responsabilidades de investigación y enseñanza. Las fuentes de financiación se han diversificado y cada programa tiene sus propias y diversas características y reclama su propio sistema de resultados y productos a la empresa académica. Comienzan a separarse las fuentes de financiación de investigación de las de enseñanza. En tanto que la financiación de la enseñanza está relacionada con el número de estudiantes, la financiación de la investigación está sujeta a las influencias del mercado. La transición desde el control burocrático a las fuerzas del mercado genera una agenda confusa para los docentes universitarios que ven amenazadas sus creencias, normas y prácticas tradicionales que deben modificar siguiendo las recientes tendencias de modernización.

La redefinición de las tareas tradicionales y la inclusión de nuevas tareas en las universidades no se integra fácilmente en los roles laborales y las prácticas existentes en la profesión académica. La búsqueda de relevancia social y económica en la investigación y la enseñanza cambia las normas e incentivos tradicionales exclusivamente basados sobre principios de racionalidad cognitiva y excelencia académica. Cada vez más los académicos se enfrentan a la invitación a abandonar el mundo seguro de la academia e iniciar un proyecto de identidad académica y profesional que se desarrolla en múltiples mundos de fronteras borrosas entre los que se enfatiza lo cuasi-empresarial como un rol académico (Henkel, 2001).

En cuanto la enseñanza, las universidades no se mantienen ya como instituciones de formación de profesionales de alto nivel que han sido fuertemente seleccionados. Las universidades están diversificando sus estructuras y los términos y condiciones para el estudio de forma que puedan atender un amplio rango de competencias y destrezas sociales genéricas, reenfocando su función en el marco de una sociedad de educación permanente, preparando a los estudiantes para la creciente internacionalización y proporcionando un aprendizaje de experiencias prácticas que trascienden el mundo del aula. En suma, las universidades están abandonando un modelo “cerrado” enfocado en los objetivos de formación para situarse en un modelo “abierto” de educación y formación a través de programas curriculares para el aprendizaje multimodal (Jongbloed, 2002).

El uso de las TIC como recurso didáctico y el auge de los nuevos métodos pedagógicos que generan han propiciado la aparición de nuevos cuestionamientos a la enseñanza universitaria como las de la acreditación y el control, la propiedad intelectual, la comercialización de la enseñanza y los paquetes instructivos, y la función del profesorado en el ciclo de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, las TIC han revolucionado la velocidad de la difusión mundial de la investigación científica generando la necesidad de la actualización constante, la búsqueda de los últimos avances y el incremento de la competitividad en un marco de trabajo científico globalizado. Todo ello influye en la redefinición de la profesión académica.

2. Fragmentación de la profesión académica

El profesorado es el corazón y el alma de la Educación Superior y la investigación. Pero no constituyen un solo corazón y una sola alma. De hecho la noción de “colegio” o gremio –unidad en unos principios y creencias comunes- que ha sido desde una perspectiva histórica comúnmente aceptada, hoy está en crisis. En la profesión académica aparecen, hoy, cuatro ejes de diferenciación: la disciplina o especialidad académica, la diversidad institucional y sectorial, el rango y las diferencias nacionales. Estos ejes de diferenciación generan una fractura en las estructuras, las prácticas y las culturas académicas (Clark, 1987). Es fácil verificar la fragmentación de la profesionalización debida a la diversificación de las actividades académicas y sus consecuencias más visibles: la conformación de oligarquías académicas y profesionales y la emergencia generalizada de las colegiaturas corporativas que disputan el control de la educación superior con las burocracias políticas y administrativas.

Los roles tradicionales de la profesión académica, integrados de manera holística, han sido enseñanza, investigación y gestión; y la división de tareas dentro de la profesión se ha debido al incremento progresivo de la especialización en las áreas de conocimiento. Las dinámicas internas dividen la profesión académica en tribus y territorios marcados por la disciplina, los modos de indagación, los flujos de comunicación dentro de las instituciones y la interacción con el mundo externo. La disciplina, en cambio, es claramente una forma especializada de organización en tanto que agrupa a los practicantes de las distintas ciencias y profesiones, especializándose por campos de conocimiento o temas. La disciplina y la profesión es un agrupamiento que escapa en gran medida a la localización territorial y la trasciende como comunidad de intereses, abarcando –a veces como el caso de los científicos académicos- dimensiones mundiales.

Donde se hace más evidente esta fragmentación es en las condiciones estructurales, misiones institucionales y prácticas académicas. Los diferentes nombres que ostentan las instituciones de educación superior a lo largo del mundo dan prueba de ello: *colleges, grandes ecoles, universités...* universidades de investigación intensiva, etc. Esta diversidad se debe a la manera en que los sistemas de educación superior responden al hecho de la masificación, a las regulaciones administrativas y a las presiones e influencias de los mercados de trabajo. Diversidad implica diferenciación del trabajo y la primacía de la investigación o la enseñanza o una combinación de ambas tareas en función de los modelos de gestión, financiación e incentivos laborales que provocan una deriva académica y una deriva profesional. Pero, a efectos de estudio de la profesionalización, no podemos dejar de señalar el efecto identificador que para los profesionales que trabajan en una misma institución, juega la forma cultural de su propio establecimiento. El establecimiento, es decir la institución individual, es un agrupamiento comprensivo, puesto que enlaza a especialistas tan dispares como los químicos, los psicólogos y los historiadores, y junto con ellos a los no-especialistas, los profesionales, los estudiantes y los administradores. Su determinación es histórica y en su interior se agrupan las más variadas disciplinas agregadas según lógicas extraacadémicas.

Entre la disciplina y el establecimiento la primera establece una comunidad de intereses más sólida y perdurable. Si se le propone a un académico, adscrito a alguna disciplina consolidada, elegir entre su universidad y su especialidad seguramente elegirá dejar la institución a favor de la disciplina. En tal sentido la disciplina es una modalidad primordial de agrupamiento y una fuente sólida de lealtades. Esto explica por qué el movimiento de desarrollo académico que enfatizó las destrezas pedagógicas sobre los contenidos, fue una moda de la década de los setenta que finalmente puso en evidencia la importancia que los académicos le dieron a los contenidos disciplinares cuando optaron por estos últimos como variante de mejoramiento profesional (año sabático, postgrado, becas para estancia) en detrimentos del entrenamiento en cuestiones pedagógicas.

Junto a los anteriores ejes de generación de diversidad (disciplina y diferencia sectorial e institucional), otro eje clásico de diferenciación es el rango o categoría profesional. La situación idílica de colegio se ha transformado en una situación jerárquica donde el profesorado alcanza distintos niveles de estatus, recompensas y poder muy diversos. En nuestro propio panorama, tras la diferenciación surgida por la adición del concepto “tramos CNEAI logrados” a la categoría profesional, se viene a sumar y ya lo tenemos en la propuestas de borrador de estatuto del PDEI, la noción de grado dentro de la categoría profesional. El profesorado joven ha de aguardar mucho tiempo para ser formado, evaluado y promovido hacia un estatus de profesional con dedicación exclusiva. En muchas universidades sólo el profesional con dedicación exclusiva es considerado como el verdadero profesional en tanto que el profesorado de categorías inferiores se considera ayudante o aprendiz de la profesión. La categoría genera nuevas líneas de fractura en la profesión académica.

Finalmente, la profesión académica varía sistemáticamente en función de las tradiciones nacionales. Está la tradición napoleónica que enfatiza la formación profesional en las universidades mientras que la formación de élite y la investigación se organizan en instituciones separadas, la tradición germánica que aboga por el fuerte nexo entre investigación y enseñanza o la tradición británica que enfatiza el rol de la universidad en la elevación del nivel intelectual de la sociedad y la educación pública.

A pesar de las líneas de ruptura expuestas, podemos encontrar valores comunes a la profesión académica. Los académicos tradicionalmente consideran su autonomía y su libertad académica como uno de los principales valores de su profesión. En la tradición europea se entiende como libertad académica la libertad de enseñanza e investigación –libertad para elegir tópicos, conceptos, métodos y fuentes- y el derecho a contribuir a la comunidad científica de acuerdo a los estándares y reglas del mundo académico. Es una definición de libertad académica muy enfocada en la libertad dentro de la universidad y dentro de la amplia comunidad científica. En la tradición americana, la libertad académica se complementa con la idea de libertad civil de los académicos, libertad política y derecho a hablar y escribir fuera del área de experiencia académica. La libertad académica ha sido siempre incontestada aunque, cada vez más, en algunas regiones del mundo observamos que las presiones religiosas y políticas amenazan seriamente la libertad de enseñanza. El profesorado, ahora, entiende cada vez más que la libertad de enseñanza no incluye una protección de las presiones sociales y políticas que afectan al resto de la sociedad.

3. Conocimiento académico vs. conocimiento científico

Estos cambios en la estructura de la profesión académica y presiones que la amenazan, han llegado a calar en la propia esencia de la profesión: el conocimiento profesional de los docentes. Harman (2006) entiende que cada vez más se están diferenciando los términos “investigación” y “conocimiento académico”. Mientras que el término investigación se reserva para la indagación intelectual dirigida a producir publicaciones o patentes a través de la investigación, el término conocimiento académico se reserva a la actividad intelectual de actualización del profesorado en su disciplina que lo capacita para comunicarlo y facilitar la comprensión de los estudiantes a través de la enseñanza. Por su parte, el término de gestión universitaria se ha ampliado para referirse, también a la capacidad de transferencia de los resultados de la investigación y su aplicación en otras instancias sociales externas a la propia universidad.

Los cambios de definiciones conllevan, también, cambios en los roles académicos. Los cambios están forzados por los dramáticos cambios en las políticas de escolarización universitaria, la necesidad de control de los fondos públicos, las nuevas demandas de aseguramiento de la calidad,

el impacto de las nuevas tecnologías y el crecimiento en diversidad de los sistemas de Educación Superior.

Todas estas influencias abundan en la diferenciación entre investigación y conocimiento académico. Prueba de ello es que ahora no todos los sistemas o instituciones exigen a su profesorado el desarrollo de investigación como parte de su función. Se ha desarrollado una preocupación creciente por la calidad de la enseñanza, especialmente a nivel de grado, en los sistemas universitarios masificados y una necesidad de dotarse de estructuras de reconocimiento de los méritos de la enseñanza. En tanto que los resultados de la investigación y las publicaciones han venido siendo la razón de ser del avance académico y del estatus de las universidades, en términos de percepción pública, la enseñanza está llegando a ser la responsabilidad clave de la Educación Superior.

El avance de esta diferenciación ha estado influenciado por la contribución de Boyer (1990) que provocó una reconceptualización del conocimiento académico para enfocar cuatro diferentes formas de actividad académica: descubrimiento, integración, aplicación y enseñanza. Significativamente la investigación (o el conocimiento académico de descubrir) constituye tan sólo una de esas formas, con lo que la diferenciación estaba fundamentándose. Las influencias de Boyer han llegado a provocar en algunos sistemas una ruptura entre ambos roles del profesorado.

La contribución de Boyer estaba basada en su crítica a la formación que reciben los estudiantes universitarios americanos, formación caracterizada por una fuerte cultura de investigación, una fragmentada estructura académica y un diseño curricular falto de coherencia. Él atacó a la visión dominante de las universidades orientadas a la investigación intensiva argumentando que para la universidad ser académico es ser investigador y las publicaciones son la principal medida de la productividad. Sin embargo el profesorado siente que estos dos roles no son idénticos, se desmoraliza, debilita a la institución y genera un impacto negativo en los estudiantes. Así las cosas ¿cuál es el balance entre enseñanza e investigación?

Se plantea así mismo si la investigación de alta calidad está mejor situada en los departamentos académicos o en los centros e institutos de investigación. De hecho, los datos no apuntan a que haya una correlación fuerte entre investigación de calidad y enseñanza de calidad, especialmente por lo que se refiere a la enseñanza de estudiantes de grado. Hattie y Marsh (1996) tras un estudio de correlación estadística encontraron que “la creencia común de que la enseñanza y la investigación están inexplicablemente entrelazados” es actualmente un mito.

Mientras que la investigación es vista como un eje central de la universidad moderna, en realidad, la idea de investigación universitaria es comparativamente un fenómeno moderno. La universidad medieval y renacentista ha estado esencialmente preocupada por la enseñanza, la formación moral y la preparación profesional para la iglesia y el gobierno. La revolución industrial puso un nuevo énfasis en las ciencias, la ingeniería y la investigación de laboratorio. El concepto clásico de la universidad europea de enseñanza basada en la investigación se desarrolló con Humboldt en la Universidad de Berlín en 1810, mientras que la idea moderna de investigación universitaria se desarrolló en los Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XIX. En la primera mitad del siglo XX la idea de investigación universitaria se difundió por la mayor parte del mundo industrializado con énfasis en la investigación básica y la formación de investigadores con algún pequeño compromiso con la investigación aplicada. Hasta después de la segunda guerra mundial, la Universidad no ha estado fuertemente presionada por la economía y el mercado del trabajo. Es en la segunda mitad del siglo XX cuando la Universidad se implica en el desarrollo social y económico y genera un contacto más fuerte con la sociedad, la industria, las empresas y los gobiernos. De manera paralela se ha diversificado el sistema de educación superior y sus instituciones. Aparecen nuevas instituciones de educación superior que no tienen una clara función investigadora, sino una fuerte orientación por la formación profesional de calidad.

Todas estas tendencias han ido cambiando el rol social de las universidades, diversificando los sistemas de educación superior para incluir en ellos no sólo universidades sino una variedad de instituciones, y legitimar la diversidad entre universidades. De esta forma, los sistemas de educación superior han intentado responder a las nuevas prioridades sociales, adaptándose a ellas para poder sobrevivir.

El problema es que, como consecuencia de los cambios, resulta cada vez más difícil entender la estructura de la Educación Superior, comprender la forma en que funciona o aprovechar las

oportunidades que ofrece. Esta dificultad no solo afecta al público en general, a los postulantes a la educación superior y a muchos empleadores, sino también a los académicos, los responsables de las políticas, los funcionarios públicos y las agencias de aseguramiento de la calidad. De este modo, al mismo tiempo que la educación superior adquiere una importancia central para la vida de grupos cada vez más grandes de personas, se hace evidente que no hay mapas adecuados para un territorio crecientemente desconocido y complejo.

Esta complejidad se traduce en dos puntos de vista opuestos y contradictorios respecto de la Educación Superior, que coexisten pero no se reconocen expresamente como tales, aun cuando imponen lógicas distintas respecto de las decisiones y las actuaciones en la universidad.

El primero es el reflejado en la perspectiva, cuya preocupación principal es el dominio de las disciplinas, la formación y desarrollo de estudiantes calificados y seleccionados, el desarrollo de proyectos de investigación orientados principalmente por prioridades intelectuales o disciplinarias, en una perspectiva colegiada y académica.

La otra es la que podemos llamar la visión, que se ha desarrollado como consecuencia de las tendencias señaladas más arriba y que, por consiguiente transforma la universidad en una institución diferente, que intenta responder a las demandas de este nuevo contexto. En esta perspectiva, el conocimiento se define básicamente como información o la capacidad de resolver problemas, los estudiantes son considerados 'productos' o, en el mejor de los casos, clientes; los académicos se vuelven profesores (o facilitadores) y la investigación suele asociarse a proyectos de desarrollo o investigación-acción, financiados frecuentemente por empresas que quieren mejorar su posición en el mercado.

Aún así, todavía las universidades son elementos 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. El desarrollo científico, junto al desarrollo académico, les proporcionan mayor reconocimiento y mayor atractivo. En ello también se han operado cambios. Con el incremento de la competencia económica y la creciente relación de las universidades con los agentes económicos, la cultura del conocimiento generado abierto a la evaluación de pares y disponible para la sociedad, se ha debilitado. Hay una tendencia hacia la investigación transdisciplinar, aplicada y generada con agentes económicos en detrimento de la investigación disciplinar y básica. La movilidad académica, la aparición de las spin-off y otras formas de adaptación de la investigación universitaria las nuevas condiciones sociales y económicas agudizan el cambio de modelo de investigación. Hoy se está empezando a distinguir entre investigación básica pura, investigación básica estratégica, investigación aplicada y desarrollo experimental.

Con el incremento de la importancia económica de la ciencia y la tecnología, los gobiernos han comenzado a señalar direcciones y prioridades de la investigación, competitivas y estratégicas, que no depende ya, de manera ni exclusiva ni preferente, de las universidades.

La coexistencia de estas perspectivas académica y empresarial ha generado un alto grado de incertidumbre en las universidades. La mayoría de los académicos reconoce que la estructura organizativa actual no resulta adecuada, y los límites entre disciplinas se vuelven difusos. No es fácil para los académicos ponerse de acuerdo acerca de lo que constituyen los aspectos esenciales que deberían enseñarse. Si bien se acepta que la universidad debe tomar en cuenta la forma en que la sociedad define el conocimiento y el aprendizaje, y que estas definiciones deben ajustarse como consecuencia del cambio social y tecnológico, no resulta fácil ver cómo puede hacerse esto dentro de las restricciones existentes y sin sacrificar el compromiso que muchos académicos sienten con respecto a los procesos tradicionales de investigación y docencia.

En muchos casos esto se resuelve transformando la perspectiva académica en una visión ideológica diferente, que cierra filas detrás de la idea de conocimiento objetivo, orientado por la búsqueda de la verdad. El énfasis se pone en el pensamiento propositivo, sin considerar las relaciones entre el pensamiento y la acción.

El problema con esta perspectiva no es solamente que se encuentra desligada de muchas de las prioridades sociales actuales, sino que al estarlo, arriesga el valor social del conocimiento o, al menos, del conocimiento definido de esta forma. En un contexto de educación superior masiva, la noción de que existan instituciones que no tienen por qué rendir cuentas de sus actos a la sociedad,

dedicadas al desarrollo del conocimiento desligado de la acción está siendo muy atacada desde teorías que están redefiniendo el valor del capital intelectual.

4. Calidad y acreditación en Educación Superior

La preocupación por la calidad ha surgido precisamente debido a las incertidumbres y tensiones que hemos descrito. Enfrentados a procesos de masificación, a la necesidad de rendir cuentas por el uso de recursos públicos escasos, a la exigencia de demostrar que se está entregando valor por dinero cuando se trata de recursos privados destinados a la educación, la sociedad y sus integrantes exigen que proporcione alguna medida de aseguramiento de la calidad.

Respondiendo a esta preocupación, muchos países han establecido sistemas de aseguramiento de calidad. Los sistemas de aseguramiento de la calidad de muchos de estos países están funcionando desde hace varios años, de modo que sería de esperar que no hubiera dudas acerca de las definiciones de calidad. Sin embargo, hay un número importante de preguntas al respecto, que en muchos casos no han sido abordadas directamente por estas mismas agencias de acreditación.

‘Calidad’ es esencialmente un término relativo, expresado en términos de la deseabilidad social e individual. Por lo tanto, cuando nos vemos obligados a mirar las universidades de cierta forma, solamente podemos definir calidad de una manera que sea consistente con ella. Las definiciones de calidad nunca son neutrales ni inocentes, sino que refieren a equilibrios de poder, dentro de la educación superior y entre la educación superior y otros actores sociales.

Parece que se nos está imponiendo – a todos, no sólo a los que pertenecemos a países desarrollados – una definición ideológica de las universidades, que surge de una visión globalizada del mundo y se impone en todos los sistemas de Educación Superior.

La acreditación se presenta a menudo como un asunto técnico. que debe tratarse en términos de manuales y procedimientos, sosteniendo implícitamente que los principios y estándares pueden trasladarse de un país a otro con escasas modificaciones, porque es la forma en que los pares o evaluadores externos los aplican lo que permite ajustarlos a las condiciones locales. Igualmente, se ha vinculado a tres lógicas fundamentales principales (Harvey, 1999): rendición de cuentas, cumplimiento de requisitos y mejoramiento.

Rendición de cuentas (accountability) significa que las universidades no sólo deben mostrar en qué gastan el dinero que tienen, sino también demostrar que proporcionan algo de valor por el dinero que reciben. Pero ¿ante quién deberían rendir cuentas las universidades? ¿Cómo se define ‘valor’?

La evaluación generalmente exige que se cumpla con los requerimientos de quienes definen las políticas, los actores externos o los proveedores de recursos. El problema, entonces, se traslada a la forma en que se definen esos requerimientos: ¿cómo se definen las metas y cuál es el rol de los diferentes actores en su definición? ¿qué agendas es posible identificar detrás de la definición de requerimientos, o del establecimiento de prioridades?

La mejora es probablemente el objetivo de la acreditación que se menciona con mayor frecuencia. Parece referirse exactamente a lo que uno esperaría del aseguramiento de la calidad: ayudar a las instituciones a adquirir las condiciones necesarias, mejorar los procesos y aumentar la calidad de los resultados. Sin embargo, es necesario preguntar qué se va a mejorar, en qué forma y para beneficio de quién.

En la práctica, las respuestas a estas preguntas suelen enfocarse en el marco de la ideología neoliberal. Los gobiernos, los actores externos y aún las autoridades académicas definen lo que se considerará como valor, los requerimientos que hay que cumplir, los estándares para el mejoramiento, en el marco de esta nueva perspectiva acerca de la Educación Superior en general y de las universidades en particular.

La definición de calidad entonces está sesgada porque la definición de Universidad está sesgada, ya sea en términos de la ideología de la tradición, ya que intenta mantener las cosas como siempre a pesar de los cambios contextuales y sociales que experimenta la Educación Superior o en términos de una nueva ideología, que cala la forma en que entendemos la Educación Superior y que

es consecuencia de una visión de mundo dominada por el mercado y el consumo.

El problema con las ideologías es que como pretenden ser el único punto de vista válido, y desechan cualquier otra interpretación como errónea u obsoleta o movida por el interés, se hacen invisibles no sólo para aquellos que creen en ellas, sino también para muchos otros que no se toman el tiempo o no tienen las herramientas para detectar su verdadero carácter.

El desafío que enfrentamos es precisamente la redefinición de los modelos de calidad. Para ello es necesario empezar por identificar qué elementos son esenciales en términos de lo que esperamos que suceda con la Educación Superior, y cuáles son los aspectos vinculados a aspectos particulares, no esenciales, de la vida académica, que tienen sentido en su medio original, pero no necesariamente en el nuestro.

Para hacerlo, es necesario poner en la agenda de investigación y análisis académico y político temas tales como la condición actual de las universidades, los límites y alcance de su rol en la sociedad moderna, los requerimientos del cuerpo estudiantil, las características de la investigación, la necesidad de desarrollo académico y las demandas de los actores externos interesados en la educación superior. Se ha dicho en múltiples oportunidades que las universidades son capaces de investigar acerca de todo tipo de temas, excepto el propio. Si queremos rescatar a la universidad de la distorsión asociada a la aceptación acrítica de la globalización y sus modelos y de sus implicaciones para la manera en que se define la calidad, es indispensable que esto cambie.

Sostenemos que la Educación Superior debe ser una oportunidad para aumentar la equidad social, para mejorar las oportunidades de desarrollo personal, social y profesional, para incrementar nuestra comprensión de sociedades diversas y complejas, para el desarrollo de instituciones verdaderamente democráticas. Nada de esto sucede por sí solo. Exige imaginación y coraje, sustentados en la inteligencia y la voluntad colectiva de los responsables de las políticas, las autoridades universitarias y las de gobierno, las agencias de aseguramiento de la calidad y los investigadores.

5. De la agenda de Lisboa a la diferenciación de las IES en Europa

La Unión Europea trazó en el año 2000, en la conferencia de Lisboa, los objetivos para convertirse en región mundial líder de la economía en 2010 basando su crecimiento en el conocimiento y fortalecimiento de sus recursos humanos. Para lograr este reto, los países europeos debían invertir al menos un 3% del PIB en I+D+i. Este incremento de la inversión debía ir acompañado de una reforma fuerte de los sistemas de Educación Superior. Tanto la UE en su conjunto como los gobiernos nacionales desarrollaron grandes expectativas sobre la materia ¿Por qué está súbita atención? ¿Están las universidades europeas realmente infravaloradas y por qué? ¿Tienen las universidades culpa en el retraso económico de la mayoría de países europeos? ¿Y si es así, qué podrían hacer?

En una temprana evaluación de progreso sobre el reto marcado (Kok, 2004) las conclusiones ya eran desalentadoras: la economía europea estaba quedando retrasada respecto a los Estados Unidos y Asia (principales competidores) y el 3% del PIB de inversión nacional en I+D+i sólo se lograba en Suecia y Finlandia. Es cierto que el proceso de ampliación de una UE de 15 miembros a una nueva UE de 27 estados miembros, hacía más difícil el logro pues había situado otras prioridades presupuestarias por delante de la investigación y el desarrollo.

A pesar del fracaso en el incremento de la inversión, las cifras constataban un pequeño éxito en el incremento de la productividad científica. Los éxitos en investigación pueden medirse en términos de cantidad y calidad de las publicaciones científicas que son registradas en las bases de datos internacionales aunque las bases no incluyen la mayor parte de la investigación en humanidades y ciencias sociales. Pero, a pesar de ello, en términos cuantitativos, algunos países de Europa estaban superando la productividad de los Estados Unidos, y la media de la UE con 25 estados, se aproximaba a su principal competidor.

Es necesario constatar en este punto que la investigación no está ya desarrollada de manera exclusiva ni principalmente por las universidades, sino por el mundo industrial y que incluso dentro de las universidades se han tenido que crear departamentos especializados de investigación o

institutos universitarios. Por tanto, el éxito científico de las naciones no puede atribuirse de manera exclusiva a las universidades.

Productividad científica y gasto en investigación

Número de publicaciones científicas indexadas por millones de habitantes	País	Porcentaje de inversión del PIV en I+D+i en 2003
1642	Suecia	3,98
1457	Dinamarca	2,53
1397	Finlandia	3,49
1177	Países bajos	
1086	Reino Unido	1,89
1017	Bélgica	
959	Austria	
827	Slovenia	
809	Estados Unidos	2,60
773	Francia	2,19
772	Alemania	2,55
697	Irlanda	
639	UE-25	1,85
611	Italia	1,16
588	España	1,10
569	Japón	3,15
525	Grecia	
463	Chequia	
412	Hungría	
408	Estonia	
406	Portugal	
303	Slovaquia	
298	Polonia	
255	Chipre	
248	Luxemburgo	
165	Lituania	
131	Letonia	
123	Malta	

Fuente: Eurostat

El problema básico de las universidades europeas estriba en la discrepancia entre su financiación real y la financiación a la que aspiran. El informe de la OCDE de 2005 (que recoge datos de 2003), señala que la financiación de las universidades en UE está en el 1,3% cuando la aspiración es llegar al 2% y en USA en el 2,9%. A su vez, la financiación global en I+D+i en la UE está en el 1,8% cuando se pretende llegar al 3%.

A pesar de no haberse renunciado a la agenda de Lisboa, lo cierto es que sus objetivos se han dilatado en el tiempo y, con nuevos acuerdos, la UE ha postergado el logro de la cifra de inversión, aunque no ha renunciado a la reforma de las Universidades: la financiación debería mejorar, las ineficaces prácticas burocráticas debían ser abandonadas y las relaciones con la empresa y el entorno industrial reforzadas (Raivio 2008). Para avanzar en estos planes de reforma, en 2006 la Comisión Europea fue encargada de realizar un borrador de planes de modernización de las universidades europeas basado en los pilares de: (1) incremento de la financiación; (2) desburocratización; y (3) alianza estratégica con el tejido industrial.

Para empeorar la cosa, la pobre financiación se extiende de manera progresiva y homogénea a todas las instituciones, incluidas las que hasta ahora tienen un nivel de investigación con impacto internacional. En Europa se contabilizan 980 universidades que se definen a sí mismas como de investigación intensiva y en Estados Unidos sólo 261. Pero esta falta de especialización y diferenciación en Europa conduce a un mediocre sistema homogéneo de Educación Superior.

Principales rankings mundiales de universidades

Shanghai Jiao Tong University (Ch)	Times Higher Education Supplement (Uk)
Academic Ranking of Word (ARW 2010)	World University Rankings (THE 2010)
Top 500	Top 200
Harvard (1)	Harvard (1)
UC Berkeley (2)	Caltech (2)
Stanford (3)	MIT (3)
MIT (4)	Stanford (4)
Cambridge (5)	Princeton (5)
Caltech (6)	Cambridge (6)
Princeton(7)	Oxford (7)
Columbia (8)	UC Berkeley (8)
U Chicago (9)	Imperial College London (9)
Oxford (10)	Yale (10)
Autónoma de Madrid (201)	U Barcelona (142)
Complutense de Madrid (207)	Pompeu Fabra (155)
U Barcelona (253)	
U Valencia (293)	
UA Barcelona (302)	
U Politécnica Valencia (336)	
Pompeu Fabra (384)	
Universidad de Granada (466)	
Santiago (483)	
Zaragoza (491)	

Fuente: Rankings indicados

En los principales *rankings* mundiales que ordenan a las universidades por su calidad, tan sólo aparecen dos universidades europeas (británicas: Cambridge y Oxford) en el *Academic Ranking of Word* que elabora la Shanghai Jiao Tong University (año 2010) . Mientras tanto en el *World University Rankings* que elabora Times Higher Education Supplement (año 2010) aparece tres europeas entre las diez primeras, las tres británicas: Cambridge, Oxford y el Imperial College London. Es decir, la situación de las universidades europeas, no es aún competitiva frente a las universidades de Estados Unidos.

Y dentro de ese marco general, la situación de la universidad española no es más alentadora. En el primero de los *rankings*, la primera universidad española, la Autónoma de Madrid, aparece en el puesto 201, y en el segundo de los *rankings*, es la Universidad de Barcelona la que aparece en el puesto 142 como primera universidad española.

La única salida a esta situación, se argumenta desde la Comisión Europea, es romper la homogeneización que está forzada por la excesiva burocratización de los sistemas universitarios nacionales, para lograr una financiación no homogénea y más competitiva. Esto es, reducir la excesiva burocratización característica de la universidad en Europa, frente a la vibrante, dinámica, competitiva e incentivadora cultura de las universidades americanas. Para satisfacer las expectativas de las universidades europeas, el incremento de la financiación es necesario pero no suficiente. El rol de la UE es pequeño en financiación de la investigación y muy pequeño en la financiación de las universidades. Es un asunto preferente de los gobiernos nacionales que ahora están estrangulados con la crisis económica. El llegar al 2% de financiación de las universidades y 3% de financiación de la investigación requiere un incremento de financiación mantenido a largo plazo y eso es hoy inverosímil.

Por tanto, dada la escasez económica y la necesidad de invertir mejor el dinero de los contribuyentes, deberíamos avanzar hacia un sistema universitario versátil y diferenciado, en el que cada universidad pueda centrarse en sus fortalezas en vez de que cada universidad pretenda ser importante en la globalidad de la investigación. La financiación competitiva es la mejor vía para promover la evolución y la especialización de las universidades y el sector privado debería implicarse mediante incentivos que promuevan intereses mutuos. Este incremento de la autonomía

y la competitividad es esencial para la Comisión europea y los expertos de la OCDE. Los sistemas de evaluación e informes internacionales deberían obligar a reflexionar sobre ello a los administradores políticos nacionales.

Además, cuando el conocimiento es el principal motor de la economía (caso de Europa) tanto la función formativa como la función investigadora de las universidades deberían ligarse más con el sector privado. La industria está externalizando continuamente su I+D+i y la formación continua de su personal y estas actividades proporcionan áreas de colaboración prometedoras. En tanto que las grandes multinacionales tienen fuentes óptimas para cubrir sus necesidades de conocimiento práctico (know-how) global, son las pequeñas y medianas empresas, de ámbito regional, las que deberían estrechar sus lazos con las universidades. La OCDE señala que incluso en Finlandia que es líder en este sentido, sólo un 20% de las medianas y pequeñas empresas interactúan con sus universidades. La media de la UE es el 7%. La I+D+i sólo se desarrolla en un tercio de las pequeñas y medianas empresas en Europa y muy pocos gobiernos les facilitan financiación. Esta situación habría que mejorarla para competir en un escenario global.

Una de las respuestas a esta situación para mejorar la competencia, ha sido la creación de asociaciones universitarias que promueven la excelencia, la diferenciación y la financiación competitiva. El mejor ejemplo de este tipo de asociaciones, en Europa, es la Liga de Universidades de Investigación Europeas (LERU), es una asociación de veintidós universidades de investigación intensiva líder que comparten los valores de la enseñanza de alta calidad en un entorno de investigación competitiva de nivel internacional. Fue fundada en 2002 como un consorcio de 12 universidades europeas. En 2006, año de su famoso informe dedicado a la innovación en las universidades, se amplía con ocho miembros más. En 2010, se incorporan los dos últimos socios, el Imperial College of London y la Universidad de Barcelona (primera y única universidad española en la Liga). La Liga defiende la educación a través de una toma de conciencia de las fronteras de la comprensión humana; la creación de nuevos conocimientos mediante la investigación básica, que es la fuente última de la innovación en la sociedad; y la promoción de la investigación en un amplio frente en colaboración con la industria y la sociedad en general. El objetivo de la Liga es defender estos valores, para influir en la política en Europa y desarrollar las mejores prácticas a través del intercambio mutuo de experiencias.

Miembros de la LERU

Reino Unido (5)	U Cambridge
	U Edinburgh
	I College London
	U College London
	U Oxford
Países Bajos (3)	U Amsterdam
	U Leiden
	U Utrecht
Alemania (3)	U AL Freiburg
	U RK Heidelberg
	U LM München
Francia (3)	U PMC Paris 6
	U Paris-Sud 11
	U Strasbourg
Suiza (2)	U Genève
	U Zürich
Suecia (2)	IK Stockholm
	U Lunds
Italia (1)	U Milano
España (1)	U Barcelona
Finlandia (1)	U Helsinki
Bélgica (1)	UC Leuven

Fuente: LERU

Para la Liga, las relaciones con la empresa representan un reto estratégico de primer orden. Así, para promover las relaciones universidad empresa habría que estimular tres áreas (LERU, 2006):

- a) Para fortalecerse de cara a la innovación, las universidades deberían tener mayor autonomía para ajustar la investigación y la formación a las oportunidades y necesidades cambiantes de sus socios, incrementando la financiación competitiva para desarrollar sus fortalezas y diversificarse y mejorar el modelo de gestión para implementar decisiones estratégicas.
- b) Para incrementar la demanda empresarial de actividades de innovación los procedimientos públicos deberían ser explotados como un mercado para nuevos productos y servicios y los incentivos fiscales deberían usarse para promover las actividades de I+D+i.
- c) Las ventajas de la alianza estratégica entre universidades y empresas debería promocionarse mediante reuniones, conferencias, intercambio de personal, y trabajos conjuntos de I+D+i y proyectos de formación continua conjuntos. Los gobiernos deberían remover los obstáculos administrativos para estas actividades de colaboración.

6. La paradoja europea o “dilema de Oxford”

Lo que algunos han denominado como “paradoja europea” es el hecho de la dificultad que las universidades europeas tienen de competir en producción científica y captación de financiación de la industria con las universidades de los países desarrollados y emergentes de Asia (Japón, China, India, Corea, Malasia...) y con los Estados Unidos. Dificultad que reside en ser capaces de competir manteniendo al mismo tiempo misiones sociales y culturas institucionales que poco tienen que ver con aquellas. Si es misión irrenunciable de la universidad británica la elevación del nivel cultural de la nación y de la mayoría de sus ciudadanos, como es el caso de la Universidad de Oxford, no puede, fácilmente competir con universidades como la de Harvard o Stanford orientadas históricamente a la formación de élites muy seleccionadas, que aportan una gran parte de la financiación institucional, y vinculadas con la industria en sus tareas de Investigación, Desarrollo e Innovación.

A eso, nosotros, le hemos denominado el “dilema de Oxford”. Y es que Oxford es la segunda universidad en importancia dentro de la Unión Europea, miembro desde su fundación de la LERU o club de principales universidades europeas orientadas a la investigación intensiva, que no renuncia a mantener su compromiso social en los estudios de grado accesibles a la media de la población británica, ni a su tarea de extensión universitaria en su entorno social.

El dilema para Oxford es ¿hasta cuándo podrá mantener su misión sin renunciar al objetivo de seguir siendo la segunda universidad Europea, estar dentro de las diez primeras mundiales en los principales *rankings* y competir, por tanto, en producción científica? ¿Cómo incrementar los fondos procedentes de la industria para seguir compitiendo en producción científica? ¿Sacrificando qué parte de su misión?

El dilema de Oxford no tiene fácil solución. La universidad europea está en una encrucijada y aún no tiene marcadas los caminos de salida. No bastan las propuestas de diferenciación institucional que sí están sirviendo en Asia o Estados Unidos para mantener los criterios de crecimiento nacional. Aquí, en Europa. En Oxford, la decisión no es nacional sino institucional. ¿Será a base de la profundización en la diferenciación interna, esto es en la fragmentación institucional, donde reside la solución? Algo de eso puede estar pasando ya cuando en la mayoría de las universidades bien posicionadas que no renuncian a una financiación competitiva, se están creando, cada vez más diferencias internas entre facultades e institutos universitarios u otros departamentos especializados, campus tecnológicos y otros centros de alta investigación y transferencia. Diferencias también entre estudios de grado de carácter masivo y estudios de postgrado y programas internacionales de carácter mucho más selectivo.

Esa diferenciación interna puede estar ocasionando también una fragmentación interna que trasciende a las disciplinas: profesorado para grado y profesora para postgrado, profesorado eminentemente docente y profesorado con orientación especial a la investigación.

¿Estamos asistiendo a una nueva fractura profunda de la profesión académica agudizada especialmente en la universidad europea?

Referencias

- GAPPA, J. M. (2001). Academic careers for the 21 st Century: more options for new faculty. En Smart y Tierney (eds.): *Higher education: handbook of theory and research* (vol. 17). New York: Agathon Press.
- HARMAN, G. (2006). *Research and scholarship. International handbook of higher education*. Dordrecht: NL.
- HENKEL, M. (2001). *Academic identities and policy change in higher education*. London. Jessica Kingsley.
- IDRB (2000). *Higher education in developing countries: peril and promise*, Washington: The World Bank.
- JONGBLOED, B. (2002). Lifelong Learning: Implications for institutions. *Higher Education*, 44 (3-4) 413-431.
- KOK, W. (2004). *Facing the challenge. The Lisbon strategy for growth and employment. Report from the High Level Group*. Bruselas: Unión Europea.
- LERU (2006). *Universities and innovation: the challenge for Europe*. League of European Research Universities. En línea.
- OCDE (2005). *Education at a glance*.
- RAIVIO, K. (2008). Foreword. University reform, a prerequisite for success of knowledge-based economy?. En Mazza, Quattrone y Riccaboni: *European universities in transition. Issues, models and cases*. Cornwall (UK): MPG books; xiii-xviii.
- SCHIMANK, U. y WINNES, M. (2000). Beyond Humboldt? The relationship between teaching and research in European university systems. *Science and public policy* 27 (6), 397-408.



Formación del profesorado para la utilización de la cámara de vídeo digital en los centros de educación primaria

Teacher training for using digital video camera in primary education

Pablo García Sempere,
Universidad de Granada

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 2

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

Fecha de recepción: 22 de octubre de 2011

Fecha de revisión: 17 de noviembre de 2011

Fecha de aceptación: 22 de diciembre de 2011

García-Sempere, P. (2011). Formación del profesorado para la utilización de la cámara de vídeo digital en los centros de educación primaria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, pp. 107 – 117.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 2

ISSN 1989 - 9572

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

Formación del profesorado para la utilización de la cámara de vídeo digital en los centros de educación primaria

Teacher training for using digital video camera use in primary schools

Pablo García Sempere, Universidad de Granada
pgs@ugr.es

Resumen

Este trabajo muestra los resultados parciales de una investigación desarrollada en la provincia de Granada sobre la capacitación de los docentes de educación primaria en el manejo de la cámara de vídeo digital. Nos planteamos conocer la formación del profesorado, su interés, así como detectar las necesidades formativas y dificultades para mejorar la práctica docente. Para ello se ha trabajado desde una metodología descriptiva y ecléctica, se han utilizado técnicas cuantitativas, como el cuestionario y cualitativas como el grupo de discusión. Los datos obtenidos indican que la mayor parte del profesorado carece de conocimientos en el manejo de la cámara y la edición. Por otro lado, la gran mayoría se muestra de acuerdo con la necesidad de incluir formación inicial y permanente sobre esta temática. Finalmente, se exponen las conclusiones más relevantes.

Abstract

This paper shows the partial results of a research carried out in primary schools, which evaluates the ability of teachers in the use of digital video camera. The study took place in the province of Granada, Spain. Our purpose was to know the level of knowledge, interest, difficulties and training needs so as to improve the teaching practice. The work has been done from a descriptive and eclectic approach. Quantitative (questionnaire) and qualitative techniques (focus group) have been used in this research. The information obtained shows that most of the teachers have a lack of knowledge in the use of video camera and digital edition. On the other hand, the majority agrees to include initial and permanent training on this subject. Finally, the most important conclusions are presented.

Palabras clave/keywords

Tecnologías de la información y comunicación, vídeo digital, cámara de vídeo, formación del profesorado.

Information technology and communication, digital video, video camera, teacher training.

Citation

García-Sempere, P. (2011). Formación del profesorado para la utilización de la cámara de vídeo digital en los centros de educación primaria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, pp. 107 – 117.

1. Formación del profesorado para la utilización de las TIC

En los últimos años, nuestra sociedad ha vivido numerosos cambios a nivel económico, político, tecnológico, social, cultural, etc. Igualmente observamos que en la época actual estas alteraciones son constantes y que el docente debe contar con la preparación suficiente para solucionar los problemas que aparecen. La formación del profesorado constituye un elemento fundamental para responder a las nuevas exigencias actuales. Se trata de una preparación para mejorar la competencia profesional del docente, responder a los nuevos retos educativos y alcanzar una educación de calidad. Son muchas las investigaciones e informes que avalan la relación entre la capacitación del docente y una enseñanza de calidad, así lo refleja García Llamas (1999:18), tras numerosos estudios: *“La calidad de vida de un país se halla muy ligada a la calidad del sistema educativo”*.

En el artículo 102 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se explicita que “la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros” para garantizar este derecho las Administraciones educativas “promoverán la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito. Igualmente, les corresponde fomentar programas de investigación e innovación”.

Domínguez y Sánchez (2004:421) entienden la formación del profesorado: *“... como la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común”*.

Debido a la democratización de los sistemas escolares y al aumento de las demandas sociales se está produciendo una serie de fenómenos a considerar en la formación docente (Escudero 2006:31):

- En primer lugar, la ampliación de los ámbitos de conocimiento que el profesorado debe conocer y dominar (disciplinas, áreas de aprendizaje, currículum, organización escolar...).
- En segundo lugar, el aumento y la dificultad del trabajo que se les exigen (instruir y educar, planificar y realizar una enseñanza, implicarse en el gobierno de centros, atención a las familias...).
- Y finalmente, la intensificación de la labor docente. En este sentido, el desarrollo de la función docente precisa de una fuerte implicación intelectual no sólo a nivel racional sino que también se ven afectados aspectos afectivos y sociales.

En la actualidad, encontramos carencias formativas tanto en maestros de educación infantil y primaria como en el profesorado de educación secundaria. La rápida inserción de las TIC en la sociedad exige al profesorado un esfuerzo en la adaptación y aprendizaje en el manejo de estas herramientas. Existe la necesidad de mejorar la formación inicial del profesorado para hacer frente a la realidad tecnológica actual en constante cambio y evolución. Todos estos aspectos ocupan y preocupan tanto a la administración educativa como a las universidades. Domínguez y Sánchez, (2004:408). afirman que para alcanzar la dimensión global e integral de la formación del profesorado es necesario: capacitación personal, en su estilo de acción; capacitación social. Se entiende al docente como un sujeto comprometido con la sociedad; y capacitación institucional, entendida como la capacidad administrativa de gestión a través de la innovación y actuación colaborativa en la comunidad, centro, ciclo, niveles y aula.

Las TIC han provocado variaciones en las formas de comunicación e interacción de los individuos, y a su vez han ocasionado modificaciones en la industria, la medicina, el comercio y otros campos más. En nuestro campo, la educación, se está debatiendo continuamente el nuevo perfil del maestro para hacer frente a estas realidades tecnológicas. Estos cambios están sucediendo a gran velocidad, este hecho exige a los profesionales un gran esfuerzo de adaptación, actualización y perfeccionamiento permanente para poder ejercer las funciones demandadas por la sociedad. El protagonismo para generar la transformación de la educación recae en las instituciones de formación docente. No es posible obtener beneficio de las TIC en la educación sin conocer su

manejo. Por ello, las administraciones a través de los centros de formación han de promover programas que fomenten la capacitación tanto de los docentes como de los futuros docentes. Román y Romero (2007:142) recogen un mapa conceptual de los contenidos de este apartado:



Figura 1. Mapa Conceptual de los contenidos de formación del profesorado (Román y Romero, 2007)

Las TIC tienen un potencial altísimo en el desarrollo de la formación del profesorado. Mediante su utilización se pueden realizar aprendizajes de forma práctica y de un modo innovador. La incorporación de las TIC en la formación del profesorado debe estar planificada para alcanzar con éxito los objetivos propuestos. El libro: *"Las TIC en la formación docente: guía de planificación"*, recoge el marco conceptual de la aplicación de las TIC en la capacitación docente (UNESCO, 2004:44).



Figura 2: Marco conceptual para la aplicación de las TICs en la capacitación docente. (UNESCO, 2004:44)

A continuación vamos a comentar brevemente las áreas temáticas y competencias que aparecen en el mapa conceptual (UNESCO, 2004:44-48).

- El contexto y la cultura hacen referencia a los factores contextuales y culturales a tener en cuenta a la hora de incorporar la utilización de las TIC.
- La visión y liderazgo son componentes fundamentales para alcanzar el éxito en la planificación e integración de las TIC.

- Aprendizaje permanente. El docente ha de concebir el aprendizaje permanente como una parte fundamental para la aplicación de la tecnología.
- Planificación y administración del cambio. El cambio es una realidad en nuestra sociedad, además este se ve acelerado como consecuencia de la utilización de las TIC, desde esta perspectiva la planificación y administración del cambio resulta esencial para responder a las necesidades actuales.

Las competencias para la aplicación de las TIC se organizan en cuatro grupos: pedagogía, colaboración y trabajo en red, aspectos sociales, y finalmente aspectos técnicos.

- La pedagogía es el elemento más importante a considerar a la hora de integrar las TIC: *"Al implementar las competencias pedagógicas que permitirán incorporar la tecnologías, es de fundamental importancia el contexto local y el enfoque pedagógico individual del docente vinculado al de su disciplinas"* (UNESCO, 2004:45). Según la guía se afirma que a través del uso pedagógico de las TIC se puede: demostrar una mayor comprensión de las oportunidades e implicaciones del uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje dentro del contexto del plan de estudios; planificar, implementar y dirigir el aprendizaje y la enseñanza dentro de un entorno de aprendizaje más flexible y abierto; evaluar el aprendizaje y la enseñanza dentro de un entorno de aprendizaje más flexible y abierto.
- Colaboración y trabajo en red. Bien son conocidas las posibilidades que ofrecen las TIC en los procesos de comunicación, éstas pueden ser utilizadas dentro de los grupos de aprendizaje o bien en otros contextos. Desde esta competencia el docente adquiere el rol de facilitador de colaboración y el trabajo en red en comunidades de aprendizaje. Mediante la colaboración y el trabajo en red los docentes potencian el aprendizaje democrático.
- Aspectos sociales y sanitarios. Utilizar las TIC conlleva a un aumento de las responsabilidades de todos los miembros de la sociedad. Es necesario respetar y hacer respetar la ley (derechos de autor, derechos de imagen). Para enfrentarnos a estos nuevos desafíos es necesario incluir en los planes de estudios medidas para el fomento del respeto.
- Aspectos técnicos. Los aspectos técnicos hacen referencia a la competencia técnica y a la disponibilidad de las infraestructuras y apoyo técnico necesario para el uso de las TIC en la educación. No basta con tener la tecnología, hay que saber utilizarla. También es posible que la tecnología que disponga el docente no sea la más adecuada.

La situación actual, hace necesaria una renovación de la normativa sobre formación del profesorado. Actualmente, en Andalucía, existe un borrador de Decreto pendiente de aprobación que regula la formación inicial y permanente del profesorado así como el sistema andaluz de formación permanente del profesorado.

2. La investigación

Este trabajo se encuentra enmarcado dentro de las líneas prioritarias de la realidad educativa andaluza según el artículo cuarto de la Orden de 15 de mayo de 2006, por la que se establecen las bases para impulsar la investigación en los centros docentes públicas de la Comunidad Autónoma de Andalucía: *"...d) La puesta en práctica de las tecnologías de la información y la comunicación... h) Investigación en metodologías docentes"*.

El objetivo general de la investigación ha sido "conocer los usos de la cámara de vídeo digital que realizan los maestros y maestras en el ámbito de educación primaria y la influencia de la formación y el interés en su utilización, así como detectar cuáles son las necesidades formativas y las dificultades de utilización para mejorar la práctica docente". Aunque toda la investigación posee un vínculo con la formación del profesorado, en el presente artículo expondremos los resultados que guardan una relación más directa.

La investigación que aquí nos ocupa se puede enmarcar dentro de una metodología descriptiva y ecléctica. Se trata de una metodología mixta en la que lo cuantitativo se integra con lo cualitativo

(Lorenzo y varios, 2003:194), en este sentido, se han utilizado técnicas cuantitativas, como el cuestionario y cualitativas como el grupo de discusión.

La recogida de datos se ha realizado utilizando un cuestionario (cuantitativa) y un grupo de discusión de expertos (cualitativa). Mediante la utilización de más métodos de recogida de datos se pretende trazar o explicar el fenómeno de manera más completa, utilizando datos cuantitativos y cualitativos. Esto nos permitirá contrastar los métodos entre sí para garantizar la fiabilidad de la investigación.

La población queda definida por maestros y maestras de centros públicas de educación primaria de la provincia de Granada. La imposibilidad de que todo los docentes pudiesen participar, bien por factores temporales, económicos y de acceso no llevó a seleccionar una muestra representativa. Se seleccionó una muestra invitada compuesta por 294 maestras y maestros, de los cuales, se obtuvo una muestra productora de datos, compuesta por 228 docentes.

En la investigación se ha integrado el grupo de discusión como técnica cualitativa para descubrir aspectos claves sobre la utilización de la cámara de vídeo digital en los centros educativos. Se ha utilizado este muestreo para facilitar la recogida de información y poder elegir a los sujetos considerados como más idóneos para obtener información del tema que aquí nos ocupa. Un paso anterior a la selección ha sido determinar las características que debían reunir el grupo de discusión. Se han seleccionado expertos que por su condición profesional saben del problema del estudio. Los representantes son maestros que utilizan la cámara de vídeo digital y expertos en la producción de vídeo digital relacionados el uso de la cámara de vídeo digital en contextos educativos.

Para el análisis de los datos cuantitativos se ha utilizado el programa informático estadístico SPSS (Statistical Packedge Social Science). El diseño de los gráficos y tablas se ha elaborado utilizando en su mayor parte la aplicación Microsoft Word. Para analizar los de datos de naturaleza cualitativa se ha realizado una categorización manual mediante un registro y sistema de codificación.

3. Resultados

La formación es una variable clave en relación a la utilización de la cámara de vídeo digital en el aula. Cuando preguntamos a los docentes sobre la formación inicial recibida en el manejo de la cámara y la edición de vídeo, el 81,9% del profesorado contestó no haber recibido formación específica; en cambio, un porcentaje muy bajo sí recibió formación y la calificó de "mala" (10,1%) y muy "mala" (7,9%). Un dato muy preocupante para hacer frente a las necesidades actuales. Nuestros expertos afirmaron que una de las causas principales era la falta de tiempo y baja asignación de créditos a la asignatura. Igualmente preguntamos si habían recibido formación inicial en contextos no formales y sólo el 15,7% respondió positivamente.

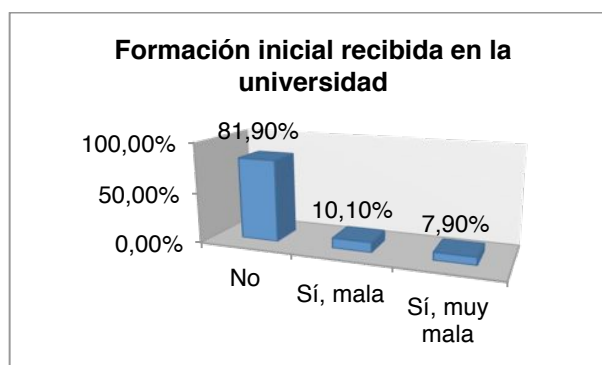


Figura 3. Gráfica formación inicial en la universidad

Con relación a la formación permanente recibida en la universidad, el 100% de los docentes no la han recibido. Los expertos del grupo de discusión afirmaron que desde los centros de profesorado no han recibido una gran demanda en esta materia. El 9,2% sí ha recibido formación permanente en academias. Cuando la formación es por cuenta propia es decir, autodidacta se produce un aumento (22,8%).

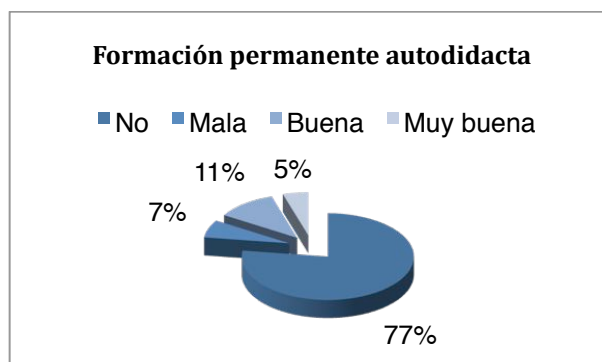


Figura 4. Gráfica formación permanente autodidacta

A pesar de los resultados tan bajos, es necesario destacar que la gran mayoría de los docentes encuestados, el 71,9%, consideran estar “de acuerdo” y el 27,6% “totalmente de acuerdo” con la necesidad de tener una formación inicial en el manejo de la cámara de vídeo digital y la edición. En relación a la necesidad de incluir formación permanente relacionada con el manejo de la cámara de vídeo y la edición se puede afirmar que el 95, 5% lo considera necesario. Entre las aportaciones del grupo de discusión destacaron las siguientes: “... sí como mínimo, porque el maestro es un hombre de su tiempo y tiene que estar es su sitio, y si queremos que recupere la posición que ah tenido en otros tiempos, pues tendrá que se en base a estos temas”; “... claro, todo el mundo tiene cámara, que menos que saber manejarla si eres maestro con, más razón.”; “... el mundo de los niños se encuentra rodeado de vídeos; es muy importante una formación para los profesores.”

Hemos observado la gran mayoría de los docentes no han recibido formación en el manejo de la cámara de vídeo y la edición. Los conocimientos en el manejo de la cámara de vídeo digital es el contenido más dominado por el profesorado y en la gráfica podemos visualizar que son pocos los docentes con conocimientos.

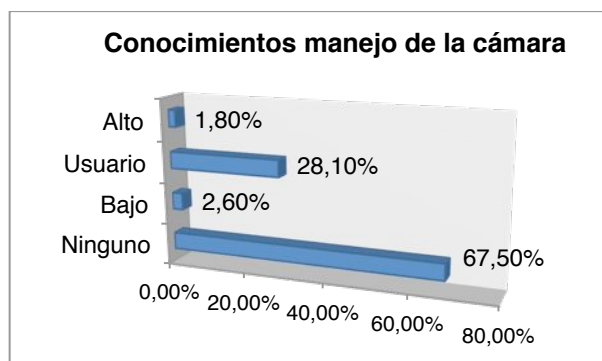


Figura 5. Gráfica conocimientos sobre el manejo de la cámara

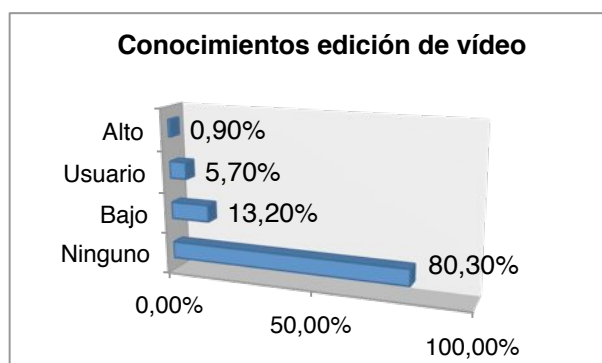


Figura 6. Gráfica conocimientos sobre la edición de vídeo digital

Hemos preguntado a los docentes cuáles son los motivos que dificultan la utilización de la cámara de vídeo digital en los centros educativos. Con relación a la falta de formación, los maestros lo han registrado como el segundo motivo por debajo de la falta de tiempo. Los porcentajes obtenidos son los siguientes:

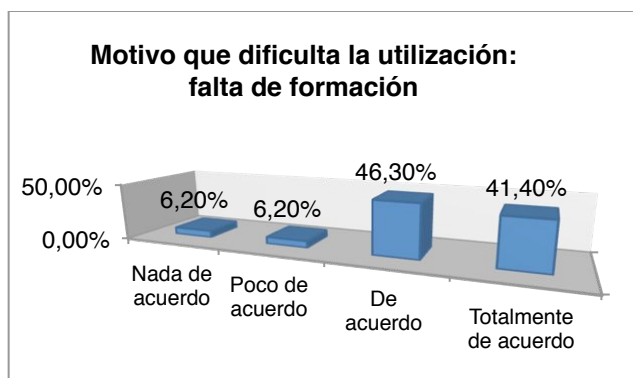


Figura 7. Gráfica motivo que dificulta la utilización: falta de formación.

Con la intención de conocer el interés del profesorado en los contenidos de la producción audiovisual para diseñar futuros planes de formación observamos que está más interesado principalmente en el manejo de la cámara, seguidamente en la edición de vídeo y en tercer lugar el vídeo en internet. En la siguiente gráfica podemos observar las medias obtenidas:

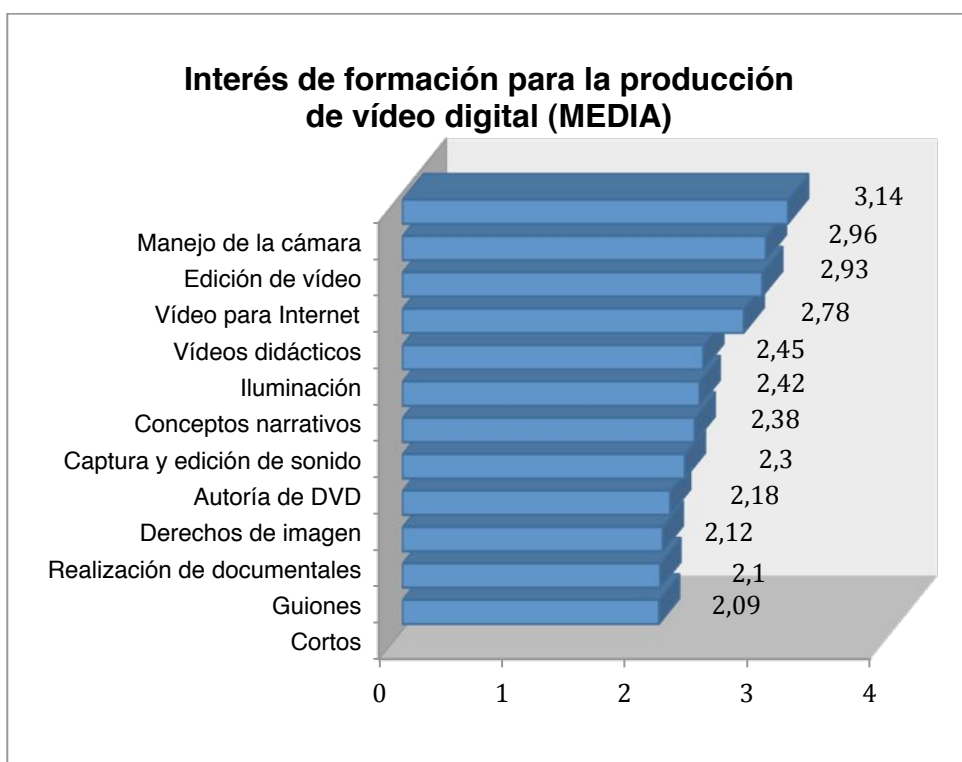


Figura 8. Gráfica interés de formación para la producción de vídeo digital (media)

También hemos observado que para el aprendizaje de la producción audiovisual, entre las tres modalidades consultadas (teleformación, presencial y mixta), la teleformación ha alcanzado el interés más bajo. El grupo de docentes no interesados (71,5%) es significativamente superior. El 32% manifestó encontrarse *"nada interesado"* y el 39,5% contestó estar *"poco interesado"*. El 24,6% afirmó sentirse *"interesado"* y el 3,9%, porcentaje muy bajo, dijo estar *"muy interesado"*. La modalidad de formación presencial para el aprendizaje del manejo de la cámara de vídeo digital alcanza un elevado interés en el profesorado (63,2%). El 36% se muestra *"interesado"* y el 27,20% *"muy interesado"*. La modalidad mixta (presencial y a distancia) ha sido la mejor valorada por los

docentes. El 57% está “interesado” y el 24,10% “muy interesado”. Estos porcentajes de interés suman un total de 81,10%. Sin duda alguna, se trata de una valoración muy positiva.

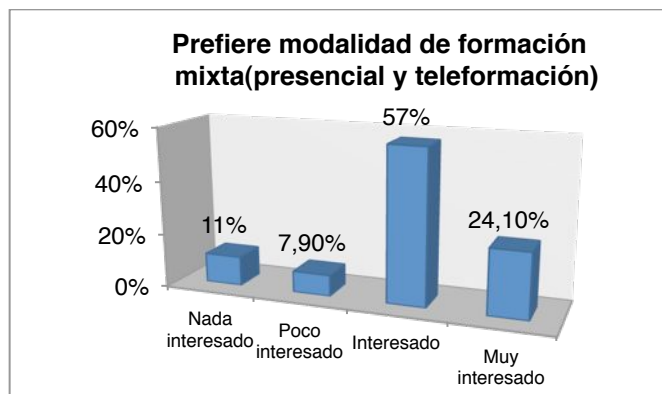


Figura 9. Gráfica modalidad de formación mixta

4. Conclusiones

Formación inicial y permanente para el uso de la cámara de vídeo digital y la edición

La mayoría de los docentes (81,9%) no han recibido formación inicial en el uso de la cámara y la edición de vídeo digital; los que sí la recibieron la han calificado de “mala” y “muy mala”. Estos datos ponen de manifiesto que los planes de estudio de magisterio en relación a las TIC son insuficientes para hacer frente a las nuevas exigencias de la sociedad. Entre las causas de esta situación se encuentra la falta de créditos de la asignatura “Nuevas tecnologías aplicadas a la educación” y la carencia de formación de los docentes en este campo.

Evidentemente, para poder usar un medio tecnológico son necesarios unos conocimientos mínimos. En la actualidad, son muchas las posibilidades que nos ofrece la cámara de vídeo digital en los centros educativos y otras están aún por descubrir, pero dichas posibilidades desaparecen si el profesor no está lo suficientemente formado.

Los maestros no han recibido formación permanente sobre el manejo de la cámara y la edición de vídeo digital ni en la universidad, ni en el centro de formación del profesorado. Pero un porcentaje menor de docentes sí ha recibido formación en sindicatos (3,5%) y en academias (8,8%), aunque esta formación ha tenido una valoración muy negativa. Existe un porcentaje más alto de docentes (16,2%) que se han formado de manera autodidacta y le han otorgado valoración positiva.

Conocimientos y necesidades de formación

La falta de formación inicial y permanente relacionada con la producción de vídeo digital ha puesto de manifiesto los bajos conocimientos de los docentes en esta temática. Los resultados obtenidos corroboran esta deducción. Hemos comprobado que los docentes con edades comprendidas entre 27 y 37 años tienen más conocimientos en este campo. Con relación al sexo sí existen diferencias significativas: el 93,8% en mujeres y el 58,6% en hombres, afirmaron no tener conocimientos relacionados con el vídeo digital. Los docentes que poseen un mayor conocimiento en vídeo digital pertenecen a la especialidad de educación física.

La incorporación de las TIC en la sociedad y concretamente en los centros educativos está alterando las relaciones y las formas tradicionales de enseñanza. Estas nuevas situaciones exigen la asunción nuevos roles y responsabilidades por parte de los docentes; y como consecuencia, nuevas demandas de formación. El colectivo de maestros y maestras coincide en confirmar la siguiente afirmación: “los docentes necesitan tener una formación inicial y continua en el manejo de la cámara de vídeo digital y la edición de vídeos”. Tan sólo el 0,4% se manifestó poco de acuerdo. Aunque los resultados muestran, sin lugar a duda, una actitud favorable del profesorado hacia la necesidad de formación de vídeo digital, sería necesario reflexionar o investigar si esta actitud es fruto de las presiones sociales y políticas.

La falta de formación: una dificultad

Son muy pocos los docentes que utilizan la cámara de vídeo en los centros de educación primaria. Tan sólo un 6,5% de los maestros y maestras la usan. Dentro del aula, la cámara es utilizada principalmente por el profesor; tan sólo el 25% de los docentes afirmó que el alumnado la utilizaba en numerosas ocasiones.

Desde el punto de vista de la educación y de la propia formación, estas herramientas se presentan como la panacea. Es importante no olvidar que las TIC y en concreto el uso de la cámara de vídeo digital en los centros educativos conlleva muchas desventajas. Entre las principales dificultades que encuentra el profesorado a la hora de utilizar la cámara de vídeo digital destacan las siguientes: en primer lugar, la falta de recursos; en segundo lugar, la carencia de formación; y en tercer lugar, la ausencia de tiempo.

La falta de formación se convierte en una gran barrera a la hora de utilizar la cámara de vídeo digital. El 99,4% de los docentes que no tienen conocimientos generales en vídeo digital no utilizan la cámara. Por otro lado, la gran parte de los maestros que sí la utilizan y que no suben las grabaciones audiovisuales a Internet se debe a que no saben cómo hacerlo.

La introducción del vídeo en Internet ha supuesto una auténtica revolución. Las personas conectadas a la red pueden acceder a diferentes canales y encontrar multitud de contenidos audiovisuales tanto para el entretenimiento como para la formación. Desgraciadamente todo el mundo no tiene acceso a la red, lo que crea diferencia de clases y un aumento de la brecha digital.

Consideraciones para la mejora de la formación

Las TIC se introducen progresivamente en las instituciones educativas. Esta incorporación conlleva necesidades de formación alteraciones en los modos de enseñanza y aprendizaje, necesidades económicas para el mantenimiento,... En la era de la información no podemos concebir una formación en tecnologías que no contemple el vídeo. Son múltiples las opciones formativas y didácticas que nos ofrece este recurso. Por esta razón, debe integrarse en los planes de estudio para la formación del maestro.

La formación inicial y permanente en un recurso tecnológico en continuo avance y transformación como la cámara de vídeo es indispensable, tanto en aspectos técnicos, en el sentido que el profesor debe conocer las nuevas innovaciones técnicas, como en el sentido metodológico. En nuestro estudio los docentes, prefieren una formación semipresencial a través de cursos y grupos de trabajo. Sin embargo, la formación del profesorado no debe limitarse a un espacio y tiempo determinado, sino que debe extenderse a diferentes espacios, tiempos y modalidades. Éstas no son excluyentes, por lo que pueden combinarse entre sí para adaptarse mejor a las necesidades docentes. Además, debe estar apoyada y avalada por la práctica escolar y por investigaciones de calidad con la intención de conseguir el enriquecimiento, la reflexión y un aumento de la capacidad docente para embarcarse en nuevas metas e intervenciones.

Para el manejo de la cámara y su aplicación al aula, es preciso un aprendizaje especialmente práctico, acompañado de una serie de conocimientos teóricos que fundamenten su uso didáctico. Mediante la técnica de encuesta hemos descubierto que el profesorado, dentro de los contenidos de la producción de vídeo digital, está más interesado en formarse en: el manejo de la cámara, la edición de vídeo, el vídeo en Internet y en la creación de vídeos didácticos. Todos estos contenidos y especialmente la formación en el diseño de materiales didácticos en vídeo han de permitir a los docentes compartir experiencias y conocimientos para un aprendizaje abierto y colaborativo. A pesar de este interés, es necesario incluir formación en un uso legal y seguro del vídeo digital. Esta formación es fundamental para garantizar y velar por el cumplimiento de todos los derechos de las personas. Es importante incluir contenidos que ayuden a los docentes a considerar la cámara de vídeo digital en los centros educativos como un medio y no como un fin. Concienciar para concebir la cámara de vídeo digital como un recurso tecnológico con ventajas e inconvenientes, pero que bien utilizado puede favorecer diversos aprendizajes. La producción audiovisual en centros escolares debe concebirse como un proceso para que el alumnado alcance las competencias básicas establecidas.

En la actualidad, el proceso de evaluación se encuentra integrado dentro del proceso de formación, en este sentido, para ofrecer una formación de calidad sobre producción de vídeo digital, ésta debe

integrar procesos de evaluación. A través de una evaluación sistemática, participativa, cooperativa y responsable no sólo mejoraremos el valor de la formación sino que además se facilitarán los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, la evaluación de la formación del profesorado ha de perseguir una dirección precisa: la mejora de la educación.

Referencias

- AGUADED, J.; CABERO, J. y SALINAS, J. (coords.)(2004). *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid: Alianza Editorial.
- BORGUES, O. (2003). Investigación en educación aplicada a la interdisciplinaridad en la universidad. Enfoques cuantitativo y cualitativo en ciencias humanas y sociales. En Medina y Castillo. *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales*. Madrid: Universitas.
- CABERO, J. (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- CHACÓN, A. (2003). *Teoría y práctica de las nuevas tecnologías en la formación de maestros*. Segunda edición. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- DOMÍNGUEZ, M. y SÁNCHEZ, C. (2004). Formación del profesorado e investigación en didáctica de las ciencias sociales. En Domínguez, M. (coord.). *Didáctica de las ciencias sociales*. Madrid: Pearson Educación.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En Escudero, J. y Gómez, A. (eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- GARCÍA LLAMAS, (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. España: Editorial Praxis.
- GARCÍA-SEMPERE, P. (2011). Nuevos retos: capacitación del docente de educación primaria para el uso de la cámara de vídeo digital. En Lorenzo Delgado y Varios (coords.). *Las instituciones educativas ante la crisis económica* (pp. 651- 662). Barcelona: Editorial Davinci.
- GARCÍA-SEMPERE, P. y RUSCICA, A. (2011). La videocreación en los centros educativos, una oportunidad para valorar y respetar la pluralidad. *Revista Papeles de cultura contemporánea*, 13, 39-41.
- GARCÍA-SEMPERE, P. (2010). Usos de la cámara de vídeo digital en los centros de educación primaria de la provincia de Granada desde la perspectiva del profesorado. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- LORENZO DELGADO, M. y varios (2003). Integración de lo cualitativo y lo cuantitativo en los informes. En Medina y Castillo. *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales*. Madrid: Universitas.
- ROMÁN, P y ROMERO, R. (2007). La formación del profesorado en las tecnologías de la información y de la comunicación. En Cabero, J. (coord.). *Tecnología educativa*. Madrid: McGraw-Hill.
- UNESCO (2005). *Formación Docente y las Tecnologías de Información y Comunicación. Logros tensiones y desafíos*. UNESCO.
- UNESCO (2004). *Las Tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación*. UNESCO.

PROCESS AND STANDARDS OF PUBLICATION

Journal for Educators, Teachers and Trainers is a publication which uses English as common language. However, it will be also published in the different languages of work used by Mundusfor & Deprofor Consortia: Portuguese, French and Spanish. In any case, the abstracts must be published in English.

In order to have a work published in M&DJETT, it must be sent to jett@ugr.es for its revision.

The abstracts, news and reviews will be published by an editor or the editorial board of the magazine. The complete articles will need the report of the members of the group of checkers who form the editorial board of the magazine, using the double blind system for the revision. The articles must be about any academic or research aspect, although publications related to teaching professionals will have preference.

The sent articles must be written under the format recommended by the American Psychological Association (APA).

The abstracts, the news and reviews must be adjusted to the following format: title, author, type of production (project in course, finished project, communication, doctoral thesis...), financier entity if exists, event in which the work has been presented, text (2500 word max.), key words (only from ERIC thesaurus and its translation to publication language) and complete references of the work.

The articles can have any length, being recommended between 3000 and 6000 words. The articles can be sent as attached archives written with text processors (Rich Text Format: *.RTF or Microsoft Word compatible text archives). The authors will be informed of the decision of publication in two months.

The editors for the different languages are:

- Charo Barrios Arós, *Rovira i Virgili University; Enriqueta Molina, University of Granada (Spanish)*
- Daniel Niclot, *University of Reims Champagne Ardenne (French)*
- Mette Høie, *Akershus University College (English)*
- Manuela Terrasêca, *University of Porto (Portuguese)*