

VOL.17
NÚMERO 33
ABRIL 2018

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN



UCSC

Indexación

Dialnet, IRESIE, CREDI-OEI, REBIUN, DOAJ, Redalyc, Latindex

Secretaría canje y suscripciones

Mirta Luna

Hemeroteca, Biblioteca Central

mluna@ucsc.cl

Alonso de Ribera 2850

Concepción, Chile

ISSN 0717 – 6945

ISSN 0718 - 5162 versión en línea

Correo electrónico rexe@ucsc.cl

Versión electrónica <http://www.rexe.cl>

Precio de venta

Público en general \$ 6.500 (USD \$ 10)

Docentes sistema escolar Básico y Medio \$ 3.000 (USD \$ 5)

Estudiantes \$ 1.500 (USD \$ 3)

Dirección postal

Revista de Estudios y Experiencias en Educación, REXE

Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción

Alonso de Ribera 2850, código postal 4090541

Concepción, Chile

Impresión

En los talleres de Trama Impresores, S. A.

Av. Colón 7845, Hualpén, Chile

Abril de 2018

REXE
“REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN”
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN



UCSC

REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN, REXE

Vol. 17 N° 33, enero - abril 2018

Publicación Cuatrimestral de la Facultad de Educación de la
Universidad Católica de la Santísima Concepción

Representante legal

Rector Dr. Christian Schmitz Vaccaro, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Editora

Dra. María Graciela Badilla Quintana, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Consejo Editorial

Dra. Marianela Denegri Coria, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

Dr. Rodrigo del Valle, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.

Dra. Sandra Meza Fernández, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Dr. Juan Silva Quiroz, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile.

Dr. Horacio Solar Bezmalinovic, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Dr. José Miguel Garrido Miranda, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Dra. Pilar Vivar Vivar, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.

Dr. Pedro Salcedo Lagos, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

Dra. María Leonor Conejeros Solar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Dr. Jordi Riera Romani, Universitat Ramon Llull, Barcelona, España.

Dr. Francisco Ignacio Revuelta Domínguez, Universidad de Extremadura, Extremadura, España.

Dra. Graciela Esnaola, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina.

Consejo de Redacción

Dra. Marcela Bizama Muñoz, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Dra. Irsa Cisternas Fierro, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Asistente Editorial

Mg. Angélica Vera Sagredo, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Comité Científico Evaluador del Número 33

Waldmir Araujo Neto (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil), Eva Reyes Gacitúa (Universidad Católica del Norte, Chile), Omar Gavotto Nogales (Universidad de Sonora, México), Carola Herrera Bravo (Universidad de Antofagasta, Chile), Patricia Castañeda Pezo (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Eduardo Ravanal Moreno (Universidad Central de Chile, Chile), Rodrigo Barchi (Universidade de Sorocaba, Brasil), María Teresa González Astudillo (Universidad de Salamanca, España), Manuel Hijano del Río (Universidad de Málaga, España), Marcela Gaete Vergara (Universidad de Chile, Chile), Carolina Becerra Sepúlveda (Universidad de Santiago de Chile, Chile), Graciela Muñoz Zamora (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Alba González Palomares (Universidad de Vigo, España), Luis Ortiz Jiménez (Universidad de Almería, España), Rafael Guimarães Botelho (Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Río de Janeiro, Brasil), Carla Muñoz Valenzuela (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile), Raúl Bustos González (Universidad de Tarapacá, Chile), Floralba Aguilar Gordón (Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, Ecuador), María Escobar Domínguez (Universidad de los Andes, Venezuela), Guilherme Cordeiro da Graça de Oliveira (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil), Elizabeth Beatriz Ormart (Universidad de Buenos Aires, Argentina), Andrés Troncoso Avila (Universidad de Concepción, Chile), Osbaldo Turpo Gebera (Pontificia Universidad Católica del Perú-PUCP, Perú), Diego Durán Jara (Universidad Católica del Maule, Chile), José Gutiérrez Pérez (Universidad de Granada, España), Marta Maximo Pereira (Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ, Brasil), Ángel Flores Samaniego (Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM, México), Christian Miranda Jaña (Universidad de Chile, Chile), José Ramos Mendoza (Instituto Politécnico Nacional, México), Vanessa Valdebenito Zambrano (Universidad Católica de Temuco, Chile), Eugenio Saavedra Guajardo (Universidad Católica Del Maule, Chile), Javier Núñez Moscoso (Université de Toulouse, Francia), Víctor López Pastor (Universidad de Valladolid, España), Emilio Ortiz Torres (Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación. Universidad de Holguín, Cuba), Tania Tagle Ochoa (Universidad Católica de Temuco, Chile), José Luis Muñoz Moreno (Universitat Autònoma de Barcelona, España), Isabel Cantón Mayo (Universidad de León, España), Sonia García Segura (Universidad de Córdoba, España), Cleci Teresinha Werner da Rosa (Universidade de Passo Fundo, Brasil), Marcela Romero Jeldres (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Víctor Perera Rodríguez (Universidad de Sevilla, España), Silvia Prieto González (Universidad del Valle de Orizaba, México), Raúl Calixto Flores (Universidad Pedagógica Nacional, México), David Hortigüela Alcalá (Universidad de Burgos), María José Alonso Olea (Universidad del país Vasco, España).

Producción Editorial

Corrección en inglés

Dr. Juan Molina Farfán
Universidad Católica de la Santísima Concepción

Diseño y Maquetación

Myriam Cáceres Canessa
Angélica Vera Sagredo

SUMARIO

PRESENTACIÓN

SECCIÓN INVESTIGACIÓN

- CAROLINA ROSA CAMPOS Y TATIANA DE CÁSSIA NAKANO
Escala de Inteligencia de niños con discapacidad visual - versión profesional: rendimiento por tipo y grado de discapacidad 15
- MARYSOL ESCOBAR-PUIG Y JUAN CARLOS RODRÍGUEZ-MACÍAS
Evaluación de la calidad de vida escolar en estudiantes de tercero de secundaria del estado de Baja California, México 45
- KARLA WESTERMEIER ABUSLEME Y SOLANGE TENORIO EITEL
Las interacciones entre los profesionales que integran los gabinetes técnicos de escuelas especiales que atienden a estudiantes con discapacidad múltiple. Un estudio colectivo de casos en la comuna de Valdivia, Región de Los Ríos 59
- MACARENA ESTEBAN IBÁÑEZ Y LUIS VICENTE AMADOR MUÑOZ
Una aproximación a las actitudes de los universitarios hacia el Medio Ambiente. (Una experiencia innovadora en el ámbito de las Ciencias Ambientales) 81
- BRENDA ANGÉLICA LARA-SUBIABRE
Análisis de significados de la reflexión pedagógica de profesores en formación inicial 101
- NAZARET MARTÍNEZ HEREDIA Y ANTONIO MANUEL RODRÍGUEZ GARCÍA
Educación intergeneracional: un nuevo reto para la formación del profesorado 113

SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES

- RODRIGO BARCHI
Depois do holocausto: encontros e diálogos entre o thrash metal e as perspectivas ecologistas em educação 127
- FLAVIA DE ABREU LISBOA, THIAGO COLMENERO CUNHA Y PEDRO PAULO GASTALHO DE BICALHO
Para uma educação inventiva: a circulação de palavras e grupos de análise dos processos de escolha como afirmação de potência 143

SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

- MARÍA ROCÍO MENDOZA BELMONTE, MARÍA AMPARO OLIVEROS RUIZ Y BENJAMÍN VALDEZ SALAS
La ética profesional desde la perspectiva de los alumnos de ingeniería de una universidad pública 161
- CARMEN GLORIA GARRIDO FONSECA
Conceptualizaciones sobre las clases universitarias en una Facultad de Educación ¿La clase como estructura y dominio técnico? 171

CONTENTS

PRESENTATION

RESEARCH SECTION

CAROLINA ROSA CAMPOS Y TATIANA DE CÁSSIA NAKANO
Intelligence Scale for children with visual impairment - professional version: performance by type and degree of disability 15

MARYSOL ESCOBAR-PUIG Y JUAN CARLOS RODRÍGUEZ-MACÍAS
Evaluation of the quality of school life of students attending the third year of secondary school in the state of Baja California, Mexico 45

KARLA WESTERMEIER ABUSLEME Y SOLANGE TENORIO EITEL
The interactions between the professionals who integrate technical cabinets in special schools that serve students with multiple disabilities. A Collective Case Study in the town of Valdivia, Region of Los Ríos 59

MACARENA ESTEBAN IBÁÑEZ Y LUIS VICENTE AMADOR MUÑOZ
An approach to the attitudes of university students towards the Environment. An innovative experience in the field of Environmental Sciences 81

BRENDA ANGÉLICA LARA-SUBIABRE
Analysis of the meanings of pedagogical reflection of teachers in initial training 101

NAZARET MARTÍNEZ HEREDIA Y ANTONIO MANUEL RODRÍGUEZ GARCÍA
Intergenerational education: a new challenge for the teacher training 113

STUDY AND DISCUSSION SECTION

RODRIGO BARCHI
After the holocaust: gatherings and dialogs about the thrash metal and ecological perspectives in education 127

FLAVIA DE ABREU LISBOA, THIAGO COLMENERO CUNHA Y PEDRO PAULO GASTALHO DE BICALHO
For an inventive education: the circulation of words and analysis group of choices process as potency affirmation 143

SECTION EDUCATIONAL EXPERIENCES

MARÍA ROCÍO MENDOZA BELMONTE, MARÍA AMPARO OLIVEROS RUIZ Y BENJAMÍN VALDEZ SALAS
Professional ethics from engineering student's perspective in a public university 161

CARMEN GLORIA GARRIDO FONSECA
Conceptualizations about university classes in a Faculty of Education. The class as structure and technical domain? 171

PRESENTACIÓN

La revista REXE, tiene el agrado de presentar su Vol. 17, N° 33, correspondiente al año 2018 desde enero-abril. Esta edición cuenta con diez artículos, seis del área de la investigación, dos del área de estudio y debates y dos del área de experiencias pedagógicas. La procedencia y autores de los trabajos que fueron recibidos y aceptados es diversa (Brasil, México, España y Chile). Las temáticas abordadas en este número están relacionadas con: la ética profesional, escala de inteligencia para niños con discapacidad, calidad de vida, actitudes de estudiantes universitarios, reflexión pedagógica, educación intergeneracional, clases universitarias, perspectiva ecológica de la educación y educación inventiva.

La sección Investigación, presenta en el primer artículo un estudio realizado por las brasileñas Carolina Rosa Campos y Tatiana de Cássia Nakano que tuvo como objetivo la búsqueda por evidencias de validez de una escala para evaluación de la inteligencia de niños con deficiencia visual. El instrumento (Escala de Inteligencia de niños discapacitados visuales - versión profesional, *EPIC-DV*), está compuesto por 29 frases que evalúan las áreas de razonamiento verbal, lógico, cuantitativo y memoria, las cuales deben ser juzgadas por el profesional dentro de una escala Likert de 5 puntos, de acuerdo con la intensidad del comportamiento presente en el niño evaluado. La muestra fue compuesta por 10 profesionales que actúan en instituciones especializadas ($M = 45,7$ años, $DP = 13,1$), los cuales realizaron la evaluación de 30 niños deficientes visuales, con edades entre siete y doce años ($M = 9,76$, $DP = 1,81$), de ambos sexos y de diferentes niveles de escolaridad. De estas, 8 presentaban deficiencia adquirida y 22 del tipo congénita, siendo todavía 23 diagnosticadas con baja visión y 7 con ceguera. Los resultados indicaron que la mayoría de las áreas evaluadas no presentaron diferencias significativas entre los grupos, de acuerdo con el grado de discapacidad. La influencia de la variable tipo de discapacidad fue encontrada sólo para el raciocinio verbal, con mejor desempeño de los niños con deficiencia congénita. En general, los resultados encontrados sugieren que la *EPIC-DV* puede ser utilizado como instrumento de seguimiento, complementario, dentro de un proceso más amplio y que apunte a la evaluación de las habilidades cognitivas de niños y adolescentes con deficiencia visual, independiente del grado o tipo de discapacidad.

El segundo artículo presentado por los autores mexicanos Marysol Escobar-Puig y Juan Carlos Rodríguez-Macías tuvo como objetivo evaluar la calidad de vida escolar de los estudiantes de tercer grado de secundaria en Baja California. Se seleccionaron a 14.545 estudiantes que asistían a escuelas secundarias privadas, generales, telesecundaria y técnicas de todos los municipios del estado, que se encontraban inscritos en el ciclo escolar 2014-2015, en los turnos matutino, discontinuo, vespertino y nocturno. El instrumento que se utilizó contó con 41 reactivos, los cuales exploraron la satisfacción general del estudiante con la escuela, su percepción sobre los sentimientos positivos y negativos que les provoca la escuela, las relaciones entre sus compañeros, su nivel de diversión en la escuela y las oportunidades que ofrece la escuela. Se realizaron análisis descriptivos para caracterizar a los evaluados. Los resultados muestran que los estudiantes con mayor calidad de vida escolar tienen 13 años o menos, asisten a escuelas privadas, se encuentran inscritos en el turno vespertino y piensan abandonar la escuela porque no les interesa seguir estudiando.

El tercer artículo de las chilenas Karla Westermeier Abusleme y Solange Tenorio Eitel presentan un estudio que muestra los hallazgos obtenidos en una investigación cualitativa, con un diseño de estudio de casos, que se propuso describir las interacciones que caracterizan la relación entre los profesionales (docentes y no docentes) que integran los gabinetes técnicos de cuatro escuelas especiales que atienden estudiantes con discapacidades múltiples, de la comuna de Valdivia, Región de Los Ríos. Entre sus principales hallazgos se destaca que los profesionales se relacionan de manera positiva en su quehacer diario, primando la comunicación y la confianza. Se enfatiza en

la falta de tiempo, como un factor que afecta negativamente el trabajo colaborativo, el que se ve reducido a reuniones técnicas y conversaciones informales, careciendo de instancias adecuadas para planificar y evaluar, en conjunto, el proceso educativo. Asimismo, falta un mayor conocimiento por parte de los profesionales no docentes principalmente, de la normativa que rige a los gabinetes técnicos, y del Enfoque Ecológico Funcional.

El cuarto artículo de los españoles Macarena Esteban Ibáñez y Luis Vicente Amador Muñoz presenta un estudio en donde han investigado las actitudes de los universitarios hacia el Medio Ambiente en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Entendiendo éstas como una disposición previa y preparatoria de las respuestas ante estímulos sociales; reconociéndolas parcialmente estables, susceptibles de aprendizaje y formación y, generalmente duraderas. El objetivo de esta investigación ha sido evaluar las actitudes del alumnado que comienzan los estudios de Ciencias Ambientales y ver cómo influye en esta población, aportándonos conceptos, actitudes y comportamientos pro-ambientales. Se trata de un estudio piloto de aproximación de carácter cuantitativo. Antes de comenzar la docencia, se llevó a cabo un estudio inicial en el marco de la metodología descriptiva, con el objeto de recoger información sobre las creencias que sobre las temáticas ambientales tienen los estudiantes. Para ello, se aplicó la técnica de encuesta, utilizando el cuestionario denominado Cuestionario de Aptitudes Socioeducativas Medioambientales (CA-SEM). Los resultados indican que la mayoría del alumnado posee conceptos previos sobre medio ambiente y consideran que es necesaria una buena educación ambiental, para mejorar los problemas ambientales que les rodean. Con ello constatamos que los factores claves de las actitudes se convierten en elementos fundamentales para el cambio de las mismas.

El quinto artículo de la chilena Brenda Angélica Lara-Subiabre tuvo como objetivo interpretar los significados de la reflexión pedagógica que tienen profesores en formación de una carrera de pedagogía en Educación Física. Se utiliza un enfoque cualitativo-interpretativo, con el diseño de teoría fundamentada. La muestra estuvo conformada por cinco sujetos a quienes se aplica una entrevista semiestructurada en profundidad. Este trabajo dará cuenta de los análisis axial y selectivo, a través de los cuales emergieron dos categorías: detonador de reflexiones: sentirse afectado emocionalmente y reflexionar para solucionar. Ambos fenómenos sirvieron de base para elaborar una propuesta teórica fundada en la voz de los participantes, los que conciben la reflexión pedagógica como un recurso para solucionar lo que les hace sentir mal.

El sexto artículo de los españoles Nazaret Martínez Heredia y Antonio Manuel Rodríguez García tuvo como objetivo sintetizar las bases principales de un programa basado en la educación intergeneracional, estableciendo relaciones entre los jóvenes de la asignatura de Pedagogía Social del primer curso de Educación Social y mayores del Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada (España). Los datos cualitativos fueron analizados mediante el programa informático Atlas.ti creando una serie de categorías de análisis (reflexiones generales, testimonios respecto al trabajo, testimonios respecto a las personas mayores, testimonios respecto a la educación, recuerdos de sus vidas). Una vez codificados los datos se realizó su depuración por medio de la triangulación, obtenidos a través de la entrevista semiestructurada y autobiográfica. Posteriormente realizamos el análisis de contenido presentando los resultados descriptivos de los hechos estudiados. Con este artículo pretendemos reflejar la puesta en práctica de dichos encuentros asentando las bases de una propuesta de formación a través de una metodología participativa y activa dentro del aula, rompiendo con ciertos estereotipos de la vejez, mayor conocimiento entre generaciones, así como la posibilidad de una retroalimentación positiva para mejorar.

En la sección de Estudios y Debates se presenta el artículo del brasileño Rodrigo Barchi quien tuvo como objetivo promover y construir una serie de encuentros y convergencias entre las perspectivas ecologistas de la educación y los discursos sobre las hecatombes ambientales y el fin del

mundo presente en las letras y portadas de las bandas de thrash metal, en particular el grupo estadounidense Nuclear Assault. Los aspectos libertarios, nómadas y dialógicos de las perspectivas ecologistas en educación, cuyo ámbito teórico se ve reforzado principalmente con aportaciones del pensamiento de Felix Guattari, Paulo Freire y Marcos Reigota, se desarrollan en la primera parte del texto, y permiten dar a conocer las potencialidades educativas y transformativas de los discursos ecológicos y catastróficos de las bandas de thrash metal, que son presentadas y discutidas en la segunda parte.

El segundo artículo de esta sección estuvo a cargo de los brasileños Flavia de Abreu Lisboa, Thiago Colmenero Cunha y Pedro Paulo Gastalho de Bicalho quienes a través de la reflexión problematizan la concepción tradicional de la educación, cristalizada en prácticas verticales, en las cuales el conocimiento es acabado y rígido. El profesor, poseedor de saber, transmite el conocimiento al alumno. En lo que se refiere a la Psicología, esta concepción de educación se sustenta en un modelo de cognición por representación, en la cual el sujeto se inserta en el mundo a través de la reproducción y adaptación a lo que lo rodea. Se parte de otra concepción de educación, donde el estudiante en lugar de sólo recibir informaciones, está implicado en un proceso crítico y de creación. Se afirma una nueva perspectiva de la cognición pautada en la invención. Tal cuestionamiento emerge con un proyecto de extensión universitaria, en el cual se busca la construcción de un espacio de discusión con los estudiantes, apostando en el grupo y en el diálogo como un entrecruzamiento de fuerzas que posibilita la problematización y el extrañamiento de referencias consideradas hasta entonces como naturales, afirmando la importancia de la construcción colectiva de la sociedad a partir de la responsabilización de los actores que la componen.

En la sección de Experiencias Pedagógicas se presenta el artículo de los mexicanos María Rocío Mendoza Belmonte, María Amparo Oliveros Ruiz y Benjamín Valdez Salas que tuvo como objetivo explorar y conocer el nivel de perspectiva que tienen los alumnos de ingeniería de la Universidad Politécnica de Baja California, sobre la ética profesional, que permita conocer su pensamiento crítico y su aplicación en el ejercicio profesional. Se presentan los hallazgos de la aplicación de un cuestionario, con resultados alentadores, sin embargo, se considera establecer estrategias para la optimización de competencias para los futuros profesionistas que les ayude a enfrentar los complejos cambios de este mundo cada vez más demandante de profesionistas que se integren a un ambiente globalizado y contribuyan a la construcción de una sociedad del conocimiento.

El segundo artículo de este apartado estuvo a cargo de la chilena Carmen Gloria Garrido Fonseca quien señala que la educación en Chile, muestra a un profesorado en ejercicio que ha sido cuestionado en su acción pedagógica como también en sus conocimientos. Hay desconfianza en el profesorado y en la calidad del proceso de enseñanza. Las instituciones universitarias han omitido la voz, han silenciado su posición formativa y se han restado de la discusión nacional. Por otra parte, escuelas, nacionales e internacionales, han dado lección a las universidades pues se han atrevido a crear condiciones que posibilitan una formación escolar distinta y distintiva. Han hecho revivir el centro de la pedagogía sin perderse en la racionalidad técnica que se respira a diario. En este contexto, surge en el año 2015, el proyecto laboratorio de aprendizaje (LAP) en la Facultad de Educación de la Universidad Andrés Bello, en alianza con Campus Creativo (que agrupa carreras de Diseño y Arquitectura), que trata de incomodar la formación de profesores, a partir de un proceso reflexivo y de experimentación entre pares y que se pregunta ¿por qué las universidades están formando a un profesional de tercera división? Se realiza una consulta a docentes y estudiantes, sobre las conceptualizaciones más recurrentes respecto de cómo deben ser las clases a objeto de reflexionar sobre la posición formativa y a su vez, avanzar en un proceso de reflexión y transformación de la práctica docente. Los resultados permitieron el establecimiento de un proceso dialógico entre pares de la Facultad de Educación para generar procesos de autoestudio, reflexión y construcción de experiencias de aprendizaje.

Los artículos presentados en esta Edición evidencian sin duda la diversidad epistemológica, de enfoques, de metodología y de contextos culturales de los distintos autores y que es promovida por la REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN. Todos estos aportes han sido considerados favorablemente por los expertos para ser difundidos a la comunidad científica nacional e internacional, por destacar en sus áreas de estudios y para contribuir al acervo del conocimiento en materias de educación, lo que sin duda impactará en el desarrollo científico y el de futuras investigaciones.

Dra. María Graciela Badilla Quintana

VOL.17
NÚMERO 33
ABRIL 2018

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

SECCIÓN
INVESTIGACIÓN



UCSC

Escala de Inteligencia de niños con discapacidad visual - versión profesional: rendimiento por tipo y grado de discapacidad

Carolina Rosa Campos^{*a} y Tatiana de Cássia Nakano^b

Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Facultad de Psicología, Campinas. Brasil.

Recibido: 26 julio 2017

Aceptado: 11 octubre 2017

RESUMEN. Este estudio tuvo como objetivo la búsqueda por evidencias de validez de una escala para evaluación de la inteligencia de niños con deficiencia visual. El instrumento (Escala de Inteligencia de niños discapacitados visuales - versión profesional, *EPIC-DV*), está compuesto por 29 frases que evalúan las áreas de razonamiento verbal, lógico, cuantitativo y memoria, las cuales deben ser juzgadas por el profesional dentro de una escala Likert de 5 puntos, de acuerdo con la intensidad del comportamiento presente en el niño evaluado. La muestra fue compuesta por 10 profesionales que actúan en instituciones especializadas ($M = 45,7$ años, $DP = 13,1$), los cuales realizaron la evaluación de 30 niños deficientes visuales, con edades entre siete y doce años ($M = 9,76$, $DP = 1,81$), de ambos sexos y de diferentes niveles de escolaridad. De estas, 8 presentaban deficiencia adquirida y 22 del tipo congénita, siendo todavía 23 diagnosticadas con baja visión y 7 con ceguera. Los resultados indicaron que la mayoría de las áreas evaluadas no presentaron diferencias significativas entre los grupos, de acuerdo con el grado de discapacidad. La influencia de la variable tipo de discapacidad fue encontrada sólo para el raciocinio verbal, con mejor desempeño de los niños con deficiencia congénita. En general, los resultados encontrados sugieren que la *EPIC-DV* puede ser utilizado como instrumento de seguimiento, complementario, dentro de un proceso más amplio y que apunte a la evaluación de las habilidades cognitivas de niños y adolescentes con deficiencia visual, independiente del grado o tipo de discapacidad.

PALABRAS CLAVE. Deficiente Visual, Trastornos de la Visión, Aptitud Cognitiva, Validez de la Prueba, Medidas, Evaluación Psicológica.

Intelligence Scale for children with visual impairment - professional version: performance by type and degree of disability

ABSTRACT. This study aims to search for validity evidence using a scale for evaluating the intelligence of visually impaired children. The instrument (Scale of Intelligence of visually impaired children - professional version, *EPIC-DV*) is composed of 29 phrases that evaluate the areas of verbal, logical, quantitative and memory reasoning), which must be judged by the professional within a scale Likert score of 5 points, according to the intensity of the behavior present in the child evaluated. The sample consisted of 10 professionals working in specialized institutions ($M = 45.7$ years, $SD = 13.1$), who evaluated 30 visually impaired children aged seven to twelve ($M =$

*Correspondencia: Carolina Rosa Campos. Dirección: Endereço: Av. John Boyd Dunlop, s/n - Jardim Ipaussurama, Campinas - SP, 13060-904, Brasil. Correos Electrónicos: carolene_crc@hotmail.com^a, tatiananakano@hotmail.com^b

9, 76, $SD = 1.81$), of both sexes and different levels of schooling. Of these, 8 presented acquired deficiency and 22 of congenital type, being still 23 diagnosed with low vision and 7 with blindness. The results indicated that most of the areas evaluated did not present significant differences between the groups, according to the degree of disability. The influence of the variable type of disability was found only for verbal reasoning, with congenital deficiency children performing better. In general, the results suggest that the *EPIC-DV* can be used as a follow-up instrument, complementary, within a broader process and aimed at assessing the cognitive abilities of children and adolescents with visual impairment, independent of degree or type of disability.

KEY WORDS. Visual Impairment, Vision Disorders, Cognitive Fitness, Validity of the Test, Measures, Psychological Evaluation.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, se observa que la temática de la inclusión social y el interés en estudios dirigidos a las poblaciones minoritarias han ganado espacio dentro del medio científico brasileño (Cássia y Dardes, 2010; Francia-Freitas y Gil, 2012), en especial en el área de la evaluación psicológica. Sin embargo, debe resaltarse la escasez de instrumentos psicológicos dirigidos a atender las exigencias de personas con algún tipo de discapacidad (Nacimiento y Flores-Mendoza, 2007; Nicolaiewsky y Correa, 2009).

En cuanto a la evaluación psicológica dirigida a las personas con discapacidad visual, el cuadro es aún más agravante, ya que son pocos los estudios e investigaciones relacionadas con la investigación de los diferentes constructos psicológicos, especialmente la inteligencia (Lobato, 2005; Masini, 1995). Tal escasez puede ser comprendida mediante la dificultad de trabajar con las especificidades exigidas por la discapacidad, aliada al largo y exigente proceso de desarrollo de instrumentos psicológicos, características que hacen que un número muy limitado de investigadores enfoquen sus esfuerzos en esa área.

Según Brambring y Troster (1994), esta falta de instrumentación trae, como consecuencia, una laguna en las investigaciones y estudios orientados al desarrollo y perfil cognitivo de niños y adultos con esa peculiaridad. Aunque la literatura nacional presenta trabajos importantes (Machado, 2011; Nunes y Lomónaco, 2008; Rabello, Motti y Gasparetto, 2007), la producción científica internacional se ha mostrado, en general, mucho más avanzada y más amplia cuando se trata de la evaluación psicológica de las personas con discapacidad visual (Alonso, 2003; Celeste, 2006; Navarro y López, 2002), principalmente, en el área orientada a la construcción de instrumentos específicos para uso en esa población (Ballesteros, Barsida, Reales y Muñoz, 2003; Deverell, 2011). Lo que se nota es que, aunque varias ventajas pueden ser citadas como consecuencia de una evaluación adecuada, pudiéndose citar, por ejemplo, la mejora de la calidad de vida de niños y personas con ese tipo específico de discapacidad, la laguna en la instrumentación necesaria para tal evaluación y, consecuentemente, en el conocimiento que podría ser generado, todavía se hace presente.

En Brasil, la lista de las pruebas psicológicas disponibles para uso profesional y comercial (Sistema de Evaluación de las Pruebas Psicológicas, SATEPSI, elaborada por el Consejo Federal de Psicología), apunta a la ausencia de instrumentos que posean evidencias de validez para uso en esa población, que permitan comprender las capacidades y habilidades cognitivas de los niños, en especial de aquellas con algún tipo de discapacidad (Chiodi y Wechsler, 2009). Las pruebas disponibles para la evaluación de este constructo en la población brasileña son todas dirigidas a la población general, no presentando, en sus manuales o tablas normativas, cualesquiera estudios o datos que demuestren su eficacia para uso en esa población específica.

De manera general, tener instrumentos específicos para estas poblaciones puede ayudar a disminuir errores en relación a diagnósticos y / o procesos mal conducidos (Campos y Nakano, 2014, Zanfeli y Oliveira, 2013). En este sentido la importancia de una mirada diferenciada ante las especificidades, particularidades y cuidados que se hacen indispensables para la construcción o adaptación de un instrumento junto a discapacitados visuales. Esto, en general, posibilita una mejor calidad de evaluación, aplicación y comprensión de los resultados de esta población (Baron, 2006; Bizerra, Cizauskas, Inglez y Franco, 2012; González, Piera, Salabert y Seba, 2002; Malta, Endriss, Rached, Moura y Ventura, 2006; Navarro y López, 2002; Nunes y Lomónaco, 2010; Sena y Carmo, 2005).

La deficiencia visual, puede ser comprendida como la pérdida - parcial o total, adquirida o congénita - de la visión, compuesta por una estructura compleja que enreda aspectos fisiológicos, función sensorial-motora, perspectiva y psicológica (Ministerio de Educación y Cultura, 2001). Así, se puede decir que, en una perspectiva de evaluación es necesario que cualquier especificidad individual deba ser considerada, con la perspectiva de optimizar las funciones preservadas, involucrando aún un diagnóstico más preciso.

Las necesidades específicas pueden ser numerosas (Scholl, 1982), alternándose en relación a la edad de manifestación del problema visual, la forma de manifestación de la discapacidad, etiología, tipo (adquirida o congénita), grado de visión (ceguera total o baja en el caso de que exista algún residuo de visión), además de los estilos individuales y de los aspectos sociales (Barraga, 1997; Lowenfeld, 1977; Norris, Spaulding y Brodie 1957). En este caso, se debe tener claro que estas especificidades actúan de modo a alterar los procedimientos de ejecución de determinada actividad, pero no estando asociadas a la capacidad de aprendizaje (Cunha, Enumo y Canal, 2011).

Así, es fundamental que el evaluador tenga esa información disponible para calificar el acceso físico a objetos y la estimulación de los sentidos táctiles y auditivos promoviendo condiciones iguales de evaluación a todos (Ballesteros et al., 2003; Bizerra et al., 2012). Esto posibilita que la evaluación de las habilidades cognitivas sea estandarizada pero también considerando cada evaluado en sus especificidades (Verdugo, Caballo y Delgado, 1996; Camargo, Nardi y Veraszto, 2008; Rabello et al., 2007).

Como ejemplos se pueden citar las diferencias debidas al tipo y grado de discapacidad. Tomando el tipo, la ceguera consiste en un cuadro de deficiencia visual en el cual hay pérdida total de la visión. Las personas ciegas pueden hacer uso de sentidos remanentes para su aprendizaje y desarrollo, como los sentidos del tacto, de la audición, del olfato y del paladar, los cuales las auxilian en la asimilación de las informaciones procedentes de los estímulos externos y que, al ser integradas, posibilitan la percepción, análisis y comprensión del medio ambiente (Laramara, nd).

En términos científicos, al tenerse como referencia la clasificación de las limitaciones visuales proporcionada por la Organización Mundial de la Salud (OMS, www.portal.saude.gov.br), la persona con ceguera total es aquella que tiene una agudeza visual máxima inferior a 1/50 (0,02) o sin percepción de luz. Ella necesita ayudas como libros hablados, sistema Braille, aparatos de salida de voz, softwares con sintetizadores de voz, bastón, entrenamiento de orientación / movilidad (Deficiente Online, nd). Por otro lado, personas con baja visión, se clasifican cuando la capacidad de visión del mejor ojo no pasa del 30% en relación a lo que se considera visión normal, incluso con tratamiento pertinente o uso de gafas.

En la Organización Mundial de la Salud (OMS), la agudeza visual máxima entre 1/20 (0,05) y 1/10 (0,1), puede hacer uso de ayudas especiales para mejorar la resolución visual como, por ejemplo, ayudas no ópticas, ayudas ópticas y electrónicas. En relación al tipo, se debe aclarar que

la persona con discapacidad congénita es aquella que nació ciega o con baja visión, distinto de la persona que adquirió la discapacidad a lo largo de sus años de vida y que vivenció la experiencia de ver por cierto tiempo (González, 2007).

Las diferencias entre los cuadros apuntan a un amplio abanico de alteraciones que pueden estar presentes en la función visual: perjuicio en la agudeza visual, en la visión de colores, en el campo visual, en la sensibilidad al contraste, en la adaptación a la luz (Douglas et al., 2009). Así que las particularidades de las personas clasificadas dentro de esa característica deben ser consideradas, dada la heterogeneidad del cuadro, principalmente si averiguamos que las formas de aprendizaje y contacto con el ambiente se distinguen, como apuntan Almeida y Araújo (2013) y Dale y Sonksen (2002). Hay que considerar que el deficiente congénito sólo obtuvo conocimientos y vivenció experiencias sin el uso de la visión a lo largo de toda su vida, a diferencia del deficiente adquirido, el cual tuvo experiencias previas con la visión.

De este modo, lo que se puede ver es que la población con discapacidad visual es heterogénea y, por lo tanto, presenta gran variabilidad y diversidad en relación a la visión (Gil, 2000). Esto significa que, a pesar de clasificar a una persona de acuerdo con el grado (baja visión o ceguera) o tipo de deficiencia (adquirida o congénita), hay necesidad de evaluar otras variables importantes, tales como: el diagnóstico oftalmológico; la evolución; la etiología y su pronóstico; y, principalmente, la funcionalidad visual, en relación al grado de pérdida de la visión. Así, el momento de aparición de la deficiencia, la progresión de la pérdida visual, y la asociación o derivación con otras enfermedades y también deben ser considerados.

En común, los deficientes visuales, independiente del tipo y grado, presentan una disminución de la visión de forma irreversible (www.portal.saude.gov.br), además de algunas restricciones en relación a sus habilidades y en cuanto a la vida cotidiana de manera general, tales como su velocidad de trabajo, su movilidad, capacidad de orientación espacial y de realizar tareas que requieren el uso de la visión (Caballo y Núñez, 2013). Dadas estas especificidades y semejanzas abordadas, resulta relevante considerar estas especificidades en el proceso de evaluación psicológica con el objetivo de promoción del individuo a fin de que el mismo conozca sus capacidades y limitaciones.

Por lo tanto, el profesional que esté trabajando con la evaluación de las habilidades cognitivas de discapacitados visuales debe estar atento a situaciones que permitan conocerlo, no solamente a la prueba y a las respuestas. En este abordaje, la utilización de un procedimiento más amplio, que involucra no sólo pruebas de rendimiento, sino también una evaluación externa, hace que este proceso sea aún más amplio, siendo recomendable.

En base a esta propuesta, se inició el desarrollo de las pruebas de evaluación de la inteligencia de los niños con discapacidad visual (PAIC-DV). Esta se compone de tareas que evalúan el desempeño en cuatro áreas (razonamiento verbal, memoria, raciocinio numérico y razonamiento lógico) y por una escala a ser respondida por el profesor (Escala de Inteligencia de niños discapacitados visuales - versión profesional, EPIC-DV), la batería ha sido objeto de estudios investigando sus cualidades psicométricas.

Los subtest verbal, memoria y lógica fueron evaluados en cuanto a su adecuación al público objetivo (Campos y Nakano, 2014), así como también se comparó el desempeño de niños deficientes visuales con normovisuales, analizando aún la influencia de variables como sexo y edad (Campos y Nakano, en prensa). La escala tuvo su validez de contenido investigado (Campos y Nakano, 2016). En el estudio aquí relatado, el foco será sobre la escala del profesor.

Las evaluaciones externas hechas por los profesores han sido reconocidas como herramientas que contribuyen a la comprensión más integral del desarrollo cognitivo (Cunha, Enumo y Dias, 2009), al posibilitar la ampliación de la percepción sobre las habilidades cognitivas, así como las condiciones intelectuales, perspectivas motoras y de ajuste afectivo emocional. Si bien sistematizadas, este tipo de evaluación permite la comprensión de las necesidades de cada alumno, así como la elaboración de buenas consideraciones sobre su desarrollo académico, cambios necesarios y, principalmente pueden auxiliar en la identificación de fallas en la calidad de aprendizaje del alumno (Ferreira, 2002).

En este caso, la evaluación hecha por los profesores admite funciones de comprensión diagnóstica de lagunas representativas en relación a las habilidades que contribuyen al desarrollo académico, y puede ayudar a direccionar y minimizar las dificultades en la enseñanza (Viana, 2013). Esto se puede reflejar asumiendo un punto de partida de apoyo para planificar estrategias y repensar acciones pedagógicas (Blasis, Falsarella y Alavarse, 2013).

Dentro de la perspectiva de la importancia de realizar una evaluación que considere las especificidades de la discapacidad visual, así como las particularidades debido al tipo y grado, el presente estudio tuvo como objetivo investigar posibles diferencias en la capacidad cognitiva entre los grupos de niños con DV (deficiencia visual congénita, adquirida, ceguera y baja visión), basándose en la evaluación del profesor. La importancia de investigar las posibles diferencias entre los grupos de niños se concentra en la necesidad de aclarar la heterogeneidad y las especificidades de cada tipo y grado. Debe estar claro que el estudio, de la forma como fue organizado, también se constituyó en una investigación de las calidades psicométricas de la escala, pero específicamente, evidencias de validez, a fin de garantizar seguridad en su uso.

2. MÉTODO

2.1 Participantes

La muestra fue compuesta por 10 profesionales de ambos sexos, siendo ocho del sexo femenino y dos del sexo masculino, con edades entre 18 y 65 años ($M = 45,70$, $DP = 13,17$), que actúan en la atención de niños con deficiencia visual. Entre esa muestra de profesionales, siete eran pedagogas, un educador físico, una fisioterapeuta y un profesor de informática, los cuales desarrollaban actividades directamente con los niños deficientes visuales, en instituciones de atendimento especializado.

Los criterios de selección para los profesionales involucrados en la investigación fueron establecidos: A) los participantes deberían ser profesionales que actuasen de forma regular y permanente en la institución seleccionada para el estudio, de manera a procurar garantizar, de esa forma, que los participantes conocieran la rutina y el funcionamiento de dicha institución; B) tener contacto con el niño que se evaluará por lo menos 3 meses, con el fin de garantizar una evaluación adecuada de sus habilidades; C) ser profesionales que se dispusieran a recibir a la investigadora durante su expediente de trabajo o que estén en la institución disponibles para responder a la escala, en días y horarios previamente programados con los mismos; D) aceptar participar voluntariamente de la investigación, a través de la firma del término de consentimiento libre y esclarecido.

Tales profesionales realizaron la evaluación de 30 niños deficientes visuales, con edades entre 7 y 12 años ($M = 9,76$, $DP = 1,81$), de ambos sexos y de diferentes niveles de escolaridad. De estas, 8 presentaban deficiencia adquirida y 22 del tipo congénita, siendo todavía 23 diagnosticadas con baja visión y 7 con ceguera. Para cada niño, un profesional respondió a la Escala de Percepción de Profesionales sobre Inteligencia de Niños.

2.2 Instrumento

Escala de Inteligencia de niños con discapacidad visual - versión profesional - EPIC-DV. La escala fue elaborada a partir del modelo CHC de Inteligencia y de la selección de algunas habilidades específicas, especialmente los de inteligencia fluida y cristalizada (Alfonso, Flanagan y Radwan, 2005; Bueno, 2013, Cattell, 1998; Flanagan, Ortiz, Alfonso y Mascolo, 2002; Horn y Cattell, 1967; Hunt, 1996; Knox 1977; McGrew, 2005; Zampieri y Schelini, 2013). La versión de la escala que fue utilizada está compuesta por 29 frases, divididas en cuatro áreas: (1) Razonamiento Verbal, (2) Memoria, (3) Razonamiento Numérico (con siete ítems cada uno); (4) Razonamiento Lógico (con ocho ítems) (Campos y Nakano, 2016).

El área Razonamiento Verbal evalúa la comprensión de los dominios verbales del niño en cuanto a su capacidad para establecer relaciones entre palabras y frases. Se busca entender la capacidad del niño para captar significados de palabras fácilmente, así como de comprenderlas y también hacer uso de la lectura y escritura.

El área Memoria tiene como foco evaluar la capacidad de memorizar y recordar conceptos incautados a corto plazo. El evaluador tendrá que comprender la capacidad asociada al mantenimiento de información en la conciencia por un corto período de espacio de tiempo, para poder recuperarlas enseguida.

El área de Razonamiento Lógico busca evaluar la capacidad del niño para comprender relaciones deductivas e inductivas. En este tipo de raciocinio, el niño posee una imagen mental y es capaz de verla sin que sea real, pudiendo a menudo solucionar un problema o realizar una tarea a partir de esa imagen mental.

Por último, el área Razonamiento Numérico tiene como objetivo evaluar la habilidad cuantitativa definida como la comprensión de conceptos cuantitativos básicos como suma, sustracción, multiplicación, división y manipulación de símbolos numéricos.

El profesor debería leer cada una de las frases, analizar su contenido y evaluar el nivel presentado por el niño, seleccionando aquella que mejor describiera al niño (dentro de una escala Likert de cinco puntos: Rendimiento muy por debajo de lo esperado, Rendimiento ligeramente por debajo de lo esperado, Rendimiento ligeramente por encima de lo esperado, Rendimiento muy por encima de lo esperado, Incapaz de juzgar). Esta última categoría fue insertada ante la percepción de que dependiendo del área de actuación del profesional, él puede no tener informaciones acerca del desempeño del niño en todas las áreas englobadas por la escala, de modo que, en vez de obligarle a hacer una elección que no necesariamente representará la real habilidad del niño, se optó por la creación de esa alternativa de respuesta.

El instrumento debe ser, preferentemente, respondido por profesores y profesionales que tengan al menos tres meses de contacto con el niño e involucra, comúnmente, cerca de diez a quince minutos. La puntuación asignada varía de 1 a 4, proporcionando 1 punto para el rendimiento muy por debajo de lo esperado, 2 puntos para el rendimiento ligeramente por debajo de lo esperado, 3 puntos para el rendimiento ligeramente por encima de lo esperado y 4 puntos para el rendimiento muy por encima de lo esperado. Hay también la categoría Incapaz de Juzgar, en la cual la puntuación alcanzada es cero.

2.3 Procedimientos

Antes del proceso de recolección de datos, el proyecto fue sometido y aprobado por el Comité

de Ética en Investigación de la institución que lo alberga. Posteriormente, se hizo contacto con las instituciones y después de la autorización, todos los profesionales que cumplían los criterios de inclusión fueron invitados a participar. Cada profesional tuvo acceso al término de consentimiento de la investigación y sólo respondió a la escala después de su firma.

En los casos en que un profesional evaluó a más de un niño, este proceso de respuesta se realizó en el lugar de trabajo y durante el expediente, con autorización de las instituciones. La investigadora se mantuvo en el lugar, a distancia, para subsanar eventuales dudas.

2.4 Análisis de datos

Con el objetivo de cumplir con la propuesta de esta investigación, inicialmente, fueron realizados análisis descriptivos comparando la percepción de cada profesional involucrado en este proceso, en cuanto al desempeño cognitivo de los niños deficientes visuales considerando el grado y el tipo de discapacidad.

Con la intención de averiguar si las diferencias de promedios encontrados eran significativas, los análisis se realizaron a través de análisis no paramétrico de Mann-Whitney, comparando el desempeño intragrupos de niños considerando tipo y grado de deficiencia. Se optó por este tipo de análisis ya que los datos eran asimétricos y el número de participantes pequeño.

Se debe destacar que los análisis estadísticos descriptivos se realizaron utilizando el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 20.0 (Statistical Package for the Social Sciences) para Windows®, (SPSS Inc, Chicago, IL, USA, 2008). Los niveles de significancia adoptados fueron: $p \leq 0,05$ para valores significativos, $p \leq 0,01$ para valores muy significativos y $p \leq 0,001$ para valores altamente significativos.

3. RESULTADOS

Inicialmente, los resultados de las evaluaciones de profesores en cuanto al grado de discapacidad, es decir, de niños evaluados con ceguera y baja visión, comparando los desempeños en las medidas de las cuatro habilidades que componen la EPIC-DV, se calcularon, considerando el número total de los puntos asignados mediante la evaluación del profesor. La estadística descriptiva, por grupo, se proporciona en la Tabla 1, así como la prueba de diferencia de promedios para cada una de las medidas de la escala.

Como se puede observar en la Tabla 1, no se encontraron diferencias significativas para el grado de deficiencia en ninguna de las habilidades evaluadas por la escala, así como para su puntuación total. Así, fue posible verificar que, en la presente muestra, la percepción de profesionales sobre el desempeño intelectual se muestra posiblemente independiente de la influencia del tipo de discapacidad, una vez que niños con baja visión y niños con ceguera fueron evaluados de forma similar en relación a las habilidades.

Se debe tener en cuenta que los datos distribuidos para cada clasificación (baja visión x ceguera), se refieren a una muestra reducida de niños, siendo 23 que componen la muestra de niños con baja visión y siete que componen la muestra de niños con ceguera. Además del número restringido de participantes, la desigualdad de participantes en cada condición debe considerarse como limitación en la interpretación de los resultados descritos. Sin embargo, aunque las diferencias entre los grupos no se mostraron significativas, se hace notar que, en general, los profesionales tienden a percibir a los niños con baja visión como más hábiles que los niños con ceguera, en la mayoría de las características evaluadas, ya que a ellas se les asignaron promedios mayores, con

la excepción del razonamiento lógico, como se puede mirar en la Tabla 1.

Tabla 1. Estadística descriptiva y prueba de diferencia de promedios para grado de deficiencia en los resultados de la percepción de profesionales por EPIC-DV.

| Factores | Grados de discapacidad | M | DP | Puntuación Máxima | U | Z | Sign. |
|-----------------------|------------------------|-------|-------|-------------------|-------|-------|-------|
| Razonamiento Verbal | Baja Visión | 23,00 | 6,29 | 28 | 70,00 | -0,10 | 0,917 |
| | Ceguera | 22,66 | 8,64 | | | | |
| Memoria | Baja Visión | 20,91 | 4,53 | 28 | 64,00 | -0,41 | 0,676 |
| | Ceguera | 19,66 | 7,36 | | | | |
| Razonamiento Lógico | Baja Visión | 23,04 | 8,82 | 32 | 66,00 | -0,31 | 0,755 |
| | Ceguera | 24,16 | 10,64 | | | | |
| Razonamiento Numérico | Baja Visión | 12,33 | 8,85 | 28 | 60,00 | -0,62 | 0,533 |
| | Ceguera | 10,16 | 5,67 | | | | |
| Total EPIC-DV | Baja Visión | 79,29 | 24,89 | 116 | 69,60 | -0,13 | 0,897 |
| | Ceguera | 76,66 | 30,53 | | | | |

Nota: N(baja visión)=23; N(ceguera)=7; N(profesionales expertos en discapacidad visual): 10; Leyenda: **: Valor muy significativo ($p \leq 0,01$); *: Valor significativo ($p \leq 0,05$).

El mismo tipo de análisis fue conducido teniendo como foco el tipo de deficiencia (adquirida x congénita), utilizando nuevamente la prueba no paramétrica Mann Whitney, en las cuatro habilidades englobadas en la EPIC-DV. Nuevamente el número total de puntos alcanzados por medio de la evaluación del profesor fue considerado para el análisis. La estadística descriptiva, por grupo, se proporciona en la Tabla 2, así como la prueba de diferencia de promedios para cada una de las medidas de la escala.

Tabla 2. Estadística descriptiva y prueba de diferencia de promedios para tipo de deficiencia en los resultados de la percepción de profesionales por EPIC-DV.

| Factores | Grados de discapacidad | M | DP | Puntuación máxima | U | Z | Sign. |
|-----------------------|------------------------|-------|-------|-------------------|-------|-------|---------------|
| Razonamiento Verbal | Adquirida | 17,16 | 8,88 | 28 | 34,00 | -1,98 | 0,050* |
| | Congénita | 24,37 | 5,18 | | | | |
| Memoria | Adquirida | 17,16 | 5,84 | 28 | 46,00 | -1,35 | 0,191 |
| | Congénita | 21,54 | 4,6 | | | | |
| Razonamiento Lógico | Adquirida | 20,83 | 6,52 | 32 | 61,00 | -0,57 | 0,595 |
| | Congénita | 23,87 | 9,47 | | | | |
| Razonamiento Numérico | Adquirida | 12,33 | 4,96 | 28 | 64,50 | -0,38 | 0,705 |
| | Congénita | 11,79 | 8,91 | | | | |
| Total da EPIC-DV | Adquirida | 67,50 | 23,43 | 116 | 52,00 | -1,03 | 0,299 |
| | Congénita | 81,58 | 25,75 | | | | |

Nota: N (deficiencia congénita) = 24; N (deficiencia adquirida) = 6; (Profesionales expertos en discapacidad visual): 10; Leyenda: **: Valor muy significativo ($p \leq 0,01$); *: Valor significativo ($p \leq 0,05$).

De acuerdo con la Tabla 2 es posible notar que no se encontraron diferencias significativas en la mayoría de las habilidades en relación al tipo de discapacidad, con excepción del factor Ra-

zonamiento Verbal. En este tipo de habilidad cognitiva, los niños con deficiencia congénita obtuvieron medias más altas que las con discapacidad adquirida. Así, los resultados apuntan a la necesidad de considerar la existencia de diferencias entre los dos tipos de discapacidad.

Como se ha mencionado anteriormente, estos resultados deben ser ponderados, considerando que los datos distribuidos para cada clasificación (congénita x adquirida), se refieren a una muestra reducida de niños, siendo 24 que componen la muestra de niños con deficiencia congénita y 6 que componen la muestra de niños con discapacidad adquirida. Por lo tanto, también debe considerarse esta limitación durante la comprensión de los resultados descritos.

4. DISCUSIÓN

A diferencia de la hipótesis inicial elaborada, acerca de la existencia de diferencias cognitivas entre los diferentes tipos de grados de deficiencia visual, dadas las especificidades de cada cuadro, apuntadas en la literatura científica, los resultados apuntaron más semejanzas que diferencias entre los grupos. Lo interesante es que la evaluación externa, realizada por el profesor, confirmó resultados anteriormente encontrados acerca de la inexistencia de esas diferencias entre los grupos también en las pruebas de desempeño (Campos & Nakano, 2014), para poder sugerir que ambos tipos de evaluación (desempeño y externa) parecen indicar resultados similares.

Por otro lado, una hipótesis planteada se refiere al hecho de que las diferencias entre los grupos, si existen, pueden no haber sido identificadas debido al hecho de la EPIC-DV es realizada a través de la evaluación externa, mediante la percepción del profesional. De este modo, se guarda la proporción de que el evaluador se haya guiado en una evaluación más procesal, por la necesidad de conocer el evaluando (criterio asumido para que sea considerado apto para realizar la tarea), esas diferencias pueden no haber sido identificadas.

Este cuadro se diferencia de aquel encontrado en las escuelas regulares, locales en los que se puede notar una tendencia de evaluación más generalizada, reflejada sobre lo que se esperaba en relación a la edad y/o escolaridad del alumno. Para que tal duda pueda ser resuelta, se sugiere realizar otros tipos de evaluación, para profundizar las investigaciones en relación a las posibles diferencias de desempeño, siendo necesaria la investigación individual, por medio de otros instrumentos y/o métodos de evaluación. Este marco refuerza la relevancia de utilizar, las dos medidas, conjuntamente, dentro de una perspectiva más amplia de evaluación.

Otra hipótesis implica la posibilidad de que, por el hecho de trabajar en instituciones especializadas en la atención de esa población específica, los profesionales tengan un conocimiento más profundo de las necesidades específicas de estos niños, así como aclaraciones acerca del hecho de que la falta de visión no interfiere en la capacidad intelectual y cognitiva, haciéndose necesario solo el estímulo de otros órganos sensoriales, tal como ha sido recomendado en la literatura. Luego, aunque el sentido visual es poco o inexistente, las personas discapacitadas pueden desarrollar diversas otras habilidades que les sean favorables al enfrentarse con una variedad de situaciones (Roberts, 1996).

Entre estas necesidades especiales, estos niños pueden tardar más en la realización de algunas actividades, principalmente a causa de la necesidad de un mayor uso de la percepción táctil, la cual demanda más tiempo que la visual (Cerqueira y Ferreira, 1996; Oliveira, Biz y Freire, 2011). Para realizar las tareas, estos alumnos necesitan manipular y explorar el objeto para conocer sus características y, posteriormente, hacer un análisis detallado de las partes para sacar conclusiones (MEC, 2007). La comprensión de estas características fue englobada en el proceso de construc-

ción de las pruebas, así como de la escala, de modo que las habilidades enfocadas en esos instrumentales, estuvieran de acuerdo con la real potencialidad de esos individuos, para permitir una evaluación contextualizada y específica. Se buscó, mediante el desarrollo de los instrumentos, garantizar que, independientemente del tipo o grado de discapacidad, tales sujetos pudieran ser evaluados y comparados con otros en condiciones de igualdad.

Vale resaltar que, al involucrar al profesor en la tarea de evaluar el desarrollo cognitivo de sus alumnos, un posible factor que no se debe desconsiderar es la parcialidad en las respuestas. En el caso de que el profesional que ha sido invitado a realizar tales evaluaciones es también el responsable directo por el proceso de aprendizaje y de dominio en el que va evaluando (Gottman y Clasen, 1972; Oliveira y Leite, 2000), cierta atención debe darse a esa posibilidad. Sin embargo, por otro lado, se puede argumentar acerca de la relevancia de ese profesional, debido a su mirada más afinada, su práctica profesional y su conocimiento particular de cada alumno, de manera que el conocimiento de las estrategias utilizadas por los alumnos y la posesión de informaciones más precisas sobre el proceso por el cual se da la enseñanza y el aprendizaje de él (Lunt, 1995) tampoco puede ser rechazado.

De esta forma, es importante considerar la EPIC-DV, inicialmente como un instrumento de rastreo, dada su facilidad de aplicación, rapidez en la recolección de datos, así como la posibilidad de aplicación colectiva. Se pretende que tal instrumental posibilite, a los profesionales que, a través de su aplicación, se puedan identificar áreas de potencialidades y debilidades del niño, que posteriormente podrían ser comprobadas a través de la aplicación de otros instrumentos con el infante, así como utilizando otras herramientas y metodologías de evaluación que complementen esta investigación. Se resalta, en ese sentido, la importancia del uso de instrumentos que presenten evidencias de validez para esa población específica, lo que, desgraciadamente, todavía se caracteriza por la laguna en nuestro país. En conjunto, la PAIC-DV y la EPIC-DV pretenden remediar, en partes, la dificultad encontrada por los profesionales al encontrarse con la necesidad de evaluación cognitiva de niños con deficiencia visual.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Considerando la importancia de la EPIC-DV, como instrumento de evaluación de habilidades cognitivas, desde la perspectiva del profesional/profesor, los resultados presentados en ese estudio y en otros anteriormente conducidos, apuntan la adecuación de su uso al propósito para la cual fue desarrollada, aunque otros estudios necesiten ser conducidos en el futuro.

Los análisis complementarios también podrán realizarse para ampliar aún más los conocimientos sobre el funcionamiento del instrumento, tales como análisis que permitan la obtención de informaciones sobre el funcionamiento de los ítems, volcados a la investigación de la distribución de respuestas o variabilidad de éstas en los diferentes puntos de la escala, indicaciones de tendencia central y la estimación de la dificultad de ser endosados (escogidos), a través del empleo de metodologías estadísticas más modernas, tales como la Teoría de Respuesta al Ítem.

Se recomienda también otras investigaciones, realizadas de forma complementaria con análisis provenientes de la teoría clásica de las pruebas. Estos estudios deben considerar la investigación de la influencia de variables externas (sexo, edad, escolaridad), así como estudios de búsqueda por evidencias de validez externa, comparando los resultados en EPIC-DV con otros instrumentos de rendimiento.

Se sugiere, en relación a la EPIC-DV, la ampliación de la cantidad de evaluación por niño (mí-

nimamente dos evaluaciones distintas del mismo niño, realizadas por evaluadores independientes). Esta ampliación permitiría la conducción de análisis más robustos a través de la teoría de respuesta al ítem, verificando la severidad (dificultad) de los jueces (profesionales que evaluaron a los niños). A través de este procedimiento, posibles diferencias entre evaluadores podrían ser notadas, mejorando la calidad de los resultados encontrados.

Por lo que se refiere a la escala, todavía se debe inferir que posibilita una evaluación inicial de las habilidades cognitivas infantiles, desde una perspectiva externa, lo que indicaría su comprensión como, inicialmente, un instrumento de rastreo. Esta consideración se concluyó a partir de los resultados obtenidos y puede ser mejor demostrada y justificada en estudios posteriores vinculados a los procesos de normalización del instrumento.

Dada la escasez de materiales en la temática y la preocupación y necesidad de estudios con poblaciones específicas, el desarrollo de un instrumento psicológico capaz de evaluar habilidades cognitivas de niños con discapacidad visual se muestra relevante para el área de la evaluación psicológica en el país. Así, se objetiva que nuevos estudios sean conducidos con el instrumental, de forma a investigar las propiedades psicométricas y luego tener la posibilidad disposición para uso profesional de acuerdo con las reglas de publicación y comercialización del país.

Hay que reconocer que la investigación trae limitaciones, principalmente en relación al número reducido de participantes, debido a la dificultad en localizar niños con ese cuadro o instituciones de atención a ellos. De esta forma, se recomiendan estudios con muestras mayores para que el instrumento creado pueda haber comprobado sus cualidades psicométricas, exigidas por el Consejo Federal de Psicología (CFP).

Por último, los resultados aquí expuestos apuntaron que la escala puede ser utilizada, dentro de un mismo sistema de corrección, para diferentes tipos y grados de deficiencia visual, con la excepción del subtest verbal, el cual necesitará considerar el tipo de deficiencia en el momento de comparación de los resultados del niño con los datos normativos. Las tablas separadas para deficiencia congénita y adquirida deben ser elaboradas para este subtítulo para garantizar que el desempeño de un niño sea comparado con otras en iguales condiciones, dadas las diferencias significativas encontradas.

REFERENCIAS

Alfonso, V. C., Flanagan, D. P., & Radwan, S. (2005). The Impact of the Cattell-Horn-Carroll Theory on Test development and Interpretation of Cognitive and Academic Abilities. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Orgs.), *Contemporary Intellectual Assessment* (pp. 185-202). New York: Guilford.

Almeida, T., & Araújo, F. (2013). Diferenças experimentais entre pessoas com cegueira congénita e adquirida: Uma breve apreciação. *Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia*, 1 (3), 1-21. <http://dx.doi.org/2317-434x>.

Alonso, M. A. V. (2003). Psicología y Ceguera: manual para la intervención psicológica en el ajuste a la deficiencia visual (Reseña). *Integración Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 43, 54-56.

Ballesteros, S., Barsida, D., Reales, J. M., & Muñoz, J. (2003). La Batería de Habilidades Hápticas: un instrumento para evaluar la percepción y la memoria de niños ciegos y videntes a través de la modalidad háptica. *Integración Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 43, 7-21.

Baron, H. (2006). *Visual Impairment and psychometric testing – Practical advice for test users ma-*

naging the testing of people who have sight disabilities. Recuperado em [http:// www.psyasia.com, VisualImpairmentandPsychologicalTesting.pdf](http://www.psyasia.com/VisualImpairmentandPsychologicalTesting.pdf).

Barraga, N.C. (1997). Utilização da visão residual por adultos com graves deficiências visuais. Em: *Assembleia Mundial para o bem-estar dos cegos*. São Paulo.

Bizerra, A.F., Cizauskas, J.B.V., Inglez, G.C., & Franco, M.T. (2012). Conversas de aprendizagem em museus de ciências: como os deficientes visuais interpretam os materiais educativos do museu de microbiologia. *Revista Educação Especial*, 25 (42), 57-74. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X4341>.

Blasis, E., Falsarella, A. M., & Alavarse, O. M (2013). *Avaliação e Aprendizagem: Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino*. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social.

Brambring, M., & Troster, H. (1994). The assessment of cognitive development in blind infants and preschoolers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88(1), 9-18.

Bueno, J.M.P. (2013). *Análise das habilidades avaliadas pelo ENEM por meio da teoria CHC: Um estudo de validade*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade São Francisco. Itatiba, SP.

Caballo, C., & Núñez, M. A. (2013). Personas con discapacidad visual. In M. A. Verdugo & Schallack, R. L. (Orgs.), *Discapacidad e inclusión: Manual para la docencia* (pp.259-283). Salamanca: Amarú.

Camargo, E.P., Nardi, R., & Veraszto, E.V. (2008). A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de óptica. *Revista brasileira de Ensino de Física*, 30 (3), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1590/S1806-11172008000300016>.

Campos, C. R., & Nakano, T. C. (2016). Escala de avaliação de inteligência para crianças deficientes visuais – versão professor: estudo de validade de conteúdo. *Revista Ciência e Cognição*, 21 (2), 155-171.

Campos, C.R., & Nakano, T.C. (2014). Avaliação da Inteligência de Crianças Deficientes Visuais: Proposta de Instrumento. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34 (2), 406-419.

Campos, C.R., & Nakano, T.C. (2016). Escala de avaliação de inteligência para crianças deficientes visuais – versão professor: estudo de validade de conteúdo. *Ciências e Cognição*, 21(2), 155-171.

Campos, C.R., & Nakano, T.C. (no prelo). *Avaliação da inteligência de crianças deficientes visuais: estudo exploratório da adequação de itens*. Avances em Psicología Latinoamericana.

Cássia, M., & Dardes, M.C.M. (2010). Deficiente visual: uma educação inclusiva ou exclusiva? *Revista Pandora Brasil*, 24, 1-12.

Cattell, R. B. (1998). Where is intelligence? Some answers from the triadic theory. In J.J. McArdle & R. W. Woodcock (Orgs.), *Human cognitive abilities in theory and practice* (pp. 29-38). New Jersey: Erlbaum.

Celeste, M. (2006). Play Behaviors and Social Interactions of a child Who is blind: Theory and Practice. *Journal of visual impairment & Blindness*, 100 (2), 75-90.

Cerqueira, J. B., & Ferreira, M. A. (1996). Os recursos didáticos na educação especial. *Revista Benjamin Constant*, 5, 1-10.

Chiodi G.M., & Wechsler M. S. (2009). Escala de Inteligência WISC-III e Bateria de Habilidades Cognitivas Woodcock Johnson-III: comparação de instrumentos. *Avaliação Psicológica*, 8 (3), 313-324.

- Cunha, A.C.B., Enumo, S.R.F., & Dias, T.L. (2009, outubro). *Análise de indicadores cognitivos e comportamentais em provas assistidas com crianças com necessidades educacionais especiais*. Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, Brasil, 10.
- Cunha, A.C.B., Enumo, S.R.F., & Canal, C.P.P. (2011). Avaliação Cognitiva psicométrica e assistida de crianças com baixa visão moderada. *Paidéia*, 21 (48), 29-39. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2011000100005>.
- Dale, N., & Sonksen, P. M. (2002). Visual impairment in infancy: impact on neurodevelopmental and neurobiological processes. *Developmental medicine & child neurology*, 44 (11), 782-791. doi: 10.1111/j.1469-8749.2002.tb00287.x.
- Deverell, L. (2011). O&M Environmental Complexity Scale. *International Journal of Orientation & Mobility*, 4 (1), 64-77.
- Douglas, D., McCall, S., McLinden, M., Pavey, S., Ware, J., & Farrell, A. M. (2009). *International review of the literature of evidence of best practice models and outcomes in the education of blind and visually impaired children*. VICTAR, University of Birmingham and St Patrick's College: Dublin report for NCSE.
- Ferreira, L. M. S. (2002). *Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para superação*. Porto Alegre: Mediação.
- Francia- Freitas, M.L.P., & Gil, M.S.C.A. (2012). O desenvolvimento de crianças cegas e de crianças videntes. *Revista Brasileira de Educação Especial* (Marília), 18 (3), 507-526. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000300010>.
- Flanagan, D. P., Ortiz, S. O., Alfonso, V. C., & Mascolo, J. T. (2002). *The achievement test desk reference (ATDR): Comprehensive assessment and learning disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gil, M. (2000). *Deficiência Visual. Cadernos da TV escola. Brasília, n.º 1*. Ministério da Educação.
- González, R. P., Piera, P.J. F., Salabert, M. D., & Seba, U. L. (2002). Spanish Adaptation of the Nottingham Adjustment Scale I. Reliability study. *Integración Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 40, 7-20.
- González, E. (2007) *Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional*. Porto Alegre: Artmed.
- Gottman, J. M., & Clasen, R. E. (1972). *Evaluation in education: A practitioner's guide*. Itasca, IL: Peacock Publishers. Human Development Training Institute.
- Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1967). Age differences in fluid and crystallized intelligence. *Acta Psychologica*, 26, 107-129. [http://dx.doi.org/10.1016/00016918\(67\)90011-X](http://dx.doi.org/10.1016/00016918(67)90011-X)
- Hunt, E. (1999). Intelligence and human resources: past, present and future. In P. L. Ackerman, P.C. Kyllonen, & R. D. Roberts (Eds.), *Learning and individual differences: process, trait and content determinants* (pp. 284-298). Washington, DC: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/10315-001>.
- Knox, A. B. (1977). *Adult development and learning*. San Francisco: JosseyBass. doi: 10.1177/074171367802800205.
- Laramara (n.d.). *Associação Brasileira de assistência à pessoa com deficiência visual – Definições*. Recuperado de <http://laramara.org.br/deficiencia-visual/definicoes>.
- Lobato, M.J. (2005). *Déficits Visuais* (não publicado). Recuperado em: www.deficienciavisual.com/site/page4/files/defices_visuais.pdf.

- Lowenfeld, B. (1977). *Our blind children, growing and learning with them*. Springfield: Charles C. Thomas Publisher.
- Lunt, I. (1995). A prática da avaliação. Em: Daniels, H. (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papyrus.
- Machado, E.V. (2011). A importância do (re)conhecimento do Sistema Braille para a humanização das políticas públicas de Inclusão. *International Studies on Law and Education*, 9, 49-54.
- Malta, J., Endriss, D., Rached, S., Moura, T., & Ventura, L. (2006). Desempenho funcional de crianças com deficiência visual, atendidas no Departamento de Estimulação Visual da Fundação Altino Ventura. *Arquivo Brasileiro de Oftalmologia*, 69 (4), 571-574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0004-27492006000400021>.
- Masini, E. F. S. (1995). Algumas questões sobre a avaliação do portador de deficiência visual. *Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia*, 76 (184), 615-634.
- McGrew, K. S. (2005). The Cattell–Horn–Carroll theory of cognitive abilities: Past, present, and future. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 136–177). New York: Guilford Press.
- Ministério da Educação e Cultura [MEC], (n.d.). *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Recuperado em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.
- Ministério da Educação e Cultura [MEC] (2007). *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC/ SEESP.
- Nascimento, E., & Flores Mendoza, C. E. (2007). WISC-III e WAIS-III na avaliação da inteligência de cegos. *Psicologia em Estudo*, 12 (3), 627-633. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722007000300020>.
- Navarro, M.H., & López, E.M. (2002). Cultural accessibility in a visual environment: boundaries and future trends. *Integración Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 40, 21-28.
- Nicolaiewsky, C.A., & Correa, J. (2009). Habilidades cognitivo-linguísticas e segmentação lexical em Braille. *Paidéia*, 19 (44), 341-348. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2009000300008>.
- Norris, M; Spaulding, P. J., & Brodie, F. H. (1957). *Blindness in children*, University of Chicago.
- Nunes, S., & Lomônaco, J.F.B. (2008). Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento: Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12 (1), 119-138. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000100009>.
- Nunes, S., & Lomônaco, J.F.B. (2010). O aluno cego: preconceitos e potencialidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14 (1), 55-64.
- Oliveira, A. A. S., & Leite, L. P. (2000). Educação inclusiva e as necessidades educativas especiais. In E.J. Manzini (Org.), *Educação especial: temas atuais* (pp. 511-524). Marília: Unesp.
- Oliveira, F. I. W., Biz, V. A., & Freire, M. (2011). *Processo de Inclusão de Alunos Deficientes Visuais na Rede Regular de Ensino: Confecção e Utilização de Recursos Didáticos Adaptados*. Recuperado em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/Processo%20de%20inclusao%20de%20alunos%20deficientes%20visuais.pdf>>.
- Rabello, S., Motti, T.F.G., & Gasparetto, M.E. R.F. (2007). Avaliação educacional por meio do teste IAR em escolares com cegueira. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13 (2), 281-290. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382007000200009>.

Roberts, A. (1996). *Reabilitação Psicossocial do Cego*. João Pessoa: Paraíba.

Scholl, G.T. (1986). What does it mean to be blind? In G.T. Scholl (Ed.), *Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth: Theory and practice* (pp. 23-33). NY: American Foundation for the Blind.

Sena, C.C.R.G., & Carmo, W.R. (2005, setembro). *El uso de modelos tridimensionales en la enseñanza de Geografía para personas ciegas: una propuesta de inclusion*. Anais do XI Simposio Brasileiro de Geografia Física Aplicada, São Paulo, SP, Brasil, 10.

Verdugo, M. A., Caballo, C., y Delgado, J. (1996). Diseño y aplicación de un programa de entrenamiento en habilidades sociales para alumnos con deficiencia visual. Integración. *Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 22, 5-24.

Viana, M. C. V. (2013). *O Processo de Ensino/Aprendizagem Sob Diferentes Olhares*. Editora Amparo Ouro Preto: Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto.

Zampieri, M., & Schelini, P.W. (2013). O uso de medidas intelectuais na análise do monitoramento metacognitivo de crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29, 2, 177-183. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722013000200007>

Zanfelicci, T. O., & Oliveira, S. L. M. (2013). Ensino de testes psicológicos a alunos com deficiências sensoriais: expectativas e experiências. *Avaliação Psicológica*, 12 (3), 369-378.

Intelligence Scale of children with visual impairment – professional version: performance by type and degree of disability

Carolina Rosa Campos^{*a} and Tatiana de Cássia Nakano^b

Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Facultad de Psicología, Campinas. Brasil.

Received: July 26, 2017

Accepted: October 11, 2017

SUMMARY. The objective of this study was the research of the validity of a scale for assessing the intelligence of children with visual impairment. The instrument (Intelligence Scale of visually impaired children - professional version, EPIC-DV) is made up of 29 sentences that evaluate the areas of verbal, logical, quantitative reasoning and memory, which must be judged by a professional within a Likert scale of 5 points, regarding the intensity of the behavior present in the child that has been evaluated. The sample was integrated by 10 professionals from specialized institutions ($M = 45.7$ years, $DP = 13.1$) who evaluated 30 visually impaired children, aged between seven and twelve years ($M = 9,76$, $DP = 1.81$), of both sexes and of different levels of schooling. Of all these, 8 were acquired deficiency and 22 were of the congenital type, while 23 were diagnosed with low vision and 7 with blindness. The results pointed out that most of the areas evaluated did not show significant differences between the groups according to the degree of disability. The influence of the variable type of disability was found only for verbal reasoning, with a better performance of those children with congenital deficiency. In general, the results suggest that the EPIC-DV can be used as a complementary follow-up tool, within a broader process and aimed at evaluating the cognitive abilities of children and adolescents with visual impairment, regardless of the grade or type of disability.

KEYWORDS. Visual Deficit, Vision Disorders, Cognitive Aptitude, Validity of the Test, Measures, Psychological Evaluation.

1. INTRODUCTION

Nowadays, it is observed that the topic of social inclusion, and the interest in studies aimed at minority populations have gained space within the Brazilian scientific environment (Cássia and Dardes, 2010, Francia-Freitas and Gil, 2012), especially in the area of psychological evaluation. However, there is a lack of psychological instruments aimed at meeting the demands of people with some type of disability (Nacimiento and Flores-Mendoza, 2007, Nicolaiewsky and Correa, 2009).

Regarding the psychological evaluation for people with visual disabilities, the situation is even more aggravating, since there are few studies and research related to the investigation of different psychological constructs, especially intelligence (Lobato, 2005, Masini, 1995).

*Correspondencia: Carolina Rosa Campos. Dirección: Endereço: Av. John Boyd Dunlop, s/n - Jardim Ipaussurama, Campinas - SP, 13060-904, Brasil. Email: carolene_crc@hotmail.com^a, tatiananakano@hotmail.com^b

Such shortage can be understood by the difficulty of working with the specificities required by the disability, together with the long and demanding process of development of psychological instruments. In consequence, only a very limited number of researchers focus their efforts in that area.

According to Brambring and Troster (1994), this lack of instrumentation creates a gap in research and studies focused on the development and cognitive profile of children and adults with this feature. Although the national literature presents important research (Machado, 2011, Nunes and Lomónaco, 2008, Rabello, Motti and Gasparetto, 2007), the international scientific production has been much more advanced and extensive when it comes to Psychological evaluations of people with visual disabilities (Alonso, 2003; Celeste, 2006; Navarro and López, 2002), mainly in the area designed to build specific instruments to use with that population (Ballesteros, Barsida, Reales and Muñiz, 2003; Deverell, 2011). Some advantages can be cited as a result of an adequate evaluation, for instance, the improvement of the quality of life of people with that specific type of disability. Despite that, there is not enough instrumentation for such evaluation and, consequently, not enough knowledge on the field.

In Brazil, the list of psychological tests available for professional and commercial use (System of Evaluation of Psychological Tests, SATEPSI, prepared by the Federal Council of Psychology), points to the absence of instruments that have evidence of validity to be used in that population, to understand the cognitive abilities and abilities of children, especially those with some type of disability (Chiodi and Wechsler, 2009). The available tests for the evaluation of this construct in the Brazilian population are all directed to the general population, not presenting, in their manuals or normative tables, any studies or data that demonstrate their effectiveness for usage in that specific population.

In general, having specific instruments for these populations can help reduce errors in relation to diagnoses and/or poorly conducted processes (Campos and Nakano, 2014, Zanfelicci and Oliveira, 2013). Therefore the importance of a differentiated look before the specificities, particularities, and care that are indispensable for the construction or adaptation of an instrument together with the visually impaired. This, in general, allows a better quality of evaluation, application, and understanding of the results of this population. (Baron, 2006; Bizerra, Cizauskas, Inglez y Franco, 2012; González, Piera, Salabert y Seba, 2002; Malta, Endriss, Rached, Moura y Ventura, 2006; Navarro y López, 2002; Nunes y Lomónaco, 2010; Sena y Carmo, 2005).

The visual impairment can be understood as the loss - partial or total, acquired or congenital - of the vision, composed of a complex structure that entangles physiological aspects, sensorial-motor function, perspective and psychological (Ministry of Education and Culture, 2001). Thus, it can be said that from an evaluative perspective it is necessary to consider any individual specificity in order to optimize the preserved functions involving even a more precise diagnosis.

The specific needs can be numerous (Scholl, 1982), alternating in relation to the age of manifestation of the visual problem, the manifestation form of the disability, etiology, type (acquired or congenital), degree of vision (total or low blindness in the case of some residual vision), in addition to individual styles and social aspects (Barraga, 1997, Lowenfeld, 1977, Norris, Spaulding and Brodie 1957). In this case, it must be clear that these specificities act in such a way as to alter the execution procedures of a certain activity, but not being associated with the learning capacity (Cunha, Enumo and Canal, 2011).

Thus, it is essential for the evaluator to have that information available, in order to qualify physical access to objects and the stimulation of the tactile and auditory senses, promoting equal evaluation conditions for all (Ballesteros et al., 2003, Bizerra et al., 2012). This enables the assess-

ment of cognitive skills to be standardized but also considering each evaluated in its specificities. (Verdugo, Caballo y Delgado, 1996; Camargo, Nardi y Veraszto, 2008; Rabello et al., 2007).

For instance, we can mention the differences due to the type and degree of disability. Considering the type, blindness consists of a picture of visual impairment in which there is a total loss of vision. Blind people can make use of remaining senses for their learning and development, such as the senses of touch, hearing, smell and palate, which help with the assimilation of information from external stimuli and enable the perception, analysis, and understanding of the environment (Laramara, nd).

In scientific terms, having as a reference the classification of visual limitations provided by the World Health Organization (WHO, www.portal.saude.gov.br), a blind person is someone who has a maximum visual acuity lower than 1/50 (0.02) or without light perception. They need spoken books, Braille system, voice output devices, software with voice synthesizers, walking stick, orientation / mobility training (Deficiente Online, nd). On the other hand, people with low vision, are classified when the vision capacity of the best eye does not exceed 30% in relation to what is considered normal vision, even with relevant treatment or use of glasses.

In the World Health Organization (WHO), the maximum visual acuity between 1/20 (0,05) and 1/10 (0,1), can make use of special aids to improve the visual resolution, such as non-optical aids, optical and electronic aids. Regarding the type, it should be clarified that a person with a congenital disability is someone who was born blind or with low vision. This is different from those who were able to see, but developed a disability throughout their life (González, 2007).

The differences point to a wide range of alterations that may be present in visual function: impairment in visual acuity, in color vision, in the visual field, in contrast sensitivity, in adaptation to light (Douglas et al., 2009). So the particularities of the people classified within that characteristic must be considered, given the heterogeneity of the picture, mainly if we find out that the forms of learning and contact with the environment are different, as pointed out by Almeida and Araújo (2013) and Dale and Sonksen. (2002). It must be considered that people with a congenital deficient gained knowledge and experience without the use of vision throughout their life, and those who have acquired a deficiency had the chance to see at some point of their lives.

In this way, it can be seen that the population with visual impairment is heterogeneous and, therefore, presents great variability and diversity in relation to vision (Gil, 2000). This means that, despite classifying a person according to the degree (low vision or blindness) or type of deficiency (acquired or congenital), there is a need to evaluate other important variables, such as: the ophthalmological diagnosis; the evolution; the etiology and its prognosis; and, mainly, visual functionality in relation to the degree of vision loss. Thus, the time of occurrence of the deficiency, the progression of visual loss, and the association or derivation with other diseases and should also be considered.

The visually impaired, regardless of type and grade, present a decrease in vision irreversibly (www.portal.saude.gov.br), in addition to some restrictions in relation to their abilities, and in terms of daily life routines, such as their speed of work, their mobility, capacity for spatial orientation and to perform tasks that require the use of vision (Caballo and Núñez, 2013). Given these specificities and similarities, it is relevant to consider these specificities in the psychological evaluation process so that the individuals are aware of their capacities and limitations.

Therefore, the professional who is working with the assessment of the cognitive abilities of the visually impaired should pay attention to those situations that allow him to know his patient,

beyond his or her answers. In this approach, the use of a broader procedure, which involves not only performance tests but also an external evaluation, makes this process even more extensive, though recommendable.

Based on this proposal, the development of intelligence assessment tests for children with visual impairment (PAIC-DV) was initiated. This consists of tasks that assess performance in four areas (verbal reasoning, memory, numerical reasoning and logical reasoning) and a scale to be answered by the teacher (Intelligence Scale for visually impaired children - professional version, EPIC-DV), the battery has been the aim of studies investigating its psychometric qualities.

The verbal, memory and logical subtest were evaluated in terms of their suitability to the target audience (Campos and Nakano, 2014), as well as the performance of visually impaired children with normovisuals, while still analyzing the influence of variables such as sex and age (Campos and Nakano, in press). The scale had its content validity investigated (Campos and Nakano, 2016). In the study reported here, the focus will be on the scale of the teacher.

External evaluations made by teachers have been recognized as tools that contribute to a more comprehensive understanding of cognitive development (Cunha, Enumo and Dias, 2009), by enabling the expansion of the perception of cognitive abilities, as well as intellectual conditions, motor and emotional affect adjustment perspectives. Although systematized, this type of evaluation allows the understanding of the needs of each student, as well as the elaboration of good considerations about their academic development, necessary changes and, mainly, they can help in the identification of flaws in the quality of the student's learning (Ferreira, 2002).

In this case, the evaluation made by the teachers admits functions of diagnostic comprehension of representative gaps in relation to the skills that contribute to the academic development and can help to direct and minimize the difficulties in teaching (Viana, 2013). This can be reflected by assuming a starting point of support to plan strategies and rethink pedagogical actions (Blasis, Falsarella and Alavarse, 2013).

Within the perspective of the importance of carrying out an evaluation that considers the specificities of the visual disability, as well as the particularities due to the type and degree, the present study aimed to investigate possible differences in the cognitive capacity between the groups of children with DV (congenital, acquired visual deficiency, blindness, and low vision), based on the teacher's evaluation. The importance of investigating possible differences between groups of children focuses on the need to clarify the heterogeneity and specificities of each type and grade. It should be clear that the study, in the way it was organized, also constituted an investigation of the psychometric qualities of the scale, but specifically, evidence of validity, in order to guarantee security in its use.

2. METHOD

2.1 Participants

The sample was composed of 10 professionals of both sexes, being eight female and two male, aged between 18 and 65 years ($M = 45.70$, $DP = 13.17$), which act in the care of children with visual impairment. Among that sample of professionals, seven were pedagogues, a physical educator, a physiotherapist and a computer teacher, who developed activities directly with visually impaired children, in specialized care institutions.

The selection criteria for the professionals involved in the research were established: A) the parti-

Participants should be professionals who act regularly and permanently in the institution selected for the study, in order to ensure, in this way, that the participants know the routine and operation of said institution; B) have contact with the child that will be evaluated for at least 3 months, in order to guarantee an adequate evaluation of their abilities; C) be professionals who are willing to receive the researcher during their work file or who are in the institution available to respond to the scale, in days and times previously programmed with them; D) agree to participate voluntarily in the investigation, through the signing of the term of free and informed consent.

These professionals carried out the evaluation of 30 visually impaired children, aged between 7 and 12 years ($M = 9.76$, $DP = 1.81$), of both sexes and of different levels of schooling. Of these, 8 had acquired deficiency and 22 of the congenital type, while 23 were still diagnosed with low vision and 7 with blindness. For each child, a professional responded to the Professional Perception Scale on Children's Intelligence.

2.2 Instrument

Intelligence Scale for children with visual impairment - professional version - EPIC-DV The scale was elaborated from the CHC Intelligence model and from the selection of some specific skills, especially those of fluid and crystallized intelligence (Alfonso, Flanagan and Radwan, 2005, Bueno, 2013, Cattell, 1998, Flanagan, Ortiz, Alfonso and Mascolo, 2002, Horn and Cattell, 1967, Hunt, 1996, Knox 1977, McGrew, 2005, Zampieri and Schelini, 2013). The version of the scale that was used is composed of 29 sentences, divided into four areas: (1) Verbal Reasoning, (2) Memory, (3) Numerical Reasoning (with seven items each); (4) Logical Reasoning (with eight items) (Campos and Nakano, 2016).

The Verbal Reasoning area assesses the understanding of the child's verbal domains regarding their ability to establish relationships between words and phrases. The idea is to see if the child is able to grasp meanings of words easily, as well as to understand them and also make use of reading and writing.

The Memory area is focused on evaluating the ability to memorize and remember concepts seized in the short term. The evaluator will have to understand the capacity associated with the maintenance of information in the conscience for a short period of time, in order to recover them immediately.

The area of Logical Reasoning seeks to evaluate the child's ability to understand deductive and inductive relationships. In this type of reasoning, the child has a mental image and is able to see it without being real, often being able to solve a problem or perform a task based on that mental image.

Finally, the Numeric Reasoning area aims to evaluate the quantitative ability defined as the understanding of basic quantitative concepts such as addition, subtraction, multiplication, division and manipulation of numerical symbols.

The teacher should read each of the sentences, analyze their content and evaluate the level of the child, selecting the one that best describes the him (within a five-point Likert scale: Performance well below expectations, performance slightly below expectations, performance slightly above expectations, performance well above expectations, unable to judge). This last category was inserted due to the perception that the professional may not have information about the child's performance in all areas encompassed by the scale, so instead of forcing him to make a choice that it will not necessarily represent the real skill of the child, it was decided to create that alternative response.

The instrument should be answered by teachers and professionals who have at least three months of contact with the child and usually involves about ten to fifteen minutes. The assigned score varies from 1 to 4, providing 1 point for performance well below expectations, 2 points for performance slightly below expectations, 3 points for performance slightly above expectations and 4 points for performance above expectations. There is also the category Unable to Judge, in which the score reached is zero.

2.3 Procedure

Before the data collection process, the project was submitted and approved by the Research Ethics Committee of the institution. Then, contact was made with the institutions and after the authorization, all professionals who met the inclusion criteria were invited to participate. All professionals had access to the consent term of the investigation and only responded to the scale after they had signed.

In the cases in which a professional evaluated more than one child, this response process was carried out in the workplace and during the file, with authorization from the institutions. The researcher stayed in the place, keeping her distance, to clarify possible doubts.

2.4 Data analysis

In order to fulfill the proposal of this research, descriptive analyzes were conducted comparing the perception of each professional involved in this process, regarding the cognitive performance of visually impaired children considering the degree and type of disability.

The analyzes were carried out through non-parametric Mann-Whitney analysis, comparing the intragroup performance of children considering type and degree of deficiency, in order to find out if the differences in the averages found were significant. We opted for this type of analysis since the data were asymmetric and the number of participants small.

It should be noted that the descriptive statistical analyzes were performed using the statistical package IBM SPSS Statistics 20.0 (Statistical Package for the Social Sciences) for Windows®, (SPSS Inc., Chicago, IL, USA, 2008). The levels of significance adopted were: $p \leq 0.05$ for significant values, $p \leq 0.01$ for very significant values and $p \leq 0.001$ for highly significant values.

3. RESULTS

Initially, the results of the evaluations of teachers regarding the degree of disability, that is, children evaluated with blindness and low vision, comparing the performances in the measures of the four skills that make up the EPIC-DV, were calculated considering the total number of points assigned by the teacher's evaluation. Descriptive statistics by group are given in Table 1, as well as the average difference test for each of the measures of the scale.

As it can be seen in Table 1, no significant differences were found for the degree of deficiency in any of the skills evaluated by the scale, as well as for their total score. Thus, it was possible to verify that in this sample, the perception of professionals on intellectual performance is possibly independent from the influence of the type of disability, since children with low vision and children with blindness were evaluated in a similar way than the skills.

It must be taken into account that the data distribution for each classification (low vision x blindness), refers to a reduced sample of children, being 23 that make up the sample of children with

low vision and seven that make up the sample of children with blindness. In addition to the restricted number of participants, the inequality of participants in each condition should be considered as a limitation in the interpretation of the described results. Although the differences between the groups were not significant, it is noted that, in general, professionals tend to perceive children with low vision as more skilled than children with blindness, in most of the characteristics evaluated, since they were assigned higher averages, with the exception of logical reasoning, as it can be seen in Table 1.

Table 1. Descriptive statistics and averages difference test for degree of deficiency in the results of professional perception by EPIC-DV.

| Factors | Degree of disability | M | DP | Highest score | U | Z | Sign |
|---------------------|----------------------|-------|-------|---------------|-------|-------|-------|
| Verbal reasoning | Low vision | 23,00 | 6,29 | 28 | 70,00 | -0,10 | 0,917 |
| | Blindness | 22,66 | 8,64 | | | | |
| Memory | Low vision | 20,91 | 4,53 | 28 | 64,00 | -0,41 | 0,676 |
| | Blindness | 19,66 | 7,36 | | | | |
| Logical reasoning | Low vision | 23,04 | 8,82 | 32 | 66,00 | -0,31 | 0,755 |
| | Blindness | 24,16 | 10,64 | | | | |
| Numerical reasoning | Low vision | 12,33 | 8,85 | 28 | 60,00 | -0,62 | 0,533 |
| | Blindness | 10,16 | 5,67 | | | | |
| Total EPIC-DV | Low vision | 79,29 | 24,89 | 116 | 69,60 | -0,13 | 0,897 |
| | Blindness | 76,66 | 30,53 | | | | |

Note: N(low vision)=23; N(blindness)=7; N(visual impairment experts): 10; Legend: **: Very significant value ($p \leq 0,01$); *: Significant value ($p \leq 0,05$).

The same type of analysis was conducted, though focused on the type of deficiency (acquired x congenital), again using the non-parametric Mann Whitney test, in the four skills included in the EPIC-DV. Again, the total number of points reached through the teacher's evaluation was considered for the analysis. The descriptive statistics are given in Table 2, as well as the test of difference of averages for each one of the measures of the scale.

Table 2. Descriptive statistics and averages difference test for the type of deficiency in the results of the perception of professionals by EPIC-DV.

| Factors | Degree of disability | M | DP | Highest score | U | Z | Sign |
|---------------------|----------------------|-------|-------|---------------|-------|-------|---------------|
| Verbal reasoning | Acquired | 17,16 | 8,88 | 28 | 34,00 | -1,98 | 0,050* |
| | Congenital | 24,37 | 5,18 | | | | |
| Memory | Acquired | 17,16 | 5,84 | 28 | 46,00 | -1,35 | 0,191 |
| | Congenital | 21,54 | 4,6 | | | | |
| Logical reasoning | Acquired | 20,83 | 6,52 | 32 | 61,00 | -0,57 | 0,595 |
| | Congenital | 23,87 | 9,47 | | | | |
| Numerical reasoning | Acquired | 12,33 | 4,96 | 28 | 64,50 | -0,38 | 0,705 |
| | Congenital | 11,79 | 8,91 | | | | |
| Total of EPIC-DV | Acquired | 67,50 | 23,43 | 116 | 52,00 | -1,03 | 0,299 |
| | Congenital | 81,58 | 25,75 | | | | |

Note: N (congenital deficiency) = 24; N (acquired deficiency) = 6; (Visual impairment experts and professionals): 10; Legend: **: Very significant value ($p \leq 0,01$); *: Significant value ($p \leq 0,05$).

According to Table 2 it is possible to notice that no significant differences were found in most of the skills regarding the type of disability, except for the Verbal Reasoning factor. In this type of cognitive ability, children with congenital deficiency obtained higher scores than those with an acquired disability. Thus, the results point to the differences between the two types of disability.

As previously mentioned, these results should be weighted, considering that the data distribution for each classification (congenital x acquired), refers to a reduced sample of children, being 24 that make up the sample of children with congenital deficiency and 6 that make up the sample of children with acquired disability. Therefore, this limitation should also be considered during the understanding of the described results.

4. DISCUSSION

Unlike the initial hypothesis developed about the existence of cognitive differences between the different types of degrees of visual impairment, given the specificities of each table noted in the scientific literature, the results revealed more similarities than differences between groups. It is interesting how the external evaluation, carried out by the professor, confirmed previously found results about the nonexistence of these differences between the groups also in the performance tests (Campos & Nakano, 2014). Hence, it could be suggested that both types of evaluation (performance and external) seem to indicate similar results.

On the other hand, one of the hypothesis refers to the fact that the differences between the groups, if they exist, may not have been identified due to the fact that the EPIC-DV is carried out through external evaluation, through the perception of the professional. In this way, it is possible that the professional's evaluation had been more procedural, in order to know the person he or she is evaluating (criterion assumed to be considered suitable to perform the task). These differences may not have been identified.

This differs from the situation in regular local schools where a more generalized evaluation tendency can be observed, reflected on what was expected in relation to the student's age and/or schooling. In order for this doubt to be solved, it is suggested to carry out other types of evaluation, to deepen the investigations in relation to possible differences in performance, and individual research is necessary, through other instruments and/or evaluation methods. This framework reinforces the relevance of using the two measures together, within a broader perspective of evaluation.

Another hypothesis implies the possibility that, by working in institutions specialized in the care of that specific population, professionals have a deeper knowledge of the specific needs of these children, as well as clarifications about the fact that the lack of vision does not interfere in the intellectual and cognitive capacity, and it is only necessary to stimulate other sensory organs, as it has been recommended in the literature. Even though the visual sense is little or nonexistent, disabled people can develop various other skills that are favorable to them when faced with a variety of situations (Roberts, 1996).

Among these special needs, these children may take longer to perform some activities, mainly because of the need for greater use of tactile perception, which requires more time than the visual (Cerqueira and Ferreira, 1996; Oliveira, Biz. and Freire, 2011). To perform the tasks, these students need to manipulate and explore the object to know its characteristics and, later, make a detailed analysis of the parts to draw conclusions (MEC, 2007). The comprehension of these characteristics was included in the process of construction of the tests, as well as the scale, so that

the skills focused on these instruments were in accordance with the real potential of these individuals, to allow a contextualized and specific evaluation. It was sought, through the development of the instruments, to guarantee that, despite the type or degree of disability, such subjects could be evaluated and compared with others under conditions of equality.

It is worth noting that by involving the teacher in the task of assessing the cognitive development of their students, a possible factor that should not be disregarded is the bias in the answers. In case that the professional who has been invited to perform such evaluations is also directly responsible for the learning process and domain in which he is evaluating (Gottman and Clasen, 1972, Oliveira and Leite, 2000), some attention should be paid to that possibility. On the other hand, the relevance of that professional can be argued due to his more refined view, his professional practice and his particular knowledge of each student, so that the knowledge of the strategies used by the students and the Possession of more precise information about the process by which teaching and learning is given (Lunt, 1995) cannot be rejected either.

In this way, it is important to consider the EPIC-DV, initially as a tracking tool, given its ease of application, the speed of data collection, as well as the possibility of collective application. It is intended that such instruments enable professionals who, through their application, can identify strengths and weaknesses of the child, which could later be verified through the application of other instruments with the infant, as well as using other tools and evaluation methodologies that complement this investigation. In this sense, the importance of using instruments that present evidence of validity for this specific population is highlighted, though unfortunately is still characterized by the gap in our country. Overall, the PAIC-DV and the EPIC-DV aim to remedy, in parts, the difficulty encountered by professionals when faced with the need for cognitive assessment of children with visual impairment.

5. FINAL CONSIDERATIONS

Considering the importance of the EPIC-DV as an instrument of evaluation of cognitive abilities, from the perspective of the professional/professor, the results presented in this study and in others previously conducted indicate the suitability of its use for the purpose for which it was developed, although other studies need to be conducted in the future.

The complementary analyzes may also be carried out to further expand the knowledge on the operation of the instrument such as analyzes that allow obtaining information on the operation of the items, focused on the investigation of the distribution of responses or variability of these in the different points of the scale, indications of central tendency and the estimation of the difficulty of being endorsed (chosen), through the use of more modern statistical methodologies, such as the Theory of Response to the Item.

Other investigations carried out in a complementary way with analyzes from the classical theory of tests are recommended. These studies should consider the investigation of the influence of external variables (sex, age, schooling), as well as search studies for evidence of external validity, comparing the results in EPIC-DV with other performance instruments.

Regarding the EPIC-DV, it is suggested to extend the amount of evaluations per child (minimally two different evaluations of the same child, made by independent evaluators). This extension would allow the conduction of more robust analysis through the theory of response to the item, verifying the severity (difficulty) of the judges (professionals who evaluated the children). Through this procedure, possible differences between evaluators could be noticed, improving the quality of the results found.

Regarding the scale, it should still be inferred that it makes possible an initial evaluation of children's cognitive abilities from an external perspective, which would indicate their understanding as a tracking instrument. This consideration was concluded based on the results obtained, and can be better demonstrated and justified in subsequent studies related to the normalization processes of the instrument.

Given the scarcity of materials on the subject and the concern and need for studies with specific populations, the development of a psychological instrument capable of evaluating cognitive skills of children with visual impairment is relevant to the area of psychological assessment in the country. Thus, it is objectified that new studies are conducted with the instruments, in order to investigate the psychometric properties and then have the possibility of disposition for professional use in accordance with the rules of publication and marketing of the country.

It must be recognized that the research brings limitations, mainly in relation to the small number of participants, due to the difficulty in locating children with this picture or institutions of attention to them. In this way, studies with larger samples are recommended so that the instrument created may have verified its psychometric qualities, required by the Federal Council of Psychology (CFP).

Finally, the results presented here pointed out that the scale can be used, within the same correction system, for different types and degrees of visual impairment, with the exception of the verbal subtest, which will need to consider the type of deficiency when comparing the results of those children with the normative data. Separate tables for congenital and acquired deficiency should be prepared for this subtitle to ensure that a child's performance is compared with others in equal conditions, given the significant differences found.

REFERENCES

- Alfonso, V. C., Flanagan, D. P., & Radwan, S. (2005). The Impact of the Cattell-Horn-Carroll Theory on Test development and Interpretation of Cognitive and Academic Abilities. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Orgs.), *Contemporary Intellectual Assessment* (pp. 185-202). New York: Guilford.
- Almeida, T., & Araújo, F. (2013). Diferenças experimentais entre pessoas com cegueira congénita e adquirida: Uma breve apreciação. *Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia*, 1 (3), 1-21. <http://dx.doi.org/2317-434x>.
- Alonso, M.A. V. (2003). Psicología y Ceguera: manual para la intervención psicológica en el ajuste a la deficiencia visual (Reseña). *Integración Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 43, 54-56.
- Ballesteros, S., Barsida, D., Reales, J. M. & Muñoz, J. (2003). La Bateria de Habilidades Hápticas: un instrumento para evaluar la percepción y la memoria de niños ciegos y videntes a través de la modalidad háptica. *Integración Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 43, 7-21.
- Baron, H. (2006). *Visual Impairment and psychometric testing – Practical advice for test users managing the testing of people who have sight disabilities*. Recuperado de <http://www.psyasia.com/VisualImpairmentandPsychologicalTesting.pdf>.
- Barraga, N.C. (1997). Utilização da visão residual por adultos com graves deficiências visuais. Em: *Assembleia Mundial para o bem-estar dos cegos*. São Paulo.
- Bizerra, A.F., Cizauskas, J.B.V., Inglez, G.C., & Franco, M.T. (2012). Conversas de aprendizagem em museus de ciências: como os deficientes visuais interpretam os materiais educati-

- vos do museu de microbiologia. *Revista Educação Especial*, 25 (42), 57-74. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X4341>.
- Blasis, E., Falsarella, A. M., & Alavarse, O. M. (2013). *Avaliação e Aprendizagem: Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino*. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social.
- Brambring, M., & Troster, H. (1994). The assessment of cognitive development in blind infants and preschoolers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88(1), 9-18.
- Bueno, J.M.P. (2013). *Análise das habilidades avaliadas pelo ENEM por meio da teoria CHC: Um estudo de validade*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade São Francisco. Itatiba, SP.
- Caballo, C., & Núñez, M. A. (2013). Personas con discapacidad visual. In M. A. Verdugo & Schallock, R. L. (Orgs.), *Discapacidad e inclusión: Manual para la docencia* (pp.259-283). Salamanca: Amarú.
- Camargo, E.P., Nardi, R., & Veraszto, E.V. (2008). A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de óptica. *Revista brasileira de Ensino de Física*, 30 (3), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1590/S1806-11172008000300016>.
- Campos, C. R., & Nakano, T. C. (2016). Escala de avaliação de inteligência para crianças deficientes visuais – versão professor: estudo de validade de conteúdo. *Revista Ciência e Cognição*, 21 (2), 155-171.
- Campos, C.R., & Nakano, T.C. (2014). Avaliação da Inteligência de Crianças Deficientes Visuais: Proposta de Instrumento. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34 (2), 406-419..
- Campos, C.R., & Nakano, T.C. (2016). Escala de avaliação de inteligência para crianças deficientes visuais – versão professor: estudo de validade de conteúdo. *Ciências e Cognição*, 21(2), 155-171.
- Campos, C.R., & Nakano, T.C. (no prelo). Avaliação da inteligência de crianças deficientes visuais: estudo exploratório da adequação de itens. *Avances em Psicología Latinoamericana*.
- Cássia, M. & Dardes, M.C.M. (2010). Deficiente visual: uma educação inclusiva ou exclusiva?. *Revista Pandora Brasil*, 24, 1-12.
- Cattell, R. B. (1998). Where is intelligence? Some answers from the triadic theory. In J.J. McArdle & R. W. Woodcock (Orgs.), *Human cognitive abilities in theory and practice* (pp. 29-38). New Jersey: Erlbaum.
- Celeste, M. (2006). Play Behaviors and Social Interactions of a child Who is blind: Theory and Practice. *Journal of visual impairment & Blindness*, 100 (2), 75-90.
- Cerqueira, J. B., & Ferreira, M. A. (1996). Os recursos didáticos na educação especial. *Revista Benjamin Constant*, 5, 1-10.
- Chiodi G.M., & Wechsler M. S. (2009). Escala de Inteligência WISC-III e Bateria de Habilidades Cognitivas Woodcock Johnson-III: comparação de instrumentos. *Avaliação Psicológica*, 8 (3), 313-324.
- Cunha, A.C.B., Enumo, S.R.F., & Dias, T.L. (2009, outubro). *Análise de indicadores cognitivos e comportamentais em provas assistidas com crianças com necessidades educativas especiais*. Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, Brasil, 10.
- Cunha, A.C.B., Enumo, S.R.F., & Canal, C.P.P. (2011). Avaliação Cognitiva psicométrica e assistida de crianças com baixa visão moderada. *Paidéia*, 21 (48), 29-39. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2011000100005>.

- Dale, N., & Sonksen, P. M. (2002). Visual impairment in infancy: impact on neurodevelopmental and neurobiological processes. *Developmental medicine & child neurology*, 44 (11), 782-791. doi: 10.1111/j.1469-8749.2002.tb00287.x.
- Deverell, L. (2011). O&M Environmental Complexity Scale. *International Journal of Orientation & Mobility*, 4 (1), 64-77.
- Douglas, D., McCall, S., McLinden, M., Pavey, S., Ware, J., & Farrell, A. M. (2009). *International review of the literature of evidence of best practice models and outcomes in the education of blind and visually impaired children*. VICTAR, University of Birmingham and St Patrick's College: Dublin report for NCSE.
- Ferreira, L. M. S. (2002). *Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para superação*. Porto Alegre: Mediação.
- Francia- Freitas, M.L.P., & Gil, M.S.C.A. (2012). O desenvolvimento de crianças cegas e de crianças videntes. *Revista Brasileira de Educação Especial (Marília)*, 18 (3), 507-526. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000300010>.
- Flanagan, D. P., Ortiz, S. O., Alfonso, V. C., & Mascolo, J. T. (2002). *The achievement test desk reference (ATDR): Comprehensive assessment and learning disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gil, M. (2000). *Deficiência Visual. Cadernos da TV escola. Brasília, n.º 1*. Ministério da Educação.
- González, R. P. Piera, P.J. F., Salabert, M. D., & Seba, U. L. (2002). Spanish Adaptation of the Nottingham Adjustment Scale I. Reliability study. *Integración Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 40, 7-20.
- González, E. (2007). *Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional*. Porto Alegre: Artmed.
- Gottman, J. M., & Clasen, R. E. (1972). *Evaluation in education: A practitioner's guide*. Itasca, IL: Peacock Publishers. Human Development Training Institute.
- Horn, J. L. & Cattell, R. B. (1967). Age differences in fluid and crystallized intelligence. *Acta Psychologica*, 26, 107-129. [http://dx.doi.org/10.1016/00016918\(67\)90011-X](http://dx.doi.org/10.1016/00016918(67)90011-X)
- Hunt, E. (1999). Intelligence and human resources: past, present and future. In P. L. Ackerman, P.C. Kyllonen, & R. D. Roberts (Eds.), *Learning and individual differences: process, trait and content determinants* (pp. 284-298). Washington, DC: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/10315-001>.
- Knox, A. B. (1977). *Adult development and learning*. San Francisco: JosseyBass. doi: 10.1177/074171367802800205.
- Laramara (n.d.). *Associação Brasileira de assistência à pessoa com deficiência visual – Definições*. Recuperado de <http://laramara.org.br/deficiencia-visual/definicoes>.
- Lobato, M.J. (2005). *Déficits Visuais (não publicado)*. Recuperado de www.deficienciavisual.com/site/page4/files/defices_visuais.pdf.
- Lowenfeld, B. (1977). *Our blind children, growing and learning with them*. Springfield: Charles C. Thomas Publisher.
- Lunt, I. (1995). A prática da avaliação. Em: Daniels, H. (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papirus.
- Machado, E.V. (2011). A importância do (re)conhecimento do Sistema Braille para a humanização das políticas públicas de Inclusão. *International Studies on Law and Education*, 9, 49-54.

- Malta, J., Endriss, D., Rached, S., Moura, T., & Ventura, L. (2006). Desempenho funcional de crianças com deficiência visual, atendidas no Departamento de Estimulação Visual da Fundação Altino Ventura. *Arquivo Brasileiro de Oftalmologia*, 69 (4), 571-574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0004-27492006000400021>.
- Masini, E. F. S. (1995). Algumas questões sobre a avaliação do portador de deficiência visual. *Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia*, 76 (184), 615-634.
- McGrew, K. S. (2005). The Cattell–Horn–Carroll theory of cognitive abilities: Past, present, and future. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 136–177). New York: Guilford Press.
- Ministério da Educação e Cultura [MEC], (n.d.). *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.
- Ministério da Educação e Cultura [MEC] (2007). *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC/ SEESP.
- Nascimento, E., & Flores Mendoza, C. E. (2007). WISC-III e WAIS-III na avaliação da inteligência de cegos. *Psicologia em Estudo*, 12 (3), 627-633. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722007000300020>.
- Navarro, M.H., & López, E.M. (2002). Cultural accesibility in a visual environment: boundaries and future trends. *Integración Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 40, 21-28.
- Nicolaiewsky, C.A., & Correa, J. (2009). Habilidades cognitivo-linguísticas e segmentação lexical em Braille. *Paidéia*, 19 (44), 341-348. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2009000300008>.
- Norris, M, Spaulding, P. J., & Brodie, F. H. (1957). *Blindness in children*, University of Chicago.
- Nunes, S., & Lomônaco, J.F.B. (2008). Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento: Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12 (1), 119-138. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000100009>.
- Nunes, S., & Lomônaco, J.F.B. (2010). O aluno cego: preconceitos e potencialidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14 (1), 55-64.
- Oliveira, A. A. S., & Leite, L. P. (2000). Educação inclusiva e as necessidades educativas especiais. In E.J. Manzini (Org.), *Educação especial: temas atuais* (pp. 511-524). Marília: Unesp.
- Oliveira, F. I. W., Biz, V. A., & Freire, M. (2011). *Processo de Inclusão de Alunos Deficientes Visuais na Rede Regular de Ensino: Confecção e Utilização de Recursos Didáticos Adaptados*. Recuperado de <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/Processo%20de%20inclusao%20de%20alunos%20deficien-tes%20visuais.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2016 .
- Rabello, S., Motti, T.F.G., & Gasparetto, M.E. R.F. (2007). Avaliação educacional por meio do teste IAR em escolares com cegueira. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13 (2), 281-290. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382007000200009>.
- Roberts, A. (1996). *Reabilitação Psicossocial do Cego*. João Pessoa: Paraíba.
- Scholl, G.T. (1986). What does it mean to be blind? In G.T. Scholl (Ed.), *Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth: Theory and practice* (pp. 23-33). NY: American Foundation for the Blind.
- Sena, C.C.R.G., & Carmo, W.R. (2005, setembro). *El uso de modelos tridimensionales en la ense-*

ñanza de Geografia para personas ciegas: una propuesta de inclusion. Anais do XI Simposio Brasileiro de Geografia Física Aplicada, São Paulo, SP, Brasil, 10.

Verdugo, M. A., Caballo, C., y Delgado, J. (1996). Diseño y aplicación de un programa de entrenamiento en habilidades sociales para alumnos con deficiencia visual. Integración. *Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 22, 5-24.

Viana, M. C. V. (2013). *O Processo de Ensino/Aprendizagem Sob Diferentes Olhares*. Editora Amparo Ouro Preto: Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto.

Zampieri, M., & Schelini, P.W. (2013). O uso de medidas intelectuais na análise do monitoramento metacognitivo de crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29, 2, 177-183. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722013000200007>

Zanfeli, T. O., & Oliveira, S. L. M. (2013). Ensino de testes psicológicos a alunos com deficiências sensoriais: expectativas e experiências. *Avaliação Psicológica*, 12 (3), 369-378.

Evaluación de la calidad de vida escolar en estudiantes de tercero de secundaria del estado de Baja California, México

Marysol Escobar-Puig^{*a} y Juan Carlos Rodríguez-Macías^b

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California, México.

Recibido: 12 septiembre 2017

Aceptado: 18 diciembre 2017

RESUMEN. Con el desarrollo de las evaluaciones sabemos más sobre el logro académico, pero sabemos muy poco sobre el contexto en que obtienen los aprendizajes, y en menor medida se conoce el bienestar de los estudiantes mientras asisten a la escuela. El objetivo del estudio fue evaluar la calidad de vida escolar de los estudiantes de tercer grado de secundaria en Baja California. Se seleccionaron a 14.545 estudiantes que asistían a escuelas secundarias privadas, generales, telesecundaria y técnicas de todos los municipios del estado, que se encontraban inscritos en el ciclo escolar 2014-2015, en los turnos matutino, discontinuo, vespertino y nocturno. El instrumento que se utilizó contó con 41 reactivos, los cuales exploraron la satisfacción general de los estudiantes con la escuela, su percepción sobre los sentimientos positivos y negativos que les provoca la escuela, las relaciones entre sus compañeros, su nivel de diversión en la escuela y las oportunidades que ofrece la escuela. Se realizaron análisis descriptivos para caracterizar a los evaluados. Los resultados muestran que los estudiantes con mayor calidad de vida escolar tienen 13 años o menos, asisten a escuelas privadas, se encuentran inscritos en el turno vespertino y piensan abandonar la escuela porque no les interesa seguir estudiando.

PALABRAS CLAVE. Educación, Desigualdad Social, Bienestar, Calidad de Vida.

Evaluation of the quality of school life of students attending the third year of secondary school in the state of Baja California, Mexico

ABSTRACT. Due to the development of evaluation techniques we know more about academic achievements; however, we know very little about the context in which learning is obtained, and to a lesser extent, the well-being of students while they attend school. The objective of the study was to evaluate the quality of school life of students attending the third year of secondary school in Baja California. There were 14,545 students selected who attended different kinds of secondary schools (private, general, telesecundaria, and secondary technical schools) from all the municipalities of the state; and who were enrolled in the school year 2014-2015 in the morning shifts as well as in discontinuous, afternoon, and night classes. The assessment tool used consisted of 41 questions which examined the general satisfaction level of the students with school, their perception about the positive and negative feelings that school causes them, the relationships between their classmates, their level of fun at school and the opportunities that the school offers. Descriptive analyses were carried out to characterize the students.

*Correspondencia: Marysol Escobar-Puig. Dirección: Carretera Tijuana - Ensenada KM 103, Pedregal Playitas, 22860 Ensenada, B.C., México. Correos electrónicos: mescobar@uabc.edu.mx^a, juancr_mx@uabc.edu.mx^b

The results show that students with a higher quality of school life are 13 years old or less, they attend private schools, they are enrolled in afternoon classes, and they intend to leave school because they are not interested in further study.

KEY WORDS. Education, Social Inequality, Well-being, Quality of Life.

1. INTRODUCCIÓN

Desde el momento de aparición del concepto de calidad de vida escolar existen problemas en su definición, las dimensiones que lo comprenden, su medición, los factores que influyen en él y la diferenciación con otros conceptos como satisfacción y bienestar (Haas, 1999; Mikkelsen, 2007; Dupuis, Roberge y Lemany, 2003, citados en Urzúa y Caqueo-Urizar, 2012).

Complementando lo anterior, Gómez-Vela y Verdugo (2004) mencionaron que las investigaciones sobre calidad de vida escolar en adolescentes no han sido tan abundantes, en comparación con el estudio de la calidad de vida en la población adulta o la calidad de vida relacionada con la salud (Corrales, Tadón y Cueto, 2000; Cuevas, 2004; Basu, 2004; Botero y Pico, 2007; Fernández-López, Fernández-Fidalgo y Cieza, 2010; De Souza, Duarte y Luiz, 2015). Lo que ha provocado una carencia de acercamientos teóricos al concepto de calidad de vida en la adolescencia (Gilman y Huebner, 2000; Huebner, 1997; Huebner, Drane y Valois, 2000, citados en Gómez-Vela y Verdugo, 2004).

En cuanto a las dificultades metodológicas se ha encontrado que existen pocos instrumentos que evalúan la calidad de vida de los adolescentes, por lo que es difícil para los investigadores seleccionar el instrumento más apropiado, y que aparte tenga las propiedades psicométricas básicas (Gómez-Vela, s. f.; Gómez-Vela y Verdugo, 2004; Davis et al., 2006). Por lo tanto, desde la década de los 70, se ha hecho evidente la necesidad de construir instrumentos confiables y válidos para utilizarlos en futuras investigaciones sobre la calidad de vida escolar (Epstein y McPartland, 1976). Además, existen instrumentos que no están disponibles en el idioma español o no son apropiados para su uso (Ghotra, McIsaac, Kirk y Kuhle, 2016) en el contexto de la educación secundaria del país.

Un segundo problema a abordar es acerca de la educación secundaria en el contexto mexicano. De acuerdo con Zorrilla (2004), en México la educación básica, en particular la educación secundaria, es un tema de investigación complejo, debido a que dicho nivel educativo posee problemáticas particulares a los otros niveles. Una de estas problemáticas, es que a pesar de los esfuerzos por parte del Gobierno Mexicano por realizar Reformas Constitucionales, para brindar a los ciudadanos una educación de calidad, que les permita desenvolverse en una sociedad competitiva y global, estos esfuerzos no han sido suficientes para incrementar el logro educativo, ya que de acuerdo a los resultados de pruebas internacionales (PISA, 2012) y nacionales (PLANEA, 2015), la mayoría de los estudiantes de secundaria obtienen puntajes bajos.

Aunado a lo anterior, cabe resaltar que la educación secundaria en México se imparte en la etapa de la adolescencia. Justo en esta etapa de la vida surgen cambios a nivel individual e interpersonal, que pueden afectar el bienestar general que perciben los jóvenes (Arnett, 1999; Collins, 1991; Gilman y Huebner, 2000; Petito y Cummins, 2000, citados en Gómez-Vela y Verdugo, 2004). Por ejemplo, se ha encontrado que variables como autoconcepto y autoestima, relaciones con el sexo opuesto o aceptación en un grupo de iguales, influyen de manera considerable, ya sea de forma positiva o negativa, en el bienestar experimentado en esta etapa (Dew y Huebner, 1994; Dryfoos, 1990; Gullone y Cummins, 1999; Hawkins, Hawkins y Seeley, 1992; Leung y Leung, 1992; Neto, 1993; Raphael, Rukholm, Brown, Hill-Bailey y Donato, 1996; Terry y Huebner, 1995, citados en Gómez-Vela y Verdugo, 2004).

Además, la falta de formación de los docentes para atender las problemáticas propias de la adolescencia, como cambios físicos y emociones, y la actualización continua que se requiere para abordar los cambios curriculares que se presentan con las reformas educativas, traen como consecuencia mayores retos y desafíos (Sandoval, 2007).

Ante el panorama que presenta la educación secundaria en México, se requiere de investigaciones que contribuyan a dar soluciones eficientes y efectivas que aporten a la calidad de la educación. Ya que, a partir de distintas investigaciones y evidencias empíricas en otros países el estudio de la calidad de vida escolar es relevante para comprender las condiciones del entorno escolar y determinar cómo influyen en los sentimientos de bienestar y satisfacción de los estudiantes. Por tal motivo, se deben buscar estrategias y realizar investigaciones al respecto, para mejorar el bienestar y la calidad de vida de los estudiantes en su entorno escolar (Aguilar, Álvarez y Lorenzo, 2011). Dichos resultados pueden proporcionar información valiosa que contribuya a la construcción de la educación de calidad, por lo que sería pertinente evaluarla.

2. DESARROLLO

La calidad de vida escolar percibida por los estudiantes ha sido un objeto de estudio en las investigaciones educativas de las últimas cinco décadas (Epstein y McPartland, 1976; Lunenburg y Schmidt, 1988; Linnakylä, 1996; Pang, 1999a, 1999b; Karatzias, Power y Swanson, 2001; Weintraub y Bar-Haim, 2009; Thien y Razak, 2012; Aliyev y Tunc, 2015). Siendo la escuela un lugar donde los estudiantes dedican una parte importante de su tiempo, la calidad de vida escolar influye en su propia calidad de vida (Epstein y McPartland, 1976; Lunenburg y Schmidt, 1988; Pang, 1999a, 1999b; Weintraub y Bar-Haim, 2009; Ghotra et al., 2016). Además, en la literatura revisada, se encontró que la calidad de vida escolar está relacionada con la motivación académica (Karatzias et al., 2001; Mok y Flynn, 2002; Goodenow y Grady, 1993; Murray-Harvey, 2010; Wang y Holcombe, 2010, citados en Ghotra et al., 2016) y la permanencia de los estudiantes en la escuela (Epstein y McPartland, 1976; Lunenburg y Schmidt, 1988; Ainley, Foreman y Sheret, 1991, citados en Ghotra et al., 2016). A continuación se describen algunas investigaciones y aportaciones realizadas en diferentes países del mundo.

En la década de 1970 el concepto de calidad de vida se asociaba con la satisfacción, bienestar y sentimientos positivos hacia la participación social (Lunenburg y Schmidt, 1988). Sin embargo, las investigaciones se centraban únicamente en adultos (Flanagan, 1975; McCall, 1975; Agencia de Protección Ambiental de los Estados Unidos, 1973, citados en Lunenburg y Schmidt, 1988). Al ser la satisfacción un componente clave se comenzó a incorporar en el contexto educativo, ya que se determinó que la satisfacción del estudiante en el ambiente escolar era una variable importante en el éxito académico. Por lo tanto, se hizo evidente la necesidad de construir instrumentos fiables y válidos para utilizarlos en las futuras investigaciones de este tema (Epstein y McPartland, 1976).

En 1976, Epstein y McPartland fueron los primeros en definir el concepto de calidad de vida escolar, el cual lo construyeron a partir de tres dimensiones (a) satisfacción hacia la escuela; (b) compromiso con el trabajo escolar (nivel de interés en el trabajo impulsado por las oportunidades educativas ofrecidas a los estudiantes); y (c) las actitudes de los estudiantes hacia los docentes. El instrumento que utilizaron fue *The Quality of School Life Scale* (QSL), el cual se aplicó a estudiantes de primaria, secundaria y preparatoria. En dicho estudio se encontró que la satisfacción, el compromiso escolar y las relaciones positivas entre estudiantes y docentes, aumentaban la permanencia de los estudiantes en la escuela, ya que significaba horas más agradables y estimulantes dentro del ambiente escolar, mayor motivación y salud mental. El QSL pretendía extender el alcance de los indicadores sobre la calidad de la educación. Además se usó en investigaciones y evaluaciones a gran escala para monitorear problemas y progresos de los estudiantes en las

escuelas o programas educativos para influir en las decisiones de política educativa (Epstein y McPartland, 1976).

A partir de la década siguiente la calidad de vida escolar se empezó a estudiar en el contexto australiano. Williams y Batten (1981, citados en Pang, 1999a) propusieron un modelo acerca de los puntos de vista de los estudiantes sobre su calidad de vida escolar. El modelo distinguió entre dominios generales y específicos. Entre los dominios generales incluyeron la satisfacción y las reacciones negativas (afecto negativo) hacia la escuela; y entre los específicos las relaciones docente-estudiante, la integración social (relaciones de los estudiantes con sus compañeros de clase), las creencias acerca de la relevancia de su escolaridad (oportunidad), los sentimientos hacia tener éxito en el trabajo escolar (logro), y la auto-motivación en el aprendizaje (aventura).

Una vez más, en Estados Unidos se retomó el estudio de la calidad de vida escolar. Lunenburg y Schmidt (1988) agregaron la ideología de los docentes y el comportamiento de control hacia los estudiantes como variables importantes relacionadas con la calidad de vida escolar. En ese estudio se tomó como base conceptual las tres dimensiones propuestas por Epstein y McPartland (1976). La investigación recurrió a tres instrumentos previamente utilizados y validados (a) *The Pupil Control Ideology (PCI) form* de Willower, Eidell y Hoy (1973; citados en Lunenburg y Schmidt, 1988); (b) *The Pupil Control Behavior (PCB) form* de Helsel y Willower (1974; citados en Lunenburg y Schmidt, 1988); y (c) la escala *Quality of School Life (QSL)* de Epstein y McPartland (1976). Estos instrumentos se aplicaron a docentes y estudiantes de escuelas primarias y secundarias.

Linnakylä en 1996 se realizó un estudio para evaluar y conocer la calidad de vida escolar de estudiantes finlandeses de 14 años de edad y comparar los resultados con estudiantes de Alemania, países nórdicos –Islandia, Noruega y Dinamarca– y Estados Unidos (Linnakylä, 1996). En ese trabajo se definió la calidad de vida escolar como el bienestar general y satisfacción, desde el punto de vista de las experiencias positivas y negativas que vivían los estudiantes en la escuela. Linnakylä (1996) encontró que la calidad de vida escolar en los países nórdicos y en Estados Unidos era mayor que en Alemania y Finlandia. A partir de esta investigación se pudo identificar que, por un lado, se había hecho bastante por lograr altos estándares académicos de aprendizaje (Keeves, 1993, Linnakylä, 1993, Linnakylä y Sari, 1993, Elley, 1994, citados en Linnakylä, 1996), por otro lado, que el ambiente escolar era deprimente y existía insatisfacción en los estudiantes, lo cual trajo como consecuencia nuevos retos para los investigadores y los tomadores de decisión en materia de política educativa de Finlandia.

Posteriormente, el concepto de calidad de vida escolar se midió y evaluó en estudiantes de educación primaria en Hong Kong (Pang, 1999a). La base teórica que se empleó fue el modelo australiano de Williams y Batten (1981, citados en Pang, 1999a) sobre la calidad de vida escolar. Se utilizó el cuestionario *Quality of School Life (QSL)* desarrollado en Australia y se adaptó al contexto de Hong Kong. El estudio concluyó que investigar y considerar las opiniones de los estudiantes promovía la calidad de la educación, también se encontró que impulsar las relaciones positivas entre docente y estudiante era la forma más efectiva de mantener y asegurar la calidad de vida escolar.

A inicios del siglo XXI en Escocia, Karatzias et al. (2001) se refirieron a la calidad de vida escolar como un sentido general del bienestar del estudiante, determinado por factores relacionados con la escuela y experiencias educativas resultantes del compromiso de los estudiantes en la vida escolar y su participación en el clima escolar. Una aportación del estudio fue la aclaración que las definiciones de calidad de vida escolar eran aplicables únicamente al nivel educativo que se estudiaba en cada investigación, ya que los estudiantes de distintos niveles educativos tienen necesidades particulares (Newcomb, Bentler y Collins, 1986, citados en Karatzias et al., 2001). El

instrumento que se utilizó fue *The new Quality of School Life Scale*, aplicado a estudiantes de 14 años de edad de escuelas secundarias.

En el estudio se encontró que la calidad de vida escolar se correlacionaba negativamente con los niveles de estrés, y hubo una relación positiva entre la calidad de vida escolar, autoestima y bienestar del individuo. En el estudio también se indicó que la calidad de vida escolar se asociaba con factores externos a la escuela. Además, los autores propusieron que los resultados de la nueva escala QSL se podían estudiar en relación con el rendimiento y problemas escolares como el acoso escolar. Los investigadores sugirieron que futuros estudios deberían incorporar los factores de personalidad, ya que hasta ese momento, la literatura carecía de investigaciones en esa área. Asimismo, ese análisis facilitaría la comprensión de más factores que aumentan o disminuyen los niveles de la calidad de vida escolar. Igualmente, en las conclusiones del estudio se mencionó que a través de los resultados de la aplicación de la escala se podrían identificar las áreas escolares que requerían mejoras (Karatzias et al., 2001).

Años más tarde Weintraub y Bar-Haim (2009) crearon un cuestionario sobre calidad de vida escolar en estudiantes de primaria. Para construir el instrumento se basaron en el modelo biopsicosocial de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y en la definición propuesta por los autores Malin y Linnakyla (2001, citados en Weintraub y Bar-Haim, 2009). A partir de esa postura, en el cuestionario *Quality of Life at School (QoLS)* se consideraron los sentimientos de bienestar y satisfacción hacia la escuela, experiencias positivas y negativas en ese contexto, relaciones docentes-estudiantes y, a diferencia de las investigaciones pasadas, se abordó la satisfacción con el entorno físico. En ese momento la promoción del bienestar y la calidad de vida de los estudiantes era uno de los principales desafíos a los que se enfrentaban los equipos educativos y de salud (OMS, 2007, citado en Weintraub y Bar-Haim, 2009). Sin embargo, existían pocas medidas para evaluar las percepciones de los estudiantes sobre su calidad de vida en la escuela. Por lo tanto, el estudio pretendió dar una explicación del desarrollo del cuestionario y su proceso de validez.

Weintraub y Bar-Haim (2009) confirmaron que el concepto de calidad de vida escolar incluía una variedad de factores asociados al concepto. Además, estos factores en conjunto, delimitaban la construcción de la calidad de vida escolar en relación con el bienestar y la satisfacción de los estudiantes desde el punto de vista de sus experiencias positivas y negativas en actividades de la escuela. Conjuntamente, el análisis indicó que el ambiente físico podía influir en el bienestar de los estudiantes (Konu y Rimpela, 2002; Weinstein, 1979; Ziviani y Muhlenhaupt, 2006, citados en Weintraub y Bar-Haim, 2009).

En 2012, Thien y Razak realizaron un estudio para explicar la influencia que tiene el afrontamiento académico, la calidad de la amistad y el compromiso sobre la calidad de vida escolar de los estudiantes de secundaria en Malasia. Ellos desarrollaron su propio instrumento, el cual fue sometido a un proceso de validación psicométrica de los constructos considerados en el mismo. A continuación se describen el afrontamiento académico, la calidad de la amistad y el compromiso del estudiante.

El afrontamiento académico lo definieron como un conjunto de estrategias emocionales y conductuales de autorregulación de los estudiantes en respuesta al estrés generado en el entorno académico. La calidad de la amistad la refirieron al conjunto de cuatro subdimensiones (a) cercanía (nivel de apego en la amistad); (b) ayuda (ayuda mutua entre los participantes dentro de la amistad); (c) aceptación (grado en que un estudiante sea aceptado social o emocionalmente por amigos de la escuela); y, (d) seguridad (nivel de confianza entre los amigos). El compromiso estudiantil lo conceptualizaron a partir de tres subdimensiones (a) participación del estudiante (involucramiento del estudiante en actividades académicas y no académicas de la escuela); (b) sentido de pertenencia (percepción que siente el estudiante de ser aceptado por sus profesores y

pares); y, (c) autorregulación (esfuerzos que el joven ejerce sobre sí mismo para asegurar el éxito de su aprendizaje) (Thien y Razak, 2012).

El concepto de calidad de vida escolar lo construyeron utilizando tres dimensiones (a) relevancia (medida en que los estudiantes perciben la escuela como un lugar de oportunidades para adquirir conocimiento para su futuro); (b) construcción del carácter (percepción del estudiante sobre la influencia que ejerce la escuela en el desarrollo de su carácter en cuatro aspectos: físico, emocional, espiritual e intelectual); y, (c) entorno (percepción del ambiente dentro del aula que ayuda a su rendimiento académico). El estudio aportó nuevas variables y un instrumento para medirlas. Además, se esperaba que la investigación contribuyera a reconocer la calidad de vida escolar como un concepto básico en la mejora del ambiente escolar (Thien y Razak, 2012).

Por otro lado, en Turquía se realizó una investigación con el objetivo de evaluar si la percepción de la calidad de vida escolar y el sentido de pertenencia a la escuela diferían en los estudiantes de escuelas públicas y privadas, por género y nivel de educación de los padres. Los participantes del estudio fueron estudiantes de sexto, séptimo y octavo grado de escuelas primarias en la provincia de Gaziantep durante el ciclo escolar 2011-2012. Los datos fueron recolectados mediante el uso de dos escalas *Quality of School Life Scale* (Sari, 2007, citado en Aliyev y Tunc, 2015) y *School Sense of Belonging Scale* (SSBS). Como resultado de la investigación, se pudo afirmar que la calidad de vida escolar y el sentido de pertenencia estaban relacionados con el tipo de escuela, género y niveles educativos de los padres, ya que hubo diferencias significativas entre esas variables (Aliyev y Tunc, 2015).

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Participantes

La población objetivo que participó en el presente estudio estuvo conformada por los estudiantes de tercer grado de secundaria inscritos en el Sistema Educativo Estatal (SEE) de Baja California en el ciclo escolar 2014-2015. Para determinar el número de escuelas que participarían en la muestra se consideró que la selección fuera probabilística, por conglomerados, estratificada y con probabilidades proporcionales al tamaño del centro escolar, con un nivel de confianza del 95% y con un margen de error de ± 2.5 . Este diseño muestral permitió la representatividad por municipio, modalidad educativa y turno. Se estimó en 90 el tamaño de las escuelas muestreadas, mismas que incluían a 505 grupos y un total de 14.545 estudiantes. En la tabla 1 se muestra la distribución de los estudiantes por edad, sexo, municipio, modalidad y turno.

Tabla 1. Distribución de los estudiantes por edad, sexo, municipio, modalidad y turno

| Variables | Categorías | N | Porcentaje |
|-----------|-----------------|------|------------|
| Sexo | Femenino | 7327 | 50.4 |
| | Masculino | 7189 | 49.6 |
| Edad | 13 años o menos | 11 | 0.1 |
| | 14 años | 3560 | 24.5 |
| | 15 años | 9983 | 68.7 |
| | 16 años o más | 986 | 6.8 |
| Municipio | Ensenada | 2723 | 18.8 |
| | Mexicali | 4796 | 33.0 |
| | Rosarito | 494 | 3.4 |

| | | | |
|-----------|----------------|------|------|
| | Tecate | 415 | 2.9 |
| | Tijuana | 6094 | 42.0 |
| Modalidad | General | 8905 | 61.7 |
| | Técnica | 2625 | 18.2 |
| | Privada | 1956 | 13.5 |
| | Telesecundaria | 812 | 5.6 |
| | Indígena | 142 | 1.0 |
| Turno | Matutino | 9919 | 68.4 |
| | Vespertino | 3947 | 27.2 |
| | Intermedio | 394 | 2.7 |
| | Nocturno | 20 | 0.1 |
| | Completo | 231 | 1.6 |

Fuente: Elaboración propia con base en las listas de estudiantes que proporcionó el Sistema Educativo de Baja California.

3.2 Instrumento

Con el fin de crear el instrumento que evaluará la calidad de vida escolar, se interconstruyó una escala a partir de los instrumentos revisados en la literatura. El cual evaluaba la satisfacción del estudiante con la escuela en general, la percepción de los estudiantes sobre los sentimientos positivos y negativos que les provoca, las relaciones entre sus compañeros, su nivel de diversión en la escuela y las oportunidades que ofrece la escuela. El número de ítems de la escala es 41. Se trata de una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta que son: de acuerdo, parcialmente de acuerdo, parcialmente en desacuerdo y en desacuerdo. La vía de aplicación del instrumento fue a lápiz y papel.

3.3 Procedimiento de aplicación

Consistió en dos etapas. La primera consistió en el pilotaje al aplicar el instrumento a 254 estudiantes de tercero grado de una secundaria técnica pertenecientes al municipio de Ensenada. A partir de los resultados del pilotaje, se realizaron pruebas psicométricas al instrumento con el fin de obtener evidencias de confiabilidad y validez de la prueba. Asimismo, se llevaron a cabo las modificaciones pertinentes al instrumento. La segunda etapa residió en la aplicación a gran escala del instrumento, es decir, se evaluó a 14.545 estudiantes de los cinco municipios de Baja California.

3.4 Análisis de datos

Se utilizó el paquete estadístico Statistical Package Social Science (SPSS) para realizar los análisis descriptivos. Estos consistieron en elaborar tablas de contingencia para relacionar los resultados de la escala con algunas variables sociodemográficas de los estudiantes y las variables de identificación de la escuela (turno, modalidad, municipio de pertenencia, entre otras). Para la construcción de las tablas de contingencia se consideró el puntaje observado y el porcentaje que correspondía a cada variable dependiente. El estadístico de prueba para analizar la diferencia entre las variables fue la chi cuadrada, sólo se aceptaron las variables cuyas diferencias tenían un nivel de confianza del 95%.

4. RESULTADOS

De los 16.320 alumnos considerados en la muestra diseñada por la Unidad de Evaluación Educativa (UEE), para los análisis que se presentan sólo fueron valorados 14.545, ya que sólo este número de alumnos cumplieron con las siguientes características: (a) contestaron todos los instrumentos, (b) no presentaron patrones de copiado.

Como se mencionó la muestra fue representativa por municipio, modalidad educativa y turno. A continuación se describe la distribución de los estudiantes en relación a las variables que resultaron significativas.

- Sexo. El 50.5% de los evaluados fueron de sexo femenino, y el 49.5% masculino.
- Turno. El 68.3% del total de los evaluados pertenecía al turno matutino. Por su parte el 27.2% al vespertino, el 2.7% al intermedio, el 1.6% al completo y el 0.2% al nocturno.
- Modalidad educativa. Del total de participantes, la mayoría de los evaluados pertenecían a las modalidades de general (61.5%), seguido por las secundarias técnicas (18.1%) y privadas (13.7%). Una menor proporción de estudiantes pertenecían a telesecundarias (5.7%) o secundarias indígenas (1.0%).
- Municipio. El municipio con mayor porcentaje de evaluados fue Tijuana con el 42.0%, seguido de Mexicali con el 33.0% y Ensenada con el 18.8%. Playas de Rosarito y Tecate fueron los municipios con un menor porcentaje de evaluados, 3.4% y 2.9% respectivamente.

Como se observa en la Figura 1 los estudiantes con menor edad (13 años o menos) son los que resultaron con una mejor calidad de vida escolar, en comparación con los estudiantes de mayor edad (16 años o más), quienes se encuentran por debajo de la media de la escala (79.32). El comportamiento de la calidad de vida escolar por edad es decreciente, ya que a medida que se incrementa la edad esta tiende a disminuir.

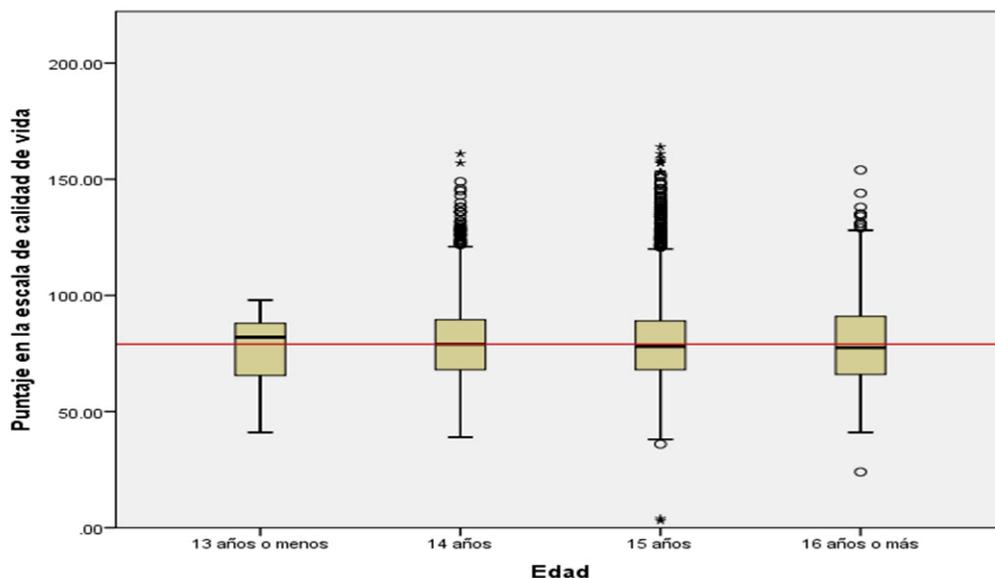


Figura 1. Puntaje de la escala de calidad de vida escolar por edad

Al relacionar la calidad de vida escolar con el turno al que asisten los estudiantes se encontró que los jóvenes inscritos en el turno nocturno presentaron menor calidad de vida escolar (ver Figura 2). Resalta el hecho que la calidad de vida escolar de la mayoría de los turnos se encuentra por debajo de la media, siendo los estudiantes del turno vespertino quienes presentar el puntaje más alto.

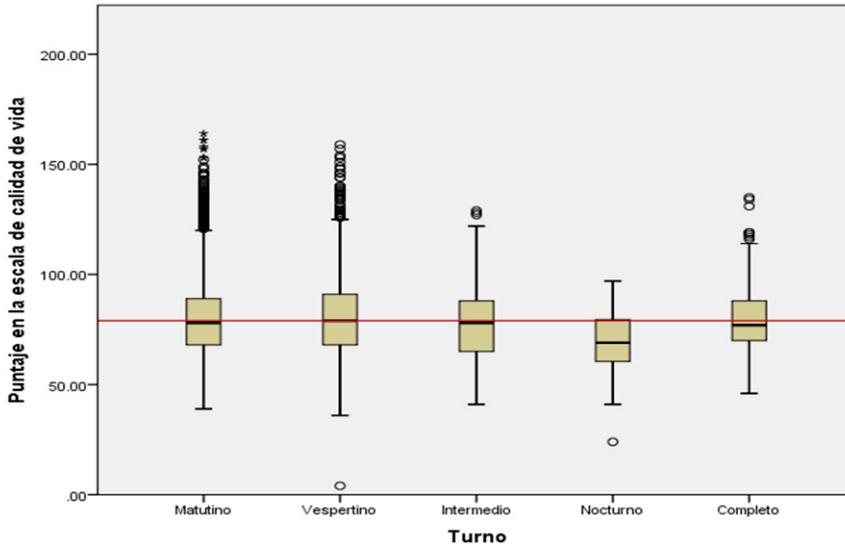


Figura 2. Puntaje de la escala de calidad de vida escolar por turno

En cuanto al tipo de escuela (modalidad) se observa en la Figura 3, que los estudiantes de las escuelas privadas y técnicas tienen una mayor calidad de vida escolar que aquellos que asisten a escuelas generales, telesecundarias e indígenas. Siendo los estudiantes que asisten a estas últimas los que presentan la menor calidad de vida escolar y dispersión.

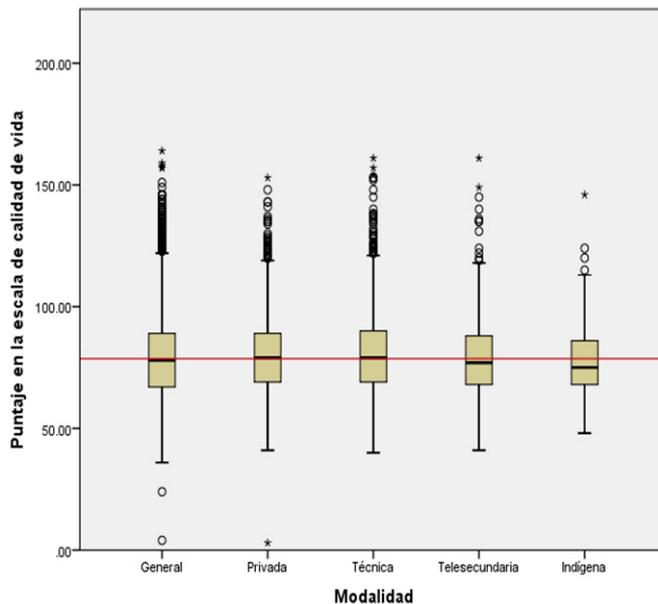


Figura 3. Puntaje de la escala de calidad de vida escolar por modalidad

En la Figura 4 se observa que los estudiantes del municipio de Tecate presentaron una mayor calidad de vida escolar, que sus pares que asisten a escuelas de otros municipios. Los estudiantes del municipio de Ensenada mostraron el puntaje promedio más bajo.

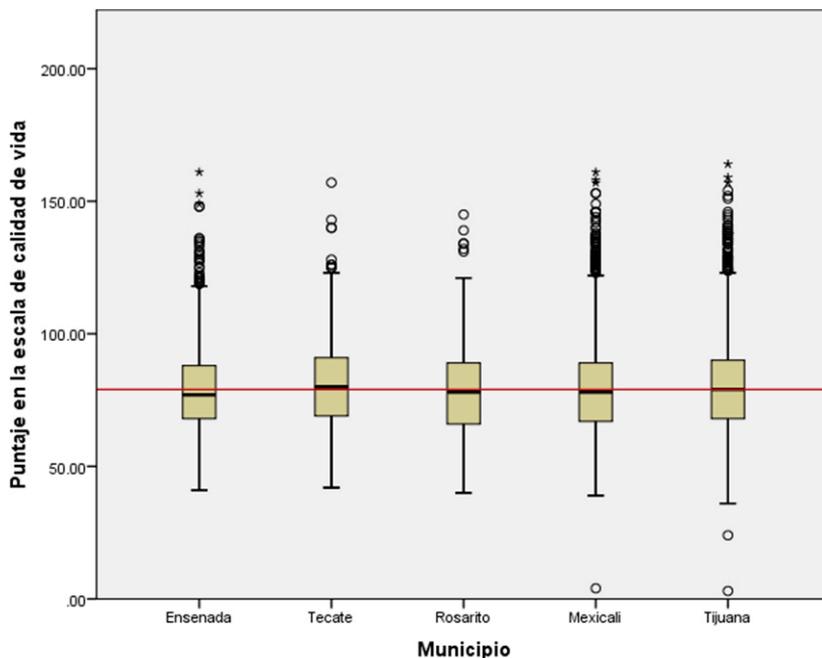


Figura 4. Puntaje de la escala de calidad de vida escolar por municipio

Al preguntarles a los estudiantes si piensan dejar de estudiar, el 93% contestaron que desean continuar estudiando. El 7% restante señalaron diferentes razones para abandonar sus estudios. Cabe resaltar que los estudiantes que no piensan abandonar la escuela son los que presentan el puntaje promedio más bajo en la calidad de vida escolar y quienes piensan abandonar la escuela por razones de falta de interés, obtuvieron el puntaje promedio más alto.

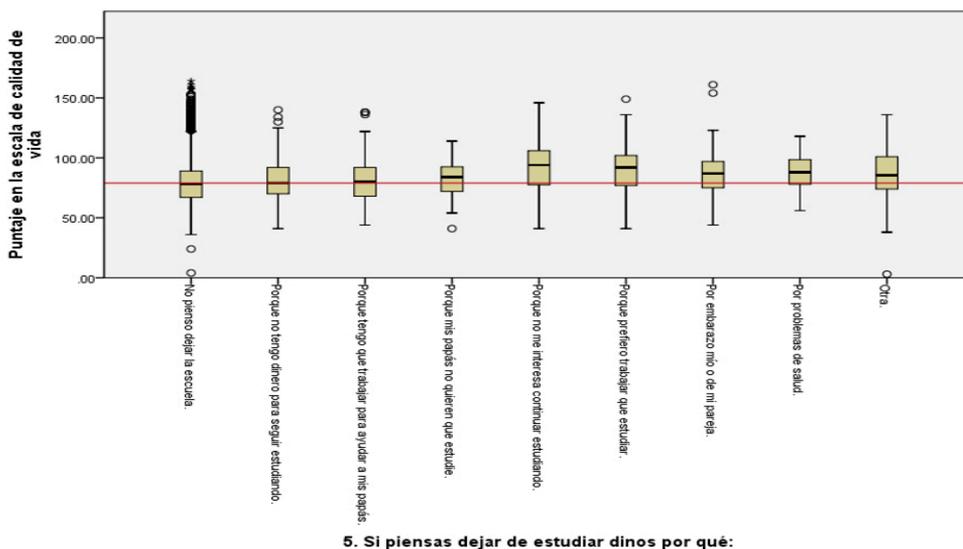


Figura 5. Puntaje de la escala de calidad de vida escolar por razones para dejar de estudiar

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio de la calidad de vida escolar ha sido históricamente relegado por distintas razones, una de ellas es que se consideraba a la educación como una época de preparación para la vida adulta y no como un período importante en la vida del individuo (Muntaner, 2009 y 2013). Los resultados del estudio presentado confirman la importancia de que la calidad de vida escolar de los estudiantes debe ser considerada como parte de la calidad de la educación en Baja California. El contar instrumentos y evaluaciones válidas y confiables sobre la calidad de vida escolar de los estudiantes contribuye a la formación integral de los mismos y sirve de guía hacia nuevos cambios y mejoras en el proceso enseñanza-aprendizaje (Karatzias et al., 2001). Así mismo, el Nuevo Modelo Educativo Mexicano propicia un replanteamiento sobre el bienestar de los estudiantes en la escuela (SEP, 2017), esto debe ser de interés para los investigadores y diseñadores de política educativa, que deben de ver a la educación desde una perspectiva integral que considere otros aspectos.

Con respecto a la calidad de vida escolar del estado de Baja California, se encontró que los estudiantes que asisten a escuelas telesecundarias e indígenas tienen una menor calidad de vida escolar. Este grupo de jóvenes sigue siendo invisible a las políticas educativas y marginados en la toma de decisiones sobre las condiciones de vida en general (Santos y Carvajal, 2001, Sandoval y Montoya, 2013). Es decir, son doblemente excluidos, ya que por un lado, no se les otorga las condiciones necesarias para que tengan una mejor calidad de vida, sino que además dentro de los centros escolares no cuentan con las oportunidades para lograr una buena calidad de vida escolar. Los estudiantes que asisten a las escuelas privadas y técnicas tienen una mayor calidad de vida escolar (Aliyev y Tunc, 2015), debido a que estas escuelas cuentan con talleres y actividades extraescolares en donde los estudiantes puedan elegir una que vaya de acuerdo con sus intereses. Por lo tanto, sería importante realizar una evaluación sobre la calidad de vida escolar (Lunenburg y Schmidt 1988), y observar si está relacionada con el bajo rendimiento académico de los estudiantes y sus condiciones sociodemográficas y económicas. El introducir la evaluación de la calidad de vida escolar contribuye al conocimiento y ampliación del panorama educativo del país y de Baja California. Además, la información sería de utilidad para autoridades educativas, docentes e investigadores, y de esta forma, asegurar la efectividad de la escuela, la satisfacción escolar y la calidad educativa.

REFERENCIAS

- Aguilar, J. M.; Álvarez, J., y Lorenzo, J. J. (2011). Factores que determinan la calidad de vida de las personas mayores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 161-168.
- Aliyev, R., & Tunc, E. (2015). The Investigation of Primary School Students' Perception of Quality of School Life and Sense of Belonging by Different Variables. *Revista de cercetare si interventie sociala*, 48, 164-182.
- Basu, D. (2004). Quality-Of-Life Issues in Mental Health Care: Past, Present, and Future. *German Journal of Psychiatry*, 7(3), 35-43.
- Botero de Mejía, B. E., y Pico, M. E. (2007). Calidad de vida relacionada con la salud (CVRS) en adultos mayores de 60 años: Una aproximación teórica. *Hacia la Promoción de la Salud*, 12, 11-24.
- Corrales, E.; Tardón, A., y Cueto, A. (2000). Estado funcional y calidad de vida en mayores de setenta años. *Psicothema*, 12(2), 171-175.
- Cuevas, F. J. (2004). *Percepción de la calidad de vida de los pacientes hipertensos: factores influyentes*. (Tesis de doctorado). Universidad de la Laguna, España.

Davis, E., Waters, E., Mackinnon, A., Reddihough, D., Graham, H. K., Mehmet-Radji, O., & Boyd, R. (2006). Paediatric quality of life instruments: a review of the impact of the conceptual framework on outcomes. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 48, 311-318.

De Souza, T.; Duarte, M. B., y Luiz, F. (2015). Gingivitis and oral health-related quality of life: a systematic literature review. *Brazilian Dental Science*, 18(1), 7-16.

Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1976). The Concept and Measurement of the Quality of School Life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15-30.

Fernández-López, J. A., Fernández-Fidalgo, M., y Cieza, A. (2010). Los conceptos de calidad de vida, salud y bienestar analizados desde la perspectiva de la clasificación internacional del funcionamiento (cif). *Rev Esp Salud Pública*, 84, 169-184.

Ghotra, S., McIsaac, J., Kirk, S. and Kuhle, S. (2016). *Validation of the "Quality of Life in School" instrument in Canadian elementary school students*. PeerJ. DOI 10.7717/peerj.1567

Gómez-Vela, M., y Verdugo, M. A. (2004). El cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos de educación secundaria obligatoria: descripción, validación inicial y resultados obtenidos tras su aplicación en una muestra de adolescentes con discapacidad y sin ella. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 35(212), 5-17.

Gómez-Vela, M. (s. f.). La calidad de vida de alumnos con Necesidades Educativas Especiales y sin ellas. Elaboración de un marco conceptual y un instrumento de evaluación. *Educación y diversidad*, 113-135.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE. (2013). *México en PISA 2012*. México: INEE

INEE. (2015). *Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (PLANEA). Resultados nacionales 2015*. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/planea/final/fasciculos-finales/resultadosPlanea-3011.pdf>

Karatzias, A., Power, K. G., & Swanson, V. (2001). Quality of School Life: Development and Preliminary Standardisation of an Instrument Based on Performance Indicators in Scottish Secondary Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(3), 265-284.

Linnakylä, P. (1996). Quality of School Life in the Finnish Comprehensive School: a comparative view. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 40(1), 69-85.

Lunenburg, F. C., & Schmidt, L. J. (1988). *Pupil control ideology and behavior and the quality of school life*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Muntaner, J. J., Forteza, D., Rossello, M. R., Verger, S., y De la Iglesia, B. (2009). *Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con discapacidad en su proceso educativo*. Islas Baleares, España: Edicions UIB.

Muntaner, J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 35-49.

Pang, N. (1999a). Students' Perceptions of Quality of School Life in Hong Kong Primary Schools. *Educational Research Journal*, 14(1), 49-71.

Pang, N. (1999b). Students' Quality of School Life in Band 5 Schools. *Asian Journal of Counseling*, 6(1), 79-106.

Sandoval, E. (2007). La reforma que necesita la secundaria mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 165-182.

- Sandoval-Forero, E., & Montoya Arce, B. (2013). La educación indígena en el Estado de México. *Papeles de Población*, 19 (75), 1-28.
- Santos del Real, A., & Carvajal Cantillo, E. (2001). Operación de la Telesecundaria en zonas rurales marginadas de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXI (2), 69-96.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Nuevo modelo educativo mexicano*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>
- Thien, L. M., & Razak, N. A. (2012). Academic Coping, Friendship Quality, and Student Engagement Associated with Student Quality of School Life: A Partial Least Square Analysis. *Soc Indic Res*, 112, 679-708.
- Urzúa, A., & Caqueo-Urizar, A. (2012). Calidad de vida: Una revisión teórica del concepto. *Terapia psicológica*, 30(1), 61-71.
- Weintraub, N., & Bar-Haim Erez, A. (2009). Quality of Life in School (QoLS) Questionnaire: Development and validity. *American Journal of Occupational Therapy*, 63(6), 724-731.
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-22. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>

Las interacciones entre los profesionales que integran los gabinetes técnicos de escuelas especiales que atienden a estudiantes con discapacidad múltiple. Un estudio colectivo de casos en la comuna de Valdivia, Región de Los Ríos

Karla Westermeier Abusleme^{*a} y Solange Tenorio Eitel^b

Universidad SEK, Facultad Patrimonio Cultural y Educación^a, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Educación^b, Santiago, Chile.

Recibido: 04 septiembre 2017

Aceptado: 06 noviembre 2017

RESUMEN. La atención de personas con discapacidad múltiple representa un gran desafío, para quienes trabajan a diario en las escuelas especiales por el desarrollo de competencias que requieren dichos estudiantes para desenvolverse en la sociedad. El presente artículo muestra los hallazgos obtenidos en una investigación cualitativa, con un diseño de estudio de casos, que se propuso describir las interacciones que caracterizan la relación entre los profesionales (docentes y no docentes) que integran los gabinetes técnicos de cuatro escuelas especiales que atienden estudiantes con discapacidades múltiples, de la comuna de Valdivia, Región de Los Ríos. Entre sus principales hallazgos se destaca que los profesionales se relacionan de manera positiva en su quehacer diario, primando la comunicación y la confianza. Se enfatiza en la falta de tiempo, como un factor que afecta negativamente el trabajo colaborativo, el que se ve reducido a reuniones técnicas y conversaciones informales, careciendo de instancias adecuadas para planificar y evaluar, en conjunto, el proceso educativo. Asimismo, falta un mayor conocimiento por parte de los profesionales no docentes principalmente, de la normativa que rige a los gabinetes técnicos, y del Enfoque Ecológico Funcional.

PALABRAS CLAVE. Escuelas Especiales, Discapacidad Múltiple, Gabinetes Técnicos, Interacciones, Trabajo Colaborativo.

The interactions between the professionals who integrate technical cabinets in special schools that serve students with multiple disabilities. A Collective Case Study in the town of Valdivia, Region of Los Ríos

ABSTRACT. The care of people with multiple disabilities represents a great challenge for those who work daily in special needs schools, because of the development of skills required for these students to thrive in society. This article presents the findings of a qualitative research, with a case study design, which is aimed at describing the interactions that characterize the relationship between the professionals (teachers and non - teachers) that integrate the technical offices of four special schools that service students with multiple disabilities, of the commune of Valdivia.

*Correspondencia: Karla Westermeier Abusleme. Dirección: Philippi 594, La Unión, Chile. Correos electrónicos: karla-westermeier@gmail.com^a, solange.tenorio@umce.cl^b

Los Ríos Region. Among its main findings, we found that professionals are positively related in their daily work, emphasizing communication and trust. Emphasis is placed on the lack of time, as a factor that negatively affects collaborative work, which is reduced to technical meetings and in formal conversations, lacking adequate instances to plan and evaluate, as a whole, the educational process. Likewise, there is a lack of greater knowledge on the part of non-teaching professionals, mainly the regulations governing technical cabinets, and the Functional Ecological Approach.

KEY WORDS. Special Schools, Multiple Disabilities, Technical Cabinets, Interacciones, Collaborative Work.

1. ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Estas dos últimas décadas, la educación especial en Chile, ha experimentado importantes cambios, principalmente en lo vinculado a promover con gran fuerza una política de inclusión educativa, y a la vez potenciar aquellas escuelas especiales que trabajan principalmente con aquellos niños, niñas y jóvenes que presentan discapacidades más complejas y permanentes.

Desde el Ministerio de Educación (MINEDUC), el año 2005 se reformuló la Política de Educación Especial y se han entregado orientaciones y nuevas normativas para avanzar en un enfoque más inclusivo y participativo de la vida social.

Dicha Política estableció en una de sus líneas estratégicas, el fortalecimiento de las escuelas especiales, a través de diversas acciones, entre las cuales destacan el ampliar y completar los gabinetes técnicos con los profesionales no docentes, de acuerdo a la matrícula y a la discapacidad que atiende la escuela (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2005).

Esta iniciativa, fue inicialmente muy valorada desde los establecimientos educativos, ya que el aprendizaje de estudiantes con discapacidad múltiple, demanda una compleja red de interacciones de profesionales que se ponen al servicio del logro de competencias fundamentales para el progreso educativo de sus alumnos.

La persona con discapacidad múltiple es aquella que posee dos o más discapacidades de manera simultánea y que, por tanto, afectan su desarrollo educativo, social y vocacional. Es por ello, que se hace relevante que la atención de estos estudiantes se lleve a cabo con los aportes de distintas disciplinas, propiciando la intervención y el apoyo de diversos profesionales, debido a que cada tipo de discapacidad afecta áreas diferentes en el desarrollo de cada estudiante.

Para concretar este desafío que enfrentan a diario docentes y profesionales no docentes que son parte del equipo de apoyo de la escuela, se requiere sin duda un trabajo mancomunado. Cuando un equipo de profesionales trabaja de manera mancomunada, se eliminan las barreras que tienden a formarse entre una y otra disciplina; de esta manera se realiza un trabajo en conjunto donde cada especialidad cobra la misma importancia y, a su vez, cada profesional aprende de la disciplina de los demás, lo cual los hace crecer profesionalmente y, en definitiva, les permite obtener más y mejores resultados a nivel de los aprendizajes de los estudiantes con los cuales se desempeñan directamente (Ander-Egg, 1999; Delgado, 2009).

En este mismo sentido, la Política Nacional de Educación Especial (MINEDUC, 2005), destaca la importancia del trabajo colaborativo entre docentes y otros profesionales, proponiendo fijar en su carga horaria, tiempos destinados a planificar, organizar, ejecutar y evaluar el proceso educativo de manera sistemática y continua. Esta idea se reafirma en lo dispuesto en el decreto 170/2010 y se materializa en lo establecido por el decreto 83/2015 referido a la diversificación de

la enseñanza, que ha comenzado a implementarse recientemente y de manera gradual este año 2017, en Educación Parvularia, primero y segundo año de Enseñanza Básica (MINEDUC, 2010; MINEDUC, 2015).

A pesar de lo positivo que pudiesen significar dichas iniciativas, está claro que el solo hecho de contratar un mayor número de profesionales no docentes en cada escuela especial, no asegura una mejor calidad de la atención de estudiantes con discapacidad, ya que en general, en los establecimientos se contratan a los profesionales por el mínimo de horas. Esta situación ocurre amparada en el “Instructivo de Postulación Incremento de la Subvención de Educación Especial Diferencial (ISEED)”, regulado por el artículo 9° bis del DFL N°2/1998 (MINEDUC, 1998), estableciendo un mínimo de tres profesionales y de 2 horas de atención semanales, las que pueden ser de carácter grupal. El instructivo antes mencionado, al proponer una cantidad mínima de profesionales y de horas de atención, ha llevado a gran parte de los establecimientos educacionales a ceñirse a él y efectuar atenciones grupales con los mínimos profesionales contratados en las horas establecidas, con la finalidad de escatimar recursos. Esta situación, sin duda, no asegura una mayor efectividad, ya que lo esperable es que las escuelas realicen un trabajo, tanto de carácter individual, como grupal, de acuerdo a los requerimientos de aprendizaje de sus estudiantes. Por otra parte, el instructivo presenta una limitación, ya que solamente precisa la cantidad de horas de atención a los estudiantes y no establece horas para el trabajo conjunto necesario de llevar a cabo entre los profesionales docentes y no docentes. Muchas son las actividades y tareas que demanda el quehacer pedagógico educativo, además de aquellas tareas que se relacionan con aspectos administrativos, y que no son cauteladas con horas en el instructivo.

En cuanto al trabajo colaborativo que promueven las normativas del ámbito de la educación especial, en algunos establecimientos puede quedar solo en una buena intención, ya que no se precisan las horas que realmente se requieren para realizar dicho trabajo.

La realidad de algunos establecimientos con PIE y de escuelas especiales, es que los docentes, así como también los profesionales no docentes, generalmente tienen una carga horaria muy cercana a la cantidad de horas que deben permanecer en aula o en atención directa de estudiantes, quedando muy poco tiempo disponible para otras labores. Al respecto, Antúnez plantea la existencia de varios factores que obstaculizan el trabajo colaborativo; uno de ellos corresponde a la disponibilidad de tiempo suficiente debido a que la mayor cantidad de tiempo se desarrolla en las aulas, viéndose reducidas la disponibilidad de horas para el desarrollo de tareas de preparación, coordinación, y revisión del trabajo entre docentes (1999).

Por otra parte, aún existen ciertos vacíos en las normativas, ya que si bien el Decreto 170 (MINEDUC, 2010) establece que la evaluación de estudiantes con discapacidad múltiple debe basarse en un enfoque multidisciplinario, carece de especificaciones con respecto a las funciones de cada profesional.

Vinculado al trabajo transdisciplinario, el año 2010, el Ministerio de Educación, en colaboración con Perkins International y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación realizó, a nivel nacional, la capacitación “Orientaciones y Criterios Curriculares para educar a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales múltiples y sordoceguera”, siendo una de aquellas orientaciones la utilización del Enfoque Ecológico Funcional¹; dicho enfoque, a pesar de hacer alusión a la transdisciplinariedad, tampoco establece claramente los roles que debe cumplir este equipo en relación a la atención de estudiantes con discapacidades múltiples, ni tampoco precisa el rol de cada profesional.

1. Enfoque concebido por el Programa Perkins para la elaboración del programa ecológico y funcional de cada alumno y que sugiere el Ministerio de Educación de Chile para orientar el trabajo con estudiantes con discapacidades múltiples. Asimismo, dicho enfoque se basa en el modelo ecológico planteado por Bronfenbrenner (1987) el cual establece la importancia que tienen los ambientes en el desarrollo humano.

Por lo anteriormente expuesto, es posible vislumbrar avances en la formulación de las normativas para el trabajo de personas con discapacidad, sin embargo no hay mayores antecedentes respecto a la implementación de ellas en escuelas especiales, ya que en general, en las normativas se aprecian algunas orientaciones y sugerencias de cómo realizar el trabajo, sin ser necesariamente valoradas como una necesaria obligación de llevarlas a la práctica, por lo que el hecho de contar con diferentes profesionales y que estos realicen un trabajo colaborativo, puede quedar al arbitrio de cada establecimiento educativo; de esta forma, las interacciones que se generan entre los profesionales que integran los gabinetes técnicos de las escuelas especiales que atienden estudiantes con discapacidad múltiple, aún siguen siendo una incógnita.

Desde otra arista, otro aspecto importante a considerar y que, puede influir en las relaciones que se dan al interior de un equipo de trabajo en una escuela, es la formación inicial de docentes y otros profesionales no docentes. En relación con esto, la Política Nacional de Educación Especial (MINEDUC, 2005) plantea la necesaria incorporación de la temática de la discapacidad en las diferentes mallas curriculares de las carreras del área de educación y de aquellas carreras cuyos profesionales puedan desempeñarse en establecimientos educacionales que atienden la diversidad (fonoaudiología, psicología, kinesiología, terapia ocupacional, entre otras), de tal manera de dotar, a los nuevos profesionales, de conocimientos y estrategias que les permitan atender a las necesidades educativas especiales. Al respecto, una investigación² realizada con el objetivo de conocer los factores que influyen en la calidad de la atención al niño con discapacidad, no dista mucho de los planteamientos de dicha política, destacando la necesidad de confeccionar programas formativos tanto de pre y post grado, que consideren la atención del niño con discapacidad dado que, según este estudio, uno de los factores que influyen negativamente en la calidad de la atención a la población infantil con discapacidad, lo constituye la falta de información respecto a la temática (Pérez y Sánchez, 2008).

Los estudios con los que se cuenta en Chile, indican que en parte, se ha cumplido con lo que se propuso la Política Nacional de Educación Especial en las carreras del área de educación, incorporando a su currículum de formación, asignaturas que abordan el tema de la diversidad y de las necesidades educativas especiales (Infante, 2007). Sin embargo, en el caso de las carreras del área de la salud, al parecer aún se encuentran en deuda en la materia. Esto se refleja en los datos de Céspedes (2005), quien señala que en los profesionales de esta área, que se desempeñan en establecimientos educacionales que atienden estudiantes con discapacidad múltiple, se observa un evidente predominio de un modelo médico de atención, donde la discapacidad es vista como un problema del individuo, haciéndose necesaria la rehabilitación de la persona como paciente, que requiere una intervención médica individualizada brindada por un profesional de la salud, sin tomar en cuenta los factores sociales.

El trabajo con personas con discapacidad múltiple, requiere que tanto profesionales del área de la salud, como del área educativa, estén alineados para abordar la diversidad de sus estudiantes, Por esta razón, se hace necesario que en la formación inicial de las carreras de la salud, especialmente en aquellas cuyos profesionales tienen acceso a desempeñarse en establecimientos educacionales, tengan aquellos conocimientos que los oriente a trabajar con los estudiantes con discapacidad desde una perspectiva más holística (biopsicosocial), y no exclusivamente desde una relación paciente-profesional de la salud. Lo anterior queda avalado en lo que plantea Oliva (2008) con respecto a la formación en las universidades, estableciendo que “el mercado laboral envía señales ambiguas y genera una demanda que no se reduce a los especialistas disciplinares, requiriendo cada vez más profesionales con una formación integral, aún más fuerte que la disciplinar” (p. 232).

2. Estudio realizado en el municipio de Camagüey en Cuba, conformado por madres de niños discapacitados, médicos de distintas especialidades, enfermeras, técnicos de fisioterapia y logopedia y trabajadores sociales.

Actualmente no existen evidencias sistemáticas, recogidas desde la realidad de las escuelas, que nos informen cómo se están estableciendo las interacciones para llevar a cabo el trabajo transdisciplinario que se demanda. Contextualizando la problemática, no existen evidencias teóricas y/o empíricas actualizadas, respecto a las características que tienen las interacciones que se establecen entre los distintos profesionales que integran los gabinetes técnicos de las escuelas especiales, en la atención de estudiantes con discapacidad múltiple en la comuna de Valdivia, Región de Los Ríos, Chile. Por lo anteriormente señalado, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo son las interacciones que caracterizan la relación entre los profesionales que integran los gabinetes técnicos de las escuelas especiales que atienden estudiantes con discapacidad múltiple?

De esta interrogante eje, también se derivan otras preguntas secundarias, tales como:

¿Cuál es la perspectiva de directivos respecto a los gabinetes técnicos, trabajo colaborativo y los perfiles de los profesionales de dichas unidades?

¿Qué conocimientos tienen los profesionales que integran los gabinetes técnicos acerca de la normativa que los rige y las orientaciones educativas del trabajo con estudiantes con necesidades educativas múltiples?

¿Cómo se coordina el trabajo entre profesionales que integran los gabinetes técnicos de estas escuelas?

¿Cuáles son las funciones que desarrollan los gabinetes técnicos de las escuelas especiales para realizar un trabajo colaborativo en la atención de estudiantes con discapacidad múltiple?

¿Cuáles son las competencias que poseen los profesionales que integran los gabinetes técnicos de las escuelas especiales para el trabajo colaborativo en la atención de estudiantes con discapacidad múltiple?

¿Cuáles son los factores facilitadores y obstaculizadores del trabajo colaborativo entre los profesionales que integran los gabinetes técnicos de dichas escuelas?

En el marco de la actual normativa emanada desde el nivel central (MINEDUC), cobra gran importancia el trabajo colaborativo en la educación de estudiantes con discapacidad múltiple, es por ello fundamental comprender y poder describir las interacciones que se generan entre los profesionales, ya sea entre los docentes, o bien, entre docentes y no docentes, ya que de aquellas interacciones dependerá el trabajo y las características de éste. Los profesionales que conforman los gabinetes técnicos son una pieza fundamental para contribuir al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo General

Describir comprensivamente las interacciones que caracterizan la relación entre los profesionales que integran los gabinetes técnicos de las escuelas especiales en la atención de estudiantes con discapacidad múltiple.

2.2 Objetivos Específicos

Comprender la perspectiva de directivos respecto a los gabinetes técnicos, al trabajo colaborativo y los perfiles de los profesionales que dichas unidades.

Conocer los saberes que poseen los profesionales que integran los gabinetes técnicos, respecto a la normativa que los rige y a las orientaciones educativas (del nivel central) para el trabajo con

estudiantes con necesidades educativas especiales múltiples.

Determinar las acciones de coordinación que realizan los profesionales que integran los gabinetes técnicos para realizar un trabajo colaborativo.

Identificar las funciones que desarrollan los gabinetes técnicos de las escuelas especiales, para realizar un trabajo colaborativo en la atención de estudiantes con discapacidad múltiple.

Identificar las competencias que poseen los profesionales que integran los gabinetes técnicos de las escuelas especiales, para el trabajo colaborativo en la atención de estudiantes con discapacidad múltiple.

Conocer los factores facilitadores y obstaculizadores del trabajo colaborativo entre profesionales que integran los gabinetes técnicos de las escuelas especiales en la atención de estudiantes con discapacidad múltiple.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación realizada, se adscribió al paradigma cualitativo interpretativo. Taylor y Bogdan, consideran la investigación cualitativa como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p.33). En el caso de este estudio, lo que interesó fue describir comprensivamente, las interacciones que caracterizan la relación entre los profesionales que integran los gabinetes técnicos de las escuelas especiales que atienden estudiantes con discapacidades múltiples.

Considerando la problemática y los propósitos de la investigación el diseño seleccionado correspondió a un estudio de casos instrumental y colectivo (Stake, 1998); lo instrumental porque se investiga un fenómeno complejo, particular (las interacciones entre profesionales de gabinetes técnicos) para lo cual, los casos constituyen un instrumento para conseguirlo. Por su parte, lo colectivo hace referencia a que se seleccionaron varios casos.

El escenario del estudio fueron cuatro escuelas especiales, tanto de dependencia municipalizada, como de particular subvencionada de la comuna de Valdivia, Región de Los Ríos, Chile.

Para seleccionar a los casos, en cada escuela, el muestreo fue intencionado y se consideraron los siguientes criterios: (a) ser profesional que trabaje con estudiantes con discapacidad múltiple, (b) tener alguna de las siguientes profesiones: educación diferencial, psicología, fonoaudiología, kinesiología, terapia ocupacional, trabajo social y/o algún otra profesión cuya especialidad sea necesaria al tipo de discapacidad que atiende el establecimiento, (c) integrar el gabinete técnico del establecimiento. En la tabla 1 se detallan los 13 casos seleccionados.

Tabla 1. Casos de estudio en cada establecimiento educacional.

| Escenarios | Casos de estudio | Total casos de estudio |
|------------------------------------|--|------------------------|
| Escuela 1: Municipal | Educadora Diferencial (ED) Psicóloga (PS) Fonoaudióloga (FA) Orientador Familiar (OF) | 4 |
| Centro 2: Particular subvencionado | Educadora Diferencial (ED) Kinesióloga (KS) Psicóloga (PS) | 3 |

| | | |
|------------------------------------|--|----|
| Centro 3: Particular subvencionado | Educadora Diferencial (ED) Psicóloga (PS) Terapeuta Ocupacional (TO) | 3 |
| Centro 4: Particular subvencionado | Educadora Diferencial (ED) Fonoaudióloga (FA) Terapeuta Ocupacional (TO) | 3 |
| Total casos | | 13 |

Dentro de los participantes se consideraron a los directores (D) de cada escuela o centro educativo, como informantes claves (4).

Para la recogida de la información se emplearon los siguientes procedimientos:

Entrevista semiestructurada

Dicho instrumento se utiliza para obtener información profunda y a la vez lo suficientemente organizada de tal manera que permita ahondar sobre los mismos temas en distintos sujetos, con el objetivo de comparar o agrupar sus respuestas (Vieytes, 2004). Se administró a los profesionales docentes y no docentes que integran el gabinete técnico de cada una de las escuelas especiales de este estudio, para tener acceso a conocer en profundidad las temáticas que se relacionan con el objeto de estudio y, por otra, para recoger información de casos distintos sobre las mismas dimensiones del problema.

En cada una de las escuelas se entrevistó al menos a tres profesionales, de los cuales uno de ellos era profesional docente y los demás eran profesionales no docentes. También se administró esta entrevista semiestructurada a los Directores de cada una de las escuelas que son parte del estudio, como informantes claves, donde se consideraron categorías relacionadas al: gabinete técnico, trabajo colaborativo y a los perfiles y competencias de los profesionales.

Grupo focal

Como define Kitzinger (1994), el grupo focal es un grupo de discusión que se organiza para obtener información específica y puntos de vista de la gente en cuanto a sus experiencias con respecto a distintos temas. Se distingue de cualquier otra categoría de entrevista debido al uso explícito de la interacción del grupo; por este motivo se realizó un grupo focal con cada gabinete técnico de cada una de las escuelas especiales participantes.

A continuación, en las tablas 2 y 3, se sintetizan las categorías y subcategorías que permitieron obtener información vinculada directamente a cada uno de los objetivos específicos planteados y que se utilizaron para el diseño (y posterior análisis) tanto en las entrevistas semiestructuradas, como para el grupo focal.

Tabla 2. Categorías y subcategorías para diseño y análisis de entrevista y grupo focal a profesionales.

| Categorías | Subcategorías |
|---|---|
| Normativa del área y orientaciones educativas | Conocimiento sobre normativa. Opinión sobre normativa. Transdisciplinariedad del Enfoque Ecológico Funcional. |

| | |
|--|--|
| Trabajo colaborativo | Concepto de trabajo colaborativo. Valoración del trabajo colaborativo. Acciones para un trabajo colaborativo. Enfoques para abordar el trabajo entre profesionales. |
| Funciones del gabinete técnico | Roles de cada profesional. Funciones del gabinete técnico. |
| Competencias profesionales | Competencias como equipo. Forma de trabajo. Relaciones entre profesionales. |
| Factores facilitadores u obstaculizadores del trabajo colaborativo | Tiempo. Comunicación. Relación. |

Tabla 3. Categorías y subcategorías para diseño y análisis de entrevista a directivos.

| Categorías | Subcategorías |
|--|--|
| Gabinete técnico | Funciones del gabinete técnico. Coordinación entre profesionales. |
| Trabajo colaborativo | Concepto de trabajo colaborativo. Acciones para un trabajo colaborativo. Relaciones entre profesionales. Factores que facilitan y obstaculizan el trabajo colaborativo. |
| Perfiles y competencias de los profesionales | Perfil de los profesionales. Competencias profesionales. Proceso de selección de profesionales. |

Las entrevistas semiestructuradas y el grupo focal, se sometieron a juicio de tres profesionales expertos, de quienes se recogieron sus observaciones para la optimización de los instrumentos antes de su administración.

Selección documental

Vickery (en Peña y Pirela, 2007) señala que la selección y análisis de documentos responde a tres necesidades informativas: conocer lo que otros pares científicos han realizado en un campo específico, conocer segmentos específicos de información de algún documento en particular y conocer la totalidad de información relevante en relación a un tema específico. Para efectos de este estudio se seleccionó y posteriormente se analizó el Decreto N° 363 del año 1994 que aprueba normas técnicas para el funcionamiento de los gabinetes técnicos de las escuelas especiales o diferenciales del país; esto con el fin de conocer segmentos específicos de información de dicho documento, en relación al gabinete técnico en general y a los profesionales que en él se desempeñan. Para este documento se establecieron las categorías y subcategorías que se detallan en la tabla 4.

Tabla 4. Categorías y subcategorías para análisis Decreto N°363.

| Categorías | Subcategorías |
|---|---|
| Gabinete técnico | Objetivos Funciones |
| Profesionales de los gabinetes técnicos | Función de coordinación. Acciones en trabajo colaborativo. |

En lo que respecta al análisis de la información recopilada, inicialmente para organizar la in-

formación recabada y facilitar el análisis se elaboraron matrices que contienen las preguntas vinculadas a cada categoría, la respuesta textual que entrega el entrevistado y núcleo significativo de esta.

Para el análisis se utilizó el método denominado análisis cualitativo de contenido, que se caracteriza por el uso de categorías que se derivan de modelos teóricos y cuya meta es reducir el material. Este método incluye tres técnicas: al resumir el análisis del contenido se parafrasea el material, pasándose por alto los pasajes menos pertinentes y las paráfrasis con el mismo significado (primera reducción), luego las paráfrasis similares se juntan y se resumen (segunda reducción). Esto resulta una combinación de reducir el material pasando por alto elementos incluidos en una generalización resumiéndolo en un nivel más alto de abstracción (Flick, 2004).

Este método de análisis permitió analizar información subjetiva, considerando las categorías que se extrajeron del material empírico, en este caso, entrevistas y grupos focales aplicados. También se realizó un análisis de contenido del documento normativo. A las categorías y subcategorías precisadas anteriormente, se agregaron otras subcategorías emergentes del discurso, durante el trabajo de campo, que también conformaron parte del análisis desarrollado. Este análisis implicó diversos niveles, acorde a cada instrumento.

Una vez concluido el análisis, se efectuó una triangulación de la información, con la finalidad de realizar comparaciones múltiples utilizando diversas perspectivas (Pérez Serrano, 2007). En dicha triangulación se contrastó la información obtenida a través de la aplicación de los distintos instrumentos, con los antecedentes teóricos que sustentan el estudio, lo cual permitió abordar la información desde distintos puntos de vista.

Criterios de rigor científico

Para cautelar aspectos éticos en la investigación, antes de la entrada al campo de estudio, se presentaron en los cuatro establecimientos educativos involucrados, las respectivas cartas de autorización. Se hizo entrega a cada una de las directoras la carta de presentación, en la cual se explicitó el nombre y el objetivo del estudio y, a su vez, la investigadora se comprometió a entregar un informe descriptivo de los resultados obtenidos después del análisis. También se contó con los consentimientos informados de los casos de estudio (profesionales docentes y o docentes de gabinetes técnicos) y de los informantes (directores de escuelas).

En este mismo contexto, en la investigación realizada se consideraron los criterios de rigor científicos establecidos por Guba y Lincoln (en Sandín, 2003).

La credibilidad de la información se obtuvo con prolongadas asistencia al campo de estudio, donde se recogió información de distintas fuentes: casos- directivos y a través de diversos instrumentos: entrevista, grupo focal y selección documental. Se emplearon grabaciones para facilitar el registro de la información. Luego de aplicar las entrevistas y los grupos focales se analizó la información para posteriormente contrastarla con la teoría, realizándose una triangulación de datos.

En relación a la posible **transferencia** cabe precisar que se recogió abundante información y se describió exhaustivamente. Si bien el muestreo, estuvo constituido por varios casos, los cuales fueron bastante heterogéneos, ya que se desempeñan en escuelas especiales de dependencia distinta (municipalizada y particular subvencionado), de profesiones diversos y que trabajan con estudiantes también de distintas edades (dado que algunos atienden a todas las edades y otros exclusivamente a jóvenes), solo es posible transferir la información a los contextos que reúnan características similares a las de este estudio.

El **criterio de dependencia**, fue resguardado describiendo de manera detallada los procesos de recogida y análisis de datos, así como también su interpretación. Se contó con la colaboración de un revisor externo en el proceso de análisis, comentando las interpretaciones y también las conclusiones.

En lo referido a la **confirmabilidad** de la información, ésta se cauteló realizando transcripciones textuales de las respuestas entregadas por los participantes en las entrevistas y de la información emanada en grupos focales. Asimismo, se incluyeron citas textuales en los análisis como evidencia de ello y se registraron todas las referencias consultadas.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se exponen los principales resultados de la investigación, acorde a las categorías y subcategorías analizadas, y la respectiva discusión de ellos.

Normativas del área

La Política de Educación Especial, formulada hace más de una década ponía especial énfasis en el compromiso de una educación de calidad para todos, siendo uno de sus desafíos “mejorar la educación especial y hacer posible el derecho a la educación de todos sin exclusiones” (MINE-DUC, 2005, p.5). Se planteó mejorar el sistema educacional en general, haciéndolo más inclusivo, potenciando por una parte, los programas de integración escolar (PIE) y proponiendo acciones para optimizar las escuelas especiales.

Al respecto los participantes docentes del estudio, en general, valoran positivamente esta normativa, considerándola un avance importante del área, en cuanto al enfoque eminentemente educativo y como modalidad que ofrece oportunidades educativas a todos los estudiantes. Sin embargo, agregan que no siempre se llevan a la práctica, precisando que no hay un real cumplimiento referido al fortalecimiento de las escuelas especiales, que propuso en una de sus líneas estratégicas la mencionada Política. Cabe indicar que los profesionales no docentes, desconocen en detalle esta materia.

En general, se aprecia con mayor claridad el privilegiar los PIE en las escuelas regulares, dado que, a juicio de ellos, falta mucho por hacer con respecto a la educación especial, y se evidencia con ello, la intención de ir eliminando las escuelas especiales. Consideran que en general son declaraciones de buenas intenciones, que se formulan desde unidades que no tienen contacto con la realidad del aula, ya que faltan apoyos técnicos, profesionales capacitados y que no se considera la opinión de los verdaderos involucrados que son aquellas personas, que día a día, trabajan en estos establecimientos educacionales, para determinar las reales necesidades.

“La Política en realidad no va hacia el fortalecimiento de las escuelas especiales, va hacia la eliminación de la educación especial al estar priorizando y estimulando la inclusión en las escuelas básicas regulares, lo cual considero yo que es un error” (ED).

“lo único que sé es que siempre se habla como de la educación que no se considera mucho” (TO).

“...es decir, lo escrito en el papel es muy bonito pero la verdad es que cuando tú ves la realidad de cómo estamos las escuelas especiales en este momento, sin apoyos técnicos (...) Y la verdad que de fortalecimiento nooo, sería bueno, pero para mí no existe” (ED).

“La Educación Especial, creo yo, los decretos, muchas otras, están hechas desde el punto de vista de la oficina, del educador que llegó a trabajar a cierto Seremi; si nunca ha estado en aula” (ED).

A su vez, dicha Política, también plantea “requerir de las instituciones de educación superior la incorporación, en las mallas curriculares de formación docente, de los conocimientos y estrategias necesarias para educar en la diversidad y atender las necesidades educativas especiales como también incorporar en la formación de diferentes profesionales la temática de la discapacidad.” (MINEDUC, 2005, p.58). En este punto, según lo rescatado de los actores involucrados en este estudio, ha habido avances importantes en algunas carreras del ámbito de la educación por incorporar estas temáticas. Por otra parte, la temática de la discapacidad es parte de los temas involucrados en la formación de profesionales no docentes que se desempeñan en el ámbito educativo (psicólogos, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, kinesiólogos), sin embargo, dicho abordaje ha sido eminentemente desde un enfoque clínico, ya que en general provienen de carreras insertas en el área de la salud. Esta realidad expresada por los casos, evidencia una clara diferencia en los enfoques formativos, la que se visualiza y repercute en la práctica que llevan a cabo en las escuelas.

A nivel más específico haciendo **referencia a decretos**, las escuelas especiales para el diagnóstico y evaluación de los estudiantes con discapacidad múltiple se rigen por el Decreto 170 (MINEDUC, 2010); a su vez, para el funcionamiento de los gabinetes técnicos, se guían por el Decreto 363 (MINEDUC, 1994) que aprueba normas técnicas para el funcionamiento de los gabinetes técnicos de escuelas especiales o diferenciales del país y que, entre otros aspectos, establece las funciones de cada profesional que allí se desempeña (MINEDUC, 1994).

Este estudio reveló que algunos de los profesionales no docentes desconocen en general la normativa educativa, pero los que tienen conocimiento refieren que se rigen por el Decreto Supremo N°170/2010 que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial y el Decreto Exento N°87/1990 que aprueba Planes y Programas de Estudio para alumnos con discapacidad intelectual. En algunas escuelas, los profesionales también mencionan que se rigen por el Decreto N°815/1990 que aprueba Planes y programas de Estudio para personas con autismo, disfasia severa o psicosis y por el Decreto N°577/1990 que establece normas técnico pedagógicas para la atención de alumnos con discapacidad motora.

“Nosotros nos regimos por el Decreto 87/90, tenemos el 815 de los autistas, trabajamos con el trastorno motor y vamos evaluando de acuerdo a los formatos que tenemos de evaluación y por el Decreto 170” (ED).

En lo referido al **Decreto 363**, que aprueba normas técnicas para el funcionamiento de los gabinetes técnicos de las escuelas especiales o diferenciales de Chile, en dos de las cuatro escuelas, los profesionales docentes y no docentes manifiestan desconocerlo o bien conocer su generalidad solamente. Aquellos que dicen conocerlo, opinan que el funcionamiento del gabinete técnico es bueno en términos de que se trabaja entre profesionales docentes y no docentes a través de reuniones sobre ciertos casos y temas importantes vinculados al trabajo con los estudiantes. También manifiestan que el decreto facilita que exista coordinación entre jefe técnico y los demás profesionales que integran el gabinete.

Resulta sorprendente que varios de los profesionales no conozcan dicho decreto, el cual establece claramente las funciones de quienes conforman los gabinetes técnicos. De esta situación, se puede deducir que dichos profesionales desconocen las funciones que están ahí normadas y que debiesen desempeñar y, por lo tanto, se podría pensar que algunas acciones propias de su rol se omiten en su quehacer diario por desconocimiento, pudiéndose desarrollar, quizás, otras tareas que no son propias de su labor. De los análisis realizados, es posible determinar que las personas que están al tanto de dicho decreto, son más bien los directivos de las escuelas (directores y jefes técnicos), quienes son los que asignan las tareas y funciones a sus profesionales. La jefa técnica

de un establecimiento manifiesta que el Decreto 363 es muy poco conocido; a su vez refiere a que en su establecimiento se cumplen con los profesionales correspondientes y con la asignación de horas que en él se establece, pero no hay un trabajo en relación a su contenido. Esto queda evidenciado en los discursos de los profesionales.

“¡A ver! eeeehhh...esta escuela como que se rige con algunos decretos que establecen por ejemplo qué tipo de niños deben estar en el colegio...”. “No conozco ese decreto” (TO).

“Nosotros tenemos un gabinete técnico pero está dentro de lo que es la directora es la jefe técnico; desconozco el 363 a detalles” (ED).

“...pero si tú le preguntas a lo mejor a la directora, te va a decir cuál ¿ya? Y está ahí pero es muy poco conocido” (ED).

“No estoy exactamente, no te puedo mentir, informada de qué es lo que dicta el decreto pero sí funcionamos en base a lo que se supone está establecido ahí” (ED).

Orientaciones educativas

En lo relativo a orientaciones del nivel central para el trabajo con estudiantes con necesidades educativas múltiples, el Ministerio de Educación (2010) plantea el necesario cambio paradigmático en la educación de dichos alumnos, incluyendo todas las áreas de desarrollo actuales y futuras del estudiante. Este nuevo paradigma se enmarca en el Enfoque Ecológico Funcional que, como su nombre lo indica, enfatiza dos conceptos: ecológico y funcional. Lo ecológico alude a utilizar los ambientes reales en que los estudiantes se desenvuelven, es decir, utilizar estos ambientes para realizar las actividades de una manera más contextualizada. Por su parte, lo funcional hace referencia a generar estrategias o actividades que tengan un sentido práctico para el estudiante, que responda a un desafío real de éste incluyendo todas las áreas de desarrollo, relacionadas con sus necesidades actuales y futuras.

Los resultados de este estudio indican que unos pocos profesionales no docentes desconocen el Enfoque Ecológico Funcional, lo cual se ve reflejado en que no responden la pregunta, o bien, lo asocian a la ecología y el medio ambiente explicando que la escuela donde se desempeñan es ecológica.

“...se trabaja en huertos con él diferentes actividades que potencian y fortalecen, primero, sus habilidades sociales y los valores universales pero también todo el proceso ambiental” (OF).

Otros profesionales (docentes y no docentes) que conocen el Enfoque, hacen referencia a distintos aspectos que consideran importante de la implementación de este. Unos se focalizan en destacar este enfoque por el énfasis que da en impulsar la autonomía para desempeñarse en la vida diaria y lograr independencia de los estudiantes. También otros destacan el hecho de que sea funcional, al focalizar el trabajo en aspectos que sean útiles y le sirvan al estudiante para desempeñarse en su vida diaria y lograr independencia.

“...básicamente el hecho de que sea funcional puesto que necesitamos objetivos funcionales, no irnos a lo que yo pretendo como persona que desarrolla a ese estudiante, sino lo que realmente le sirve para desempeñarse dentro de sus actividades de la vida diaria o para lograr una independencia en lo que pueda” (FA).

En otra escuela, los profesionales destacan otro aspecto relevante del Enfoque Ecológico Funcional, señalando que este favorece la incorporación y participación del estudiante en su entorno, es decir en la cultura y comunidad a la que pertenece: familia, escuela, barrio etc.

“...la base del trabajo es que los chicos aprendan en lo que es el entorno...cuando hablamos de integración a la comunidad es que yo sea partícipe ya sea de la comunidad casa, ya sea de la comunidad escuela, ya sea del barrio” (ED).

Por último, cabe destacar una escuela en que los profesionales comentan que el Enfoque Ecológico Funcional está incorporado en el plan anual del establecimiento y las características de dicho enfoque que consideran importantes para abordar con estudiantes con discapacidad múltiple son: la transición a la vida adulta activa, los circuitos comunitarios y la incorporación de la familia a través de los procesos “Oso” y “Estrella”. Lo anterior demuestra que en esta escuela orientan su trabajo en dicho enfoque organizando todo el quehacer educativo en base a él.

“...lo trabajamos mucho y nuestro plan anual de trabajo en relación con los alumnos, el proyecto educativo individualizado contempla lo que más podemos sacar del Currículum Ecológico Funcional” (ED).

Lo anteriormente expuesto refleja por una parte, distintos niveles de conocimiento de los profesionales de los gabinetes técnicos del enfoque ecológico funcional, y por otra parte, muestra que hay aspectos diferentes en los cuales focalizan la importancia de este enfoque, con la consecuente diferencia en focos y niveles de implementación.

Por otra parte, el Enfoque Ecológico Funcional, desde el cual se posicionó esta investigación, plantea la transdisciplinariedad como un aspecto importante a considerar en la atención de niños con discapacidad múltiple. Es así como hace alusión al trabajo en equipo, a través del cual los profesionales comparten conocimientos acerca de sus respectivas disciplinas, integrándose cada una de ellas en todos los ámbitos de intervención, aspecto que se relaciona directamente con el objeto de este estudio.

La labor que realizan los profesionales docentes y no docentes, en una escuela especial, se puede llevar a cabo en distintos niveles, según sea la relación que se da entre ellos. Al respecto, Ander Egg (1999) plantea distintos niveles de integración de disciplinas: la multidisciplinariedad, en la cual cada profesional da respuesta desde su propia profesión o disciplina; la interdisciplinariedad, donde cada uno de los que interactúan tienen competencia en su respectiva disciplina y además, conocimientos de las demás; y por último, el máximo nivel de integración de disciplinas lo constituye la transdisciplinariedad, en la cual se borran los límites que existen entre una disciplina y otra. Este último nivel representa el ideal al que se debería llegar en una escuela especial.

En este contexto, un estudio³ realizado en Chile plantea que la interdisciplinariedad es uno de los aspectos que repercute en la formación profesional, el cual ha estado presente desde los inicios de la formación de profesores de Educación Diferencial, especificándolo como un trabajo transversal y fluido con profesores de diversos niveles y disciplinas para lograr, en conjunto, que todos aprendan a partir del currículo escolar (Manghi et al., 2012).

En relación con la transdisciplinariedad, Delgado (2009) señala que para transformar el sistema educativo, cada educador debe trabajar integrando los conocimientos de las distintas disciplinas y su jornada de trabajo implica, necesariamente, un proceso de organización y planificación donde se establezcan estrategias que permitan el trabajo cooperativo y colaborativo.

Para poder llevar a cabo un trabajo transdisciplinario, las escuelas deben reunir ciertas condiciones y acorde a la información recabada de los distintos casos estudiados, los cuatro establecimientos, cumplen con la contratación de todos aquellos profesionales necesarios para la atención de los estudiantes con discapacidad múltiple, sin embargo, éstos no cuentan con la cantidad de horas suficientes que les permita lograr un trabajo transdisciplinario. En el trabajo que desempeñan, no se logra que todas las áreas disciplinares se integren en los distintos ámbitos de in-

3. Estudio realizado a profesores de Educación Diferencial, Directivos de Centros Educativos y Académicos de la carrera de Educación Diferencial, con el objetivo de conocer la visión proyectiva de dichos actores, respecto del rol de un profesor de Educación Diferencial para el siglo XXI.

intervención que requieren los estudiantes; más bien, según lo que relatan, cada uno realiza la intervención desde su disciplina y solo intercambian ideas y sugerencias en las reuniones técnicas programadas, pero no hay una intervención conjunta en la cual se traspasen las barreras de una disciplina a otra. La información rescatada de la realidad de los profesionales, evidencia que la interdisciplinariedad es el nivel que alcanzan la mayoría de ellos en el trabajo con estudiantes con discapacidad múltiple. Es evidente que la transdisciplinariedad implica no solo un aprendizaje en la forma de vincularse y establecer las relaciones profesionales, sino también costos económicos a las escuelas, por la necesaria demanda de un mayor tiempo que deben dedicar los profesionales al trabajo mancomunado en la intervención y las reuniones técnicas.

¿La transdisciplinariedad es como que todos trabajemos lo mismo? (TO).

Trabajo colaborativo

Las normativas del área de educación especial (Política, decretos N° 170 y N° 83), plantean la necesidad de llevar a cabo un trabajo colaborativo entre distintos profesionales para cumplir con los objetivos educativos propuestos para los estudiantes. El trabajo colaborativo es fundamental para aunar criterios con respecto al diagnóstico, diseño, planificación y evaluación de los aprendizajes, así como también para la toma de decisiones.

Desde esta perspectiva, Antúnez (1999) define el trabajo colaborativo como “la acción de obrar conjuntamente con otro u otros con el propósito compartido de alcanzar un mismo fin” (p. 95). Este mismo autor plantea que para que exista colaboración en un equipo de trabajo hay ciertos requisitos principales, tales como: que sea voluntario, se establece entre iguales independientemente de los rangos jerárquicos, se basa en la lealtad y la confianza recíprocas, implica un planteamiento ideológico que considere la ausencia de jerarquías, la equidad, la igualdad entre participantes, la voluntad de transformación y, finalmente, supone la realización en común del diseño de lo que se pretende desarrollar.

En este mismo sentido, Maldonado (2007) realiza una revisión de las diferentes conceptualizaciones a cerca del trabajo colaborativo, destacando aspectos claves y que son comunes a todas ellas: la noción de autoridad que se diferencia de una interacción jerarquizada, la reciprocidad entre los miembros del grupo, la responsabilidad individual y grupal y las relaciones afectivas positivas al interior del grupo.

Todas estas características del trabajo colaborativo que entregan los diferentes autores, dan cuenta de la importancia que tiene éste para la calidad educativa que debe brindarse a los estudiantes con discapacidad múltiple, lo cual constituye el fin último del trabajo en una escuela especial.

Esta misma idea se refleja en los discursos de todos los casos de esta investigación, en los que afirman la existencia de un trabajo colaborativo, que implica apoyarse mutuamente y tener objetivos comunes, relacionados a los aprendizajes de calidad en los estudiantes con discapacidad múltiple.

“...en esta escuela si no hay trabajo colaborativo no eres nada porque para nosotros es tan importante el trabajo con las profesionales de apoyo como nosotros para ellas” (ED).

A pesar de considerar que llevan a cabo un trabajo colaborativo en las escuelas, la mayoría de los profesionales manifiestan la escasez de horas para realizar el trabajo de planificación, organización de estrategias educativas y evaluación, lo que se traduce en una de las limitaciones para realizar un trabajo colaborativo pertinente acorde a la realidad de sus estudiantes. Indican que este trabajo mancomunado se limita a ciertos espacios, tales como reuniones técnicas entre profesionales docentes y no docentes y a conversaciones informales. Algunos profesionales consideran que es necesario aumentar la frecuencia de las reuniones y a la vez darle mayor formalidad a las conversaciones.

“...como tú viste recién con la profesora acá, que estábamos hablando el tema de la alumna...puede ser así, puede ser de pasillo, en reunión y si es una instancia más formal, por escrito, depende de la situación” (KS).

“yo creo que falta la formalidad de sentarnos a conversar, registrar, sistematizar el asunto” (ED).

“podrías hacer un plan de trabajo mejor, podrías a lo mejor buscar otras estrategias” (FA).

Otros profesionales consideran que un mayor tiempo no necesariamente repercutiría en mejores resultados en términos de los aprendizajes de los alumnos, sin embargo podría mejorar otros aspectos vinculados a la calidad de vida de ellos. También hay quienes opinan que el mayor tiempo disponible, permitiría mejoras a nivel de la organización del trabajo y les permitiría bajar su propia tensión.

“considerando las características de los chicos, no sé si los aprendizajes cambiarían pero yo siento que nosotros podríamos lograr una mejor calidad de vida para ellos...” (ED).

“no sé si con más tiempo se solucionarían las cosas, quizás bajaría un poco la tensión, te ayudaría un poco más a la organización” (ED).

“yo creo que en todo es una variable transversal el tiempo” (FA).

En este mismo sentido, como otro obstaculizador del trabajo conjunto, se indica el cansancio, producto de la sobrecarga laboral, debiendo terminar tareas principalmente de orden administrativo fuera de su horario de trabajo. Esto se puede entender, porque muchos de estos profesionales deben repartir su jornada laboral entre distintos establecimientos para atender a los alumnos que requieren de su experticia. Esta parece ser otra de las consecuencias de la arista económica, ya que el no contar con equipos de profesionales con jornadas con importante número de horas en las escuelas, hace que aun existan una cantidad importante de ellos que no solo gastan parte de su tiempo en desplazarse a distintos lugares en un día, sino que absorben tareas y demandas de diversas escuelas.

Esta realidad es explicable ya que si bien es cierto, la Política Nacional de Educación Especial propone, a nivel general, propiciar el trabajo colaborativo entre docentes de aula y profesionales no docentes y el Decreto 170, plantea contemplar la asignación de tres horas cronológicas de trabajo colaborativo en el contexto de los programas de integración escolar, no se precisa en ninguna normativa, lineamientos al respecto, para las escuelas especiales.

“Es bastante importante porque yo, aquí, solo tengo 10 horas, entonces yo vengo solamente los días viernes toda la jornada, entonces es muy necesario poder informarme a través de ellos lo que sucede con respecto a las rutinas de los chiquillos, los hábitos, lo que ha ocurrido durante la semana” (TO).

Algunos reconocen que en algunas ocasiones les resulta complejo trabajar con profesionales de áreas distintas a la propia de origen, porque existen enfoques distintos respecto del trabajo a realizar. Consideran necesario para lograr un trabajo colaborativo la realización de capacitaciones a todo el personal, para que todos manejen la misma información y, también, el desarrollo de Escuelas para Padres, como una forma de afianzar y transferir de manera más eficiente los logros educativos a distintos espacios.

“capacitación al personal en general, puesto que si bien es cierto, puede que yo maneje un tema, puede que yo sepa un poco más del área, por ejemplo por decir algo, de Mauricio

o de la psicóloga, pero no todos los entes del establecimiento lo saben; por ejemplo: puedo exigir que todos manejen el tablero de comunicación ...”(FA).

A pesar de no contar con todas las horas realmente requeridas para realizar actividades conjuntas y que el trabajo colaborativo no constituye una “obligación”, en todas las escuelas se lleva a cabo un trabajo mancomunado entre los profesionales, lo cual se ve reflejado según los casos de este estudio en que consideran importante la opinión técnica y sugerencias que les entregan los demás profesionales. A pesar de las diferencias que pudiesen existir, prima un respeto profesional, que permite establecer buenas relaciones entre todos, basadas principalmente, en la comunicación y en la confianza. De la comunicación efectiva precisan que ésta tiene a la vez características como: la empatía, la asertividad, la claridad y precisión para plantear ideas y argumentarlas, así como también para escuchar al otro.

“Es una buena comunicación y tenemos buena relación”. (OF).

“estamos todos como dispuestos como a escucharse y yo creo que eso es lo principal en la comunicación” (FA).

“la base de la comunicación tiene que ver con la empatía y la asertividad, porque creo que eso ayuda y beneficia al yo entender al otro” (PS).

Dichas características constituyen en definitiva los **facilitadores** del trabajo colaborativo y les permiten lograr buenos resultados con sus estudiantes, lo que se traduce en el logro de los objetivos que se plantean en común.

“siempre cuando yo trabajo, para considerar qué objetivo voy a trabajar, tengo que considerar lo que opina el profe” (TO).

“El trabajo colaborativo en general, creo que es lo más importante para que haya un buen funcionamiento de todo” (FA).

Gabinete Técnico

Este organismo tiene como objetivo dar respuesta a las necesidades educativas especiales que atiende el establecimiento, para lo cual debe estar conformado por un profesor especialista jefe de dicho gabinete y, a lo menos, tres profesionales de distintas disciplinas relacionadas con las necesidades educativas que presentan los estudiantes. Como se ha indicado anteriormente, el decreto que lo rige y aprueba las normas técnicas para su funcionamiento es el N° 363 (MINE-DUC, 1994). Ellos son los encargados de programar, organizar, coordinar, asesorar, supervisar y evaluar con un enfoque transdisciplinario el desarrollo del proceso educativo integral de escuelas diferenciales. La normativa precisa una serie de objetivo de gestión técnico, pedagógica y para su cumplimiento declara funciones a cumplir en relación a los distintos actores: directivos, docentes estudiantes, personal paradocente y auxiliares, padres, a la comunidad y equipo multiprofesional.

Por otra parte, uno de los requisitos que deben cumplir los establecimientos educativos que deseen postular al Incremento de la Subvención de Educación Especial Diferencial (ISEED), es contar con la constitución de gabinetes técnicos, según lo que precisa el instructivo respectivo amparado en el artículo 9° bis del DFL N°2/1998 (MINEDUC, 1998).

Esta postulación es solo para escuelas especiales cuyos alumnos beneficiarios, por una parte asistan a cursos conformados por no más de 8 estudiantes y por otra, su diagnóstico de discapacidad⁴, sea emitido por un profesional competente como lo señala el Decreto 170.

4. Las discapacidades que se consideran para la postulación al incremento de la subvención de educación especial pueden ser: discapacidad visual, discapacidad auditiva, disfasia severa, trastorno autista, discapacidad intelectual severa, discapacidad múltiple, sordoceguera.

Además, en dicha postulación, se debe consignar la cantidad de horas de contrato de cada profesional (desde 2 horas por curso) y, a su vez, acreditar que los estudiantes recibirán, a lo menos, dos horas semanales de atención por parte de los profesionales que conforman el gabinete técnico, ya sea de forma individual o colectiva. Este incremento a la subvención es primordial para la contratación de profesionales de apoyo ya que, los honorarios de este estamento educativo, se cancelan con el incremento a la subvención que recibe el establecimiento. Esto repercute, directamente en el funcionamiento de los gabinetes técnicos y en los aprendizajes de los estudiantes, dado que a mayor apoyo en las diferentes áreas, se apunta a un desarrollo integral y mayor sería el logro de aprendizajes.

En cuanto al funcionamiento de esta unidad, el estudio reveló, que en general, existe una valoración positiva respecto al funcionamiento de los gabinetes técnicos de las escuelas, ya que se cuenta con los profesionales que los estudiantes necesitan, y que es posible realizar un trabajo técnico adecuado. También se cumple con la asignación de horas establecidas como mínimo en la normativa, sin embargo, estas no son suficientes para todas las tareas que se demandan, pudiendo optimizarse su funcionamiento si se contara con mayor número de horas. Las funciones que los profesionales dicen llevar a cabo como gabinete técnico son: la planificación, evaluación y supervisión del quehacer educativo, además del apoyo a los profesores y la coordinación entre profesionales. Sin embargo, reconocen que no hay un trabajo respecto a conocer y analizar el decreto que los regula, en función de sus propias prácticas.

“hemos estado funcionando bastante bien, tenemos un programa bien organizado donde nos juntamos, vemos casos, vemos temas importantes, les damos solución y después le hacemos seguimiento hasta que realmente el tema se da como de alta” (ED).

“yo te diría que nosotros cumplimos con la asignación de horas, cumplimos con los profesionales, todo eso, pero así como que haya un trabajo en relación al...al...decreto...nooo, falta mucho... está ahí pero es muy poco conocido” (ED).

Con respecto a la **función de coordinación** que precisa el decreto 363 y que interesa particularmente a este estudio, los profesionales que integran el gabinete técnico deben realizar acciones tendientes a coordinarse con las diferentes áreas, ya sea con los demás miembros del equipo de profesionales, como también con los demás estamentos de la unidad educativa y con otras instituciones de la comunidad; dichas acciones permiten optimizar el proceso educativo, estrechar vínculos entre los profesionales y, en definitiva, permiten lograr un trabajo colaborativo. Cabe señalar, que los casos de este estudio, manifiestan que la función de coordinación dentro de los gabinetes técnicos principalmente, requiere de ciertas competencias profesionales.

Los profesionales de este estudio, subrayan que el gabinete técnico coordina todo el quehacer educativo, contando con la información de los distintos estamentos del establecimiento y también se coordinan con entidades externas a éste.

“Trato, en lo posible, de coordinar internamente con toda mi gente, con los profesores, con los profesionales y con los extra sectoriales” (ED).

Por otra parte, también se destaca que para el buen funcionamiento de los gabinetes técnicos, es fundamental la coordinación entre el jefe técnico del gabinete y los demás profesionales que lo integran. En este sentido, los casos relevan la función que este jefe tiene como orquestador del trabajo de los distintos profesionales en función del objetivo común planteado para los alumnos, lo que realmente se cumple en los gabinetes en que ellos se desempeñan. Algunos jefes del gabinete técnico vuelven a hacer referencia a la necesidad de contar con poco tiempo, para realizar esta función como ellos creen que debiese desarrollarse.

“el funcionamiento del gabinete técnico me parece bueno, puesto que realmente hay una coordinación entre jefa de gabinete y los demás integrantes del mismo” (FA).

“el factor tiempo nos juega en contra porque tenemos un horario establecido donde tenemos que atender chicos, cada quién tiene funciones también aparte fuera del horario entonces es un poquito complicado coordinarse pero en general sí, logramos la coordinación” (FA).

En cuanto a **sugerencias para optimizar el trabajo** de los gabinetes técnicos, los casos señalan, por un parte, una mayor asignación de horas para los profesionales no docentes para que puedan dentro de su jornada, llevar a cabo tanto la atención de los menores en aula, como el trabajo administrativo propio de su labor, el que no siempre es posible efectuarlo en la escuela. Por otra, aumentarían el tiempo de reuniones y de organización horaria de ellas.

“hacer la cosa más formal y, a lo mejor, plantearnos fechas más claras de reuniones” (ED).

“yo le pondría más horas a los profesionales de apoyo porque justamente hay mucho trabajo porque la carga horaria está dada por lo que tú haces en la sala y que a veces no tienes tiempo para trabajar en cosas como más administrativas, por ejemplo y que sí es urgente porque si no, todo lo administrativo uno lo hace en la casa” (PS).

Otra optimización sugerida es con respecto a las atenciones de los niños, se manifiesta que sería muy beneficioso tanto para los menores, como para el gabinete técnico, el que la atención de los menores se pudiese realizar en ocasiones, con todos los profesionales presentes. Estas serían instancias relevantes para aprender a trabajar desde un enfoque transdisciplinario.

“en el cambio en lo que decía de las atenciones a niños con los tres profesionales juntos, no sé si vaya a funcionar, no sé si hay el tiempo” (FA).

Competencias profesionales

En cuanto a las competencias que conforman el perfil de los profesionales de los gabinetes técnicos, hay coincidencia tanto en los casos, como en los directores, en cuanto a que la competencia compromiso con el trabajo y con los alumnos con discapacidad múltiple, es clave para ser parte de esta unidad. Asimismo, en todas las escuelas, los profesionales que integran el gabinete técnico, destacan la proactividad, como otra competencia relevante. Ellos se consideran proactivos, lo cual lo ven reflejado en la búsqueda de nuevas estrategias y soluciones, y en la anticipación a situaciones de riesgo que puedan presentarse en el quehacer diario.

“yo creo que nos anticipamos básicamente a las situaciones de riesgo, en la prevención y cuando tenemos que tomar acciones para poder organizar alguna situación” (OF).

Otras competencias que se mencionan como comunes entre los profesionales que conforman los equipos de las escuelas son: el gusto por el trabajo, la empatía, la flexibilidad y la responsabilidad.

“yo creo que es el gusto por el trabajo que uno desempeña, cada una en su campo, a cada una nos gusta lo que hacemos” (ED).

“yo creo que una de las características, creo que podemos tener las tres, es que somos bien responsables con nuestro trabajo, responsables con los alumnos, tratamos de ser lo más responsables con lo que se nos pide...” (ED).

Por su parte, algunas de las directoras de las escuelas plantean que los profesionales deben reunir

competencias que tienen que ver con saberes específicos de su área de formación y con la transmisión de valores. Otras en tanto, exponen que los profesionales deben reunir competencias tales como: empatía, responsabilidad, proactividad, tolerancia, disposición para colaborar y aportar nuevas ideas y capacidad de entrega; lo que evidencia coincidencia con algunas de las competencias que también precisan los casos.

“...primero su condición de manejarse en el área en la cual va a trabajar,... que sea capaz de transmitir valores y que eso lo de con el ejemplo...” (D4).

“La empatía, ponerse siempre en el lugar del otro, de la docente, del apoderado, es súper importante y del alumno que estamos tratando, la proactividad y la tolerancia, son tres cosas importantísimas” (D2).

“...que sea una persona dispuesta a colaborar, dispuesta a entregar, digamos, todas sus capacidades o los aportes que pueda tener...” (D3).

5. CONCLUSIONES

La investigación realizada permite dar respuesta a la pregunta central, y con ello describir las interacciones que se establecen entre los profesionales que integran los gabinetes técnicos de cuatro escuelas especiales de la ciudad de Valdivia, Chile. Al respecto se debe indicar, que los participantes de este estudio valoran de manera positiva las relaciones que establecen entre los distintos profesionales. Estas son principalmente de respeto profesional, confianza y comunicación. La comunicación efectiva se logra si reúne características de asertividad y empatía principalmente. Ellas son consideradas pilares fundamentales y facilitadores para que se desarrolle un trabajo colaborativo entre todos los integrantes del gabinete técnico, así como también con los docentes de aula y otros integrantes de la unidad educativa y actores externos a ella, cuando se requiere.

Según lo manifiestan todos los casos estudiados, el trabajo mancomunado está presente en los distintos establecimientos donde ellos se desempeñan; no se evidencian diferencias entre establecimiento municipalizado y los particulares subvencionados, con respecto a las relaciones e interacciones que se producen entre los profesionales docentes y no docentes; vale decir, las interacciones entre ellos son similares, independientemente de la dependencia administrativa que tenga el establecimiento en el cual se desempeñan.

Entre los hallazgos de este estudio cabe destacar, que en general los gabinetes técnicos logran cumplir funciones de organización, planificación, orientación, asesoría y supervisión de las acciones técnico pedagógico del establecimiento. Sin embargo, los profesionales no docentes, no están al tanto de cada una de las funciones establecidas en la normativa que los rige (decreto N°363/94). Esto se debe por una parte, a que el decreto no ha sido trabajado al interior de los mismos gabinetes técnicos y por otra, porque el jefe de estas unidades, que corresponde al educador diferencial, es el que tiene un mayor conocimiento de la normativa y es quien coordina las tareas requeridas a los profesionales.

Según lo recabado, el rol de los profesionales no docentes, se ha centrado principalmente en la atención y trabajo directo con los estudiantes y en su participación en reuniones técnico pedagógicas con los profesionales de su equipo, quedando limitada el despliegue de su función de coordinación con los otros actores de la unidad educativa o padres. Según los casos, esto es resultado principalmente de la falta de horas para realizar todas las tareas demandadas. Reclaman la escasez de tiempo para que este trabajo se realice de manera más adecuada, en términos de organización, pertinencia y desde una perspectiva más participativa. En este sentido, el trabajo colaborativo podría ser de mejor calidad si se les brindaran los tiempos adecuados para planificación conjunta, coordinación y evaluación del mismo. Como se analizó previamente, esta es una consecuencia de

la arista económica de la problemática, ya que las escuelas cumplen en general con la normativa, contratando por el número mínimo de horas a estos profesionales y a las diferentes especialidades que se requieren para poder cumplir con la constitución de gabinetes técnicos y dar atención a los estudiantes con discapacidad múltiple.

Afortunadamente esta situación, ha sido optimizada recientemente para el caso de los educadores con el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, creado en abril de 2016 por la Ley 20.903 (MINEDUC, 2016). A partir del año escolar 2017, todos los docentes del sistema público y particular subvencionado cuentan con más tiempo no lectivo para la preparación de clases, la evaluación de aprendizajes, así como otras actividades pedagógicas relevantes para el establecimiento (MINEDUC, s.f.).

En el caso de las escuelas especiales, esto ha significado que un 30% de las horas de contrato de un docente corresponden a horas no lectivas, lo que actualmente permite cumplir óptimamente con actividades de planificación, coordinación, evaluación, entre otras. Sin embargo, este beneficio excluye a los profesionales no docentes, quienes reclaman sobrecarga de labores.

La situación descrita por los participantes del estudio, permite concluir que los gabinetes técnicos de las escuelas especiales abordan el trabajo, con estudiantes con discapacidad múltiple, desde un enfoque interdisciplinario, por cuanto cada uno de los profesionales es competente en su área y, a su vez, posee algunos conocimientos acerca de las otras disciplinas, pudiendo aplicar dichos conocimientos en los estudiantes, para lograr su desarrollo y aprendizaje. La interdisciplinariedad se ve con claridad en las reuniones técnicas del equipo, donde desde la experticia de cada profesional, se discute acerca de aspectos técnico administrativos, y particularmente acerca de situaciones específicas de los alumnos, fijándose objetivos comunes. Sin embargo, esta interdisciplinariedad con que abordan el trabajo, dista aún de la transdisciplinariedad que plantea, tanto el decreto N°363, como el Enfoque Ecológico Funcional, en la cual se espera que no existan límites entre una disciplina y otra.

El desafío de abordar el trabajo de las necesidades educativas múltiples desde un enfoque transdisciplinario, demanda de condiciones laborales (con las que aún no cuentan los profesionales no docentes) y el haber desarrollado una serie de competencias en la formación inicial o posterior a ella, en términos de capacitaciones o perfeccionamiento. Aún no es posible visualizar en los equipos, aquellas instancias en que las respectivas disciplinas, se integran en todos los ámbitos de intervención. Por otra parte, prevalecen en la práctica, diferencias en los enfoques con que afrontan el trabajo con la discapacidad; en los profesionales de área de la salud prima un enfoque médico clínico y de atención individualizada, mientras que en los educadores el enfoque es de carácter socioeducativo. Ambos profesionales reconocen las diferencias en la formación y manifiestan que en ocasiones constituye un obstaculizador. Sin embargo, los profesionales de la salud han ido transformando paulatinamente sus formas de trabajo para adaptarse al requerido en las escuelas, incorporando en sus metodologías de trabajo, actividades grupales que realizan con todos los alumnos de un curso y en un trabajo mancomunado con el docente de aula. Por otra parte, aún falta incorporar de manera más sistemática en los distintos establecimientos, las orientaciones emanadas desde el nivel central (MINEDUC), referidas a cómo implementar el trabajo desde un Enfoque Ecológico Funcional, ya que se revelaron diversos niveles de conocimiento e implementación de este enfoque.

A pesar de ello, tanto los casos como los directores, destacan una serie de competencias profesionales que les permiten realizar un trabajo mancomunado en los gabinetes técnicos, entre ellas se distinguen: el dominio de saberes de sus disciplinas, la proactividad, compromiso y responsabilidad con el trabajo y especialmente con los estudiantes.

Los directores, que por derecho propio integran los gabinetes técnicos de las escuelas especiales, plantean que los profesionales deben reunir una serie de competencias para ser parte de estas unidades. Algunos ponen el foco en el dominio de “saberes” o conocimientos específicos del área de formación; otros en tanto, se centran en competencias vinculadas a aspectos motivacionales y habilidades sociales o aquellas denominadas “blandas”: empatía, tolerancia, disposición para colaborar y aportar nuevas ideas y capacidad de entrega, entre otras. La conjugación de ambos tipos de competencias, permitirían la formación de mejores equipos de trabajo al interior de las escuelas.

Para finalizar, resulta importante destacar que los participantes de este estudio, valoran positivamente las interacciones que ellos establecen como gabinete técnico, las que les permiten a todos los profesionales, sean éstos docentes o no docentes, desempeñar un quehacer diario, que contribuye al desarrollo y al aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas y en definitiva aportar al mejoramiento de su calidad de vida.

REFERENCIAS

Ander Egg, E. (1999). *Interdisciplinariedad en educación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educar*, 24, 89-110. doi: 10.5565/rev/educar.337

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Céspedes, G. (2005). La nueva cultura de la discapacidad y los modelos de rehabilitación. *Revista Aquichan*, 5(1), 108-113.

Delgado, R. (2009). La integración de los saberes bajo el enfoque dialéctico globalizador: la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en educación. *Investigación y Postgrado*, 24(3), 11-44.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Infante, M. (Septiembre, 2007). *Inclusión educativa en el Cono Sur: Chile*. En *Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva*, Buenos Aires.

Kitzinger, J. (1994). The methodology of Focus Groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16(1), 103-121.

Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus. Revista de Educación*, 13(23), 263-278.

Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M., Donoso, E., Murillo, M., y Díaz, C. (2012). El profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. *Perspectiva educacional*, 51(2), 46-71. doi: 10.4151/07189729-Vol.51-Iss.2-Art.109

Ministerio de Educación. (1994). *Decreto 363, aprueba normas técnicas para el funcionamiento de los gabinetes técnicos de las escuelas especiales o diferenciales del país*. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación. (1998). *DFL N°2, fija texto refundido, coordinado y sistematizado del decreto con fuerza de ley N°2, de 1996, sobre subvención del estado a establecimientos educacionales*. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación. (2005). *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación. (2010). *Curso de Capacitación “Orientaciones y Criterios Curriculares*

para educar a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales Múltiples - Sordoceguera". *Manual del Participante*. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación. (2016). *Ley 20903, Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación (s.f.) *Orientaciones: Incremento de horas no lectivas establecidas por la Ley N° 20.903, uso y asignación*. Santiago de Chile.

Oliva, I. (2008). Conocimiento, Universidad y Complejidad: Bosquejos epistémicos y metodológicos para una vinculación transdisciplinaria. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 227-243. doi: 10.4067/S0718-07052008000200014

Peña, T., y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, 16, 55-81.

Pérez, L., y Sánchez, L. (2008). Análisis de la calidad de la atención al niño con discapacidad en el municipio Camagüey. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 12(2), 0-0.

Pérez Serrano, G. (2007). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y Técnicas*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.

Una aproximación a las actitudes de los universitarios hacia el Medio Ambiente. (Una experiencia innovadora en el ámbito de las Ciencias Ambientales)

Macarena Esteban Ibáñez^{*a} y Luis Vicente Amador Muñoz^b

Universidad Pablo de Olavide, Facultad de Ciencias Sociales, Sevilla, España.

Recibido: 19 junio 2017

Aceptado: 23 octubre 2017

RESUMEN. En el siguiente estudio se han investigado las actitudes de los universitarios hacia el Medio Ambiente en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Entendiendo éstas como una disposición previa y preparatoria de las respuestas ante estímulos sociales; reconociéndolas parcialmente estables, susceptibles de aprendizaje y formación y, generalmente duraderas. El objetivo de esta investigación ha sido evaluar las actitudes del alumnado que comienzan los estudios de Ciencias Ambientales y ver cómo influye en esta población, aportándonos conceptos, actitudes y comportamientos pro-ambientales. Se trata de un estudio piloto de aproximación de carácter cuantitativo. Antes de comenzar la docencia, se llevó a cabo un estudio inicial en el marco de la metodología descriptiva, con el objeto de recoger información sobre las creencias que sobre las temáticas ambientales tienen los estudiantes. Para ello, aplicaremos la técnica de encuesta, utilizando el cuestionario denominado Cuestionario de Aptitudes Socioeducativas Medioambientales (CASEM). Los resultados indican que la mayoría del alumnado posee conceptos previos sobre medio ambiente y consideran que es necesaria una buena educación ambiental, para mejorar los problemas ambientales que les rodean. Con ello constatamos que los factores claves de las actitudes se convierten en elementos fundamentales para el cambio de las mismas.

PALABRAS CLAVES. Actitudes, Universitarios, Medio Ambiente.

An approach to the attitudes of university students towards the Environment. An innovative experience in the field of Environmental Sciences

ABSTRACT. The following study has investigated the attitudes of university students towards the environment from the University Pablo de Olavide in Seville. Understanding these as a prior and preparatory provision for responses to social stimuli; them partially stable, capable of learning and training and, generally lasting. The aim of this research has been to evaluate the attitudes of students who begin their studies in environmental sciences and see how it influences this population, providing concepts, attitudes and pro-environmental behavior. It is a pilot study of approximation of quantitative character. Before the beginning of teaching, an initial study was carried out in the framework of the descriptive methodology, in order to gather information on the beliefs that environmental issues have on the students. To do this, we apply the survey technique, using the questionnaire called Environmental Educational Aptitude Questionnaire (CASEM). The results indicate that the majority of students have concepts on the environment and consider that a good environmental education is necessary to improve the environmental problems surrounding them. Thus, we note that the key factors of attitudes become fundamental elements for their change.

*Correspondencia: Macarena Esteban Ibáñez. Dirección: Universidad Pablo de Olavide carretera de utrera km 1, 41013, Sevilla, España. Correos electrónicos: mestiba@upo.es^a, lvamador@upo.es^b

KEYWORDS. Attitudes, University, Environmental.

1. INTRODUCCIÓN

Hace más de cuatro décadas que surgieron las voces que alertaban sobre los peligros que traía consigo el deterioro de los ecosistemas (Gaudino, 2009). A raíz de estos impactos surge la preocupación por el medio ambiente y aquí es donde entra en juego la educación ambiental (Martín Sosa, et al., 1998). Una educación que aparece como una propuesta viable para contribuir a enfrentar los problemas ambientales y sus consecuencias. Una educación que dará lugar a los conocimientos y habilidades que nos permitirán interaccionar con los elementos del medio, asegurando la supervivencia del ser humano.

Los seres humanos tenemos una relación muy estrecha con el medio puesto que influimos en él y este a su vez condiciona nuestro modo de vida. En los últimos años, la intervención humana ha ido aumentando rápidamente, dando lugar a los actuales problemas ambientales tales como el aumento de los gases de efecto invernadero, el agujero de la capa de ozono, el agotamiento de los recursos, etc. Resolver los problemas ambientales y prevenirlos conlleva un cambio de los actuales modelos de producción así como de nuestro modo de vida, tanto a nivel global como individual para así dirigirnos hacia un modelo sostenible y respetuoso con el medio ambiente.

Desde hace tiempo, en nuestro grupo de investigación, trabajamos la relación entre la actitud y la conducta. Pensamos que las actitudes influyen sobre la conducta, aunque somos conscientes que dicha relación no es directa, sino que se encuentra sujeta a la diversidad de factores situacionales y de personalidad.

Dado que estas posiciones, tanto individuales como colectivas, definidas como actitud o, mejor, actitudes, como conjunto que las conforman. Pueden permanecer o no dependiendo de la información y la formación que se facilite a las personas. De ahí la importancia del proceso educativo. La mayoría de los especialistas la consideran como uno de los objetivos fundamentales de toda finalidad educativa.

Partimos de que las actitudes pertenecen a la historia propia de cada persona, encontrándose inmersas en contextos sociales más complejos: generacionales, zonas o países, etc., que dan lugar a sus conductas (Campbell, 1963). De esta percepción aprendida, depende la captación de la realidad, en la que como vemos se encuentran implicados: afectos, sentimientos, cognición, creencias, etc.

Por todo ello, hablar de educación supone tener en cuenta los procesos actitudinales, dada las relaciones íntimas que existen entre actitudes-personalidad y actitudes-valores. Por lo tanto, no podemos hablar de un desarrollo integral de la persona si no consideramos su forma de ser y su forma de relacionarse con el ambiente, ámbitos en los que los procesos actitudinales están presentes. Como afirma Gairín (1987, p. 21): “Las actitudes, son instancias que nos predisponen y dirigen sobre los hechos de la realidad, representan una síntesis personal que filtra nuestras percepciones y orienta nuestro pensamiento, facilitando la adaptación de la persona al contexto”. He aquí la importancia de la relación entre el proceso, las actitudes y la educación ambiental.

2. DESARROLLO

2.1 Aproximación al concepto de actitud

A lo largo del tiempo han sido numerosas las formas de acercarse al término actitud en el ámbito social. Así, ha sido visto y definido como una forma de posicionarse ante algo, como una tenden-

cia, como una predisposición mental o física o bien como una respuesta de carácter evaluador y relativamente estable (Katz y Scotland, 1959; Allport, 1968; Lamberth, 1980). Dicho de otra forma podría determinarse como una postura que expresa un estado de ánimo o una intención, o, una forma de ver el mundo. El propio Allport (1968, p. 45) las concibe como: “Un estado mental y nervioso de disposición adquirido a través de la experiencia, que ejerce una influencia o dinámica sobre la respuesta del individuo a toda clase de objetos o situaciones con las que se relaciona”.

Según lo anteriormente expresado por los distintos autores, la actitud es considerada como un constructo mediador, que intercede entre los estímulos del ambiente social de la persona y las respuestas y reacciones de ésta a dichos estímulos. La actitud, en relación con nuestros valores, sería desde este punto de vista, una forma de adaptación activa de los individuos a su medio ambiente. Es activa por tratarse del resultado de las experiencias del individuo con el objeto actitudinal y, por tanto, de las conclusiones de los procesos cognitivos, afectivos y conductuales manifestados en dichas relaciones o experiencias (Melero y Buz, 2002).

La actitud será, por ello, una disposición previa preparatoria de las respuestas ante estímulos sociales. Éstas no son innatas, se aprenden a partir de una sucesión de experiencias con las que se refuerzan o no determinadas conductas. De ahí que supongan una predisposición a la acción relativamente estable, siendo susceptibles de formación y cambio, a la vez que son relativamente duraderas, entre otras, por las siguientes razones:

- Las afinidades y aversiones que expresamos hacia los objetos o cosas están arraigadas en nuestras emociones. Ambas, especialmente las segundas, son difíciles de extinguir, lo que facilita su duración.
- Los sentimientos no se pueden separar con rapidez de nuestras percepciones, dado que aquellos dirigen nuestra atención y percepción a determinados aspectos de la realidad (Escalante, Repetto y Matinelle, 2012).

Lo expuesto nos lleva a concretar que el medio ambiente en el que está inserto el sujeto reforzará sus propias actitudes. Por lo que buscamos a los grupos que comparten nuestros valores, al mismo tiempo que adoptamos las actitudes que creemos que mejor valoran a dichos grupos. Gairín y otros (1985), (González Lucini, 1992, Pérez Serrano, 2002).

Las actitudes son comportamientos o estados de ánimo que se manifiestan exteriormente, guardan una estrecha relación con nuestros valores y vienen condicionados, además de muchos otros factores, por las creencias de cada uno de nosotros/as tenemos. Mientras que los valores son principios morales, ideológicos o de otro tipo que guían el comportamiento personal. En definitiva el sistema de creencias, actitudes y valores son el soporte de las actuaciones del hombre.

Las actitudes siempre hacen referencia a los valores, que ocupan el lugar más alto y abstracto en la estructura cognitiva. En sentido moral, el valor se considera como aquello que hace que algo sea digno de ser apreciado, deseado y buscado. Desde un planteamiento pedagógico, es un objetivo que nos proponemos en la educación. Es sencillamente la convicción razonada de que algo es bueno o malo para llegar a ser más humano (García, 2000 citado por Moreno 2006).

Por lo tanto, las creencias, actitudes y valores van unidas entre sí, configurando un conjunto de rasgos que establecen el modo de comportarse del ser humano.

En esta línea, nuestro objetivo se encamina a conseguir la construcción de principios que actúen sobre el conocimiento, la conducta y la adquisición de comportamientos. Todo ello en caminado, en definitiva, a la adquisición de valores ambientales.

Entendiendo como valor aquello que hace que algo sea digno de ser apreciado, deseado y buscado (García, 2000 citado por Moreno, 2006), se debe incidir en la consecución de unos valores comunes y universales, que ordenen las actitudes de la sociedad frente a los problemas que en ella se generan. En el caso del medio ambiente, contra la situación de degradación ambiental.

2.2 Componentes de las actitudes

A tenor de lo expuesto, se nos hace necesario adentrarnos en los elementos que le dan sentido a las actitudes, los componentes de las mismas, desde una diversidad de enfoque. La primera forma de aproximarnos a los componentes de las actitudes, nos lleva a tener en cuenta al enfoque clásico de los tres componentes (Rosenberg y Hovland, 1960) en relación con el análisis de la consistencia entre los elementos que la conforman y que sigue teniendo alguna validez: cognitivo, afectivo y conativo (comportamental) (Lamberth, 1980). Estos componentes los aumenta a cuatro el modelo de Fishbein y Ajzen (1975): el cognitivo (las creencias y opiniones), el afectivo (sentimientos y evaluación), el conativo (las intenciones conductuales) y la conducta (conducta observada a través de los actos).

El componente cognitivo: Las actitudes están conformadas por conjuntos estructurados de creencias, valores, conocimientos o expectativas, relativamente estables, que predisponen a actuar de un modo preferente ante un objeto o situación (Rokeach, 1968). Ello nos lleva a afirmar que viene determinado por la información y la experiencia que la persona adquiere a través de las generalizaciones hacia el objeto. No debemos olvidarnos que la presentación cognoscitiva no es siempre real, a veces, es vaga, imprecisa, sino errónea. A este campo pertenecen: opiniones, creencias, categorías, atributos y conceptos.

El componente afectivo conformado por los sentimientos hacia el objeto de la actitud. La valoración que determina la conducta se activa motivacionalmente ante la presencia del objeto o situación, viniendo acompañada de sentimientos. La mayoría de los autores coinciden con Fishbein y Ajzen (1975) en que es el elemento de mayor importancia en la configuración de las actitudes; remite a la motividad que impregna las ideas y con él se relacionan los sentimientos y emociones.

El componente conativo-conductual (comportamental): Es la predisposición o la intención a actuar, se manifiesta orientando la acción de una manera determinada ante un objeto o sujeto. Eagly y Chayken (1993), defienden que todo aquello que sea convertible en objeto de pensamiento puede convertirse en objeto de actitud, entendiendo esta como una tendencia. Por lo tanto, es una tendencia, una inclinación para actuar, resultado de la cognición y el afecto que sólo se deduce a través de respuestas manifiestas y observables.

Centrándonos en la temática que nos ocupan las actitudes hacia el Medio Ambiente, podemos determinar que existe una relación directa entre los componentes que conforman la actitud. Sin embargo, esta relación es circular, no lineal y no de una manera constante. En determinadas circunstancias es el pensamiento quien dirige el comportamiento mientras que en otras es el comportamiento el que modifica el elemento cognitivo, cambiando la idea que se tenía ante un determinado objeto. Tampoco se da una relación inmutable entre el componente afectivo y el comportamental; no obstante, nos encontramos ante un problema enormemente complejo y muy debatido.

El rol de las actitudes en la formación de la conducta, como podemos ver en el gráfico 1, puede entenderse a través de dos enfoques: la Teoría de la Acción Razonada (TAR) (Ajzen y Fishbein, 1980) y la Teoría de la Conducta Planificada (TCP) (Ajzen, 1985). Estas teorías han sido una de las bases teóricas para la elaboración de nuestro cuestionario, a través del que se realizó la medición de actitudes ambientales para el presente estudio. Este hecho o que se convierte, también en el fundamento teórico que justificó el instrumento en su proceso de validación.

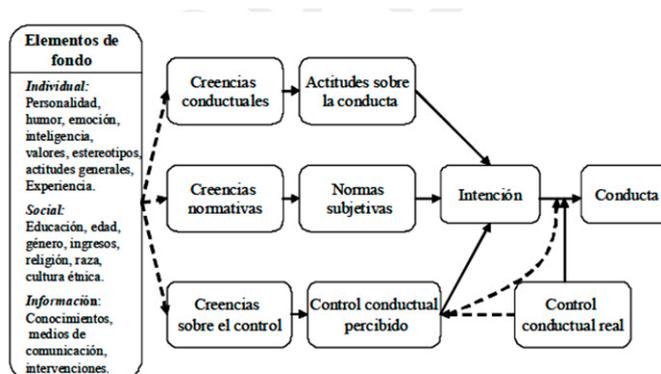


Figura 1: Teoría de la Acción Razonada y de la Conducta Planificada (Ajzen y Fishbein, 2005) citados por (Chalco, 2012).

Como exponen Campos, Pasquali y Peinado (2008), la necesidad de realizar más estudios sobre actitudes, que promuevan cambios de comportamiento a favor de la recuperación y preservación del ambiente, se ha hecho prioridad en las actuales circunstancias de problemática ambiental; resulta entonces imprescindible evaluar la situación, tanto local como nacionalmente, en relación a qué tipo y grado de actitudes ambientales existen. Teniendo en cuenta que, para establecer el estado de las cosas, conviene determinar antes, cuál es la mejor forma de estudiarlas, en el presente trabajo se utiliza el cuestionario anteriormente citado, a través de una escala Likert, como instrumento de medición de actitudes ambientales que nos permitirá abordar este aspecto en los universitarios pues consideramos que es un tema de los menos estudiados, aun cuando son una categoría de edad en la que eventuales intervenciones podrían producir mayores impactos.

2.3 Universidad, actitud y educación ambiental

La Universidad es un escenario clave en los procesos de transformación de la sociedad. Esta institución es responsable de transmitir los conocimientos, valores y actitudes que contribuyan a una educación integral de su alumnado, con objeto de capacitarlo para la vida laboral con altos niveles de responsabilidad.

En este sentido, como institución orientada a la investigación, la formación para el mundo laboral y la generación de conciencia crítica, la Universidad, debe tener un papel destacado en el desarrollo de la educación ambiental y en la extensión de conocimientos y valores ambientales en la esfera de lo personal, lo social y lo profesional. Sin embargo, la construcción de un modelo de universidad ambientalmente coherente es un proceso de gran complejidad, que requiere la complicidad y el respaldo activo de toda una comunidad de personas que comparten el espacio (Fundación de Iniciativas Locales en Castilla y León, 2007).

La universidad también tiene la responsabilidad de garantizar la formación de conocimientos y habilidades, actitudes y valores en los estudiantes para lograr una efectiva solución de la problemática ambiental.

Por otro lado, la universidad es también centro educativo, y como tal, las vivencias y experiencias que las personas que pertenecen a la comunidad universitaria (sean estudiantes, profesores o personal de administración y servicios) van adquiriendo en su relación cotidiana con la institución, son de gran importancia para el desarrollo y construcción de sus escalas de valores y comportamiento ambientales. Así, una gestión ambiental de la universidad no sólo ofrece ejemplo a otras

instituciones sino que en igual medida desempeña una función educativa informal de los futuros profesionales al estar ofreciendo y transmitiendo nuevos modelos de pautas y conductas pro-ambientales respetuosas del medio (Benayas, 2002).

En el informe del proyecto Universidades Responsables presentado por la Universidad de Zaragoza en el 2006, menciona que la ambientalización de la universidad incluye el trabajo en tres campos bien diferenciados: ambientalización del currículo, ambientalización de la gestión y finalmente la ambientalización de la vida universitaria para incrementar las acciones a favor del medio ambiente, promoviendo la participación de los estudiantes en la divulgación y sensibilización ambiental.

La atención a estos tres pilares de la ambientalización contribuirá a hacer que la universidad influya en el desarrollo de actitudes de responsabilidad respecto a las repercusiones de nuestra forma de vida y de nuestras acciones sobre el medio, lo que favorecerá la participación activa en la sociedad y en la resolución de problemas ambientales.

2.4 Educación Ambiental en la Universidad Pablo de Olavide

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) establece un marco propicio tanto para el fortalecimiento de las creencias ambientales del alumnado como para la formación del profesorado universitario (actor clave en todo el proceso). El EEES favorece y precisa nuevas metodologías docentes y aspira a una formación integral de los estudiantes, de manera que a través del desarrollo de habilidades para el aprendizaje a lo largo de la vida, los futuros profesionales sean capaces de afrontar los retos que plantea la situación global (CRUE, 2005). Estas consideraciones están definidas en las diversas declaraciones internacionales al respecto (Bolonia, 1999; Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007; Leuven, 2009) y explícitamente asumidas por el Sistema Universitario Español (Espacio Europeo de Educación Superior, 2010).

Estas aspiraciones constituyen una base sobre la que se fundamenta la necesidad de garantizar e impulsar la ambientalización curricular en la formación superior desde las directrices generales para la convergencia y las específicas para cada título (CRUE, 2005). Así, tal como establece el Estatuto del Estudiante Universitario (Ministerio de Educación, 2011):

“La universidad debe ser un espacio de formación integral de las personas que en ella conviven, estudian y trabajan. (...) Para ello promoverá los valores medioambientales y de sostenibilidad en sus diferentes dimensiones” (p. 53).

Para tratar de acercarnos a una respuesta a la anterior cuestión, y con el propósito de plantear un instrumento de referencia en la programación de estrategias de EA y ambientalización curricular, se ha considerado de interés el estudio de las creencias ambientales con la que el alumno accede y evoluciona en su paso por la universidad. Con la finalidad de:

- 1) Elaborar y validar un cuestionario como instrumento de recogida de datos para el estudio de las creencias ambientales del alumnado universitario, en las cuatro dimensiones que definen el concepto (cognitiva, afectiva, conativa y activa); 2) Diseñar una escala de medida y operatividad de las creencias ambientales; 3) Definir algoritmos de agrupación sintética del alumnado dependiendo de su tipología de las creencias ambientales; y 4) Estudiar las causas a las que se debe esta agrupación. “Con estos nuevos planes de estudio se crean nuevas titulaciones entre las que se encuentra la Licenciatura en Ciencias Ambientales. Con ella se pretende formar tanto en los aspectos científicos y como sociales del medio ambiente y que así esta formación permita una orientación específica hacia los aspectos de gestión medioambiental, planificación territorial y ciencias o técnicas ambientales.” (Martín Sosa, et al., 1998).

Dentro de los perfiles profesionales que se establecen para este grado encontramos la “formación y educación ambiental”, este perfil abarca a todos profesionales que se dediquen de una forma u otra a la enseñanza y divulgación relacionada con el medio ambiente (Esteban, Amador y Mateos, 2017).

Hay que diferenciar entre la educación formal y la no formal puesto que los profesionales dedicados a la educación formal son profesores que necesitan para ejercer un Certificado de Actitud Pedagógica o poseer un doctorado o postgrado. Los profesionales dedicados a la educación ambiental no formal no requerirían de la realización de un postgrado de especialización específico, ya que el grado capacita para el dominio de los contenidos tratados a este nivel. (ANECA, 2004).

Gracias a los nuevos planes de estudio se crean nuevas titulaciones, entre las que se encuentra la Licenciatura en Ciencias Ambientales, que surge en 1998. En esta licenciatura, la Educación Ambiental forma parte del conjunto de optativas ofertadas para el alumnado. (Plan de estudios UPO).

Con la implantación del Grado en 2009, la asignatura de Educación Ambiental desaparece y pasa a formar parte de otra asignatura llamada Intervención Social y Educación Ambiental a la que se le dedica un 30% de la asignatura y se imparte durante el primer curso de este grado.

Como hemos explicado anteriormente, entre los perfiles profesionales que se establecen, aparece la formación y educación ambiental no formal, sin embargo, esta materia apenas representa el 2% de créditos totales de la titulación. Por ello, el objetivo del estudio es investigar qué formación tienen los alumnos de primer curso de Ciencias Ambientales sobre la Educación Ambiental una vez cursada esta asignatura para entender cuál es la verdadera formación que se les ofrece.

Según el Libro Blanco de Educación Ambiental los principales objetivos que persigue son:

- Favorecer el conocimiento de los problemas ambientales, tanto locales como globales.
- Generar la capacidad de análisis crítico de la información ambiental.
- Facilitar la comprensión de los procesos ambientales en conexión con los sociales, económicos y culturales.
- Favorecer la adquisición de nuevos valores proambientales y fomentar actitudes críticas y constructivas.
- Apoyar el desarrollo de una ética que promueva la protección del medio ambiente.
- Capacitar a las personas en el análisis de los conflictos socio-ambientales.
- Fomentar la participación activa de la sociedad.
- Favorecer los modelos de conducta sostenibles en todos los ámbitos de vida.

La Educación Ambiental según Calvo y Corraliza (1994): “intenta proponer una nueva información que aumente los conocimientos sobre el medio ambiente y que de esta ampliación surja una reflexión que nos permita mejorar la calidad de vida, mejorando la calidad ambiental y que nos lleve necesariamente a una acción a favor del medio” (p. 27).

En definitiva la educación ambiental deberá aportar los conocimientos, aptitudes, actitudes, motivación y deseos necesarios para trabajar individual y colectivamente en la búsqueda de soluciones a los problemas actuales y para prevenir los que pudieran aparecer en lo sucesivo (Cuello, 2003), aspecto muy necesario en el ámbito universitario.

2.5 Objetivos del estudio

El objetivo de esta investigación ha sido evaluar las actitudes del alumnado que comienzan los estudios de Ciencias Ambientales hacia el medio ambiente que los rodea.

Como objetivos específicos relacionados con el objetivo general, planteamos tres. Todo ellos relacionados con la adquisición de conceptos, actitudes y comportamientos. Éstos son los siguientes:

- Conocer cuáles son los conocimientos que presentan los alumnos de primero de Ciencias Ambientales en Educación Ambiental.
- Elaborar una encuesta que represente adecuadamente el conocimiento de los alumnos en tres materias: Educación Ambiental, medio ambiente y comportamiento de los mismos con respecto al medio ambiente.
- Conocer si existen diferencias respecto a las actitudes, entre los alumnos del grupo de la mañana y del grupo de tarde en estas materias.

3. METODOLOGÍA

La finalidad de la investigación en educación, como expone Martínez (2007), es conocer con cierta precisión una determinada realidad educativa, sus características y funcionamiento, así como la relación que existe entre los elementos que la configuran. Nuestra investigación es un estudio piloto de aproximación, utiliza el método cuantitativo. La evolución seguirá las siguientes pautas: en un primer momento, antes de comenzar la docencia, ya que ésta se imparte en el segundo semestre, se hará un estudio inicial, en el marco de la metodología descriptiva con el objeto de recoger información sobre las creencias que sobre las temáticas ambientales tienen los estudiantes. Para ello aplicaremos la técnica de encuesta, utilizando el cuestionario denominado Cuestionario de Aptitudes Socioeducativas Medioambientales (CASEM) que recogerá:

- Las Creencias relativas a la importancia de la actuación individual y/o colectiva respecto al tratamiento de residuos y su influencia en la mejora del entorno.
- Las Creencias relativas a los residuos y su influencia en el desarrollo sostenible.
- Las Creencias y reflexiones personales relativas a la educación ambiental.
- Las Concepciones y creencias respecto al reciclado.
- El Comportamiento humano y sostenibilidad medioambiental.

Los datos serán procesados y analizados a través del programa de análisis estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 22, para aplicar análisis descriptivos, inferenciales y multivariados con el objeto de obtener información sobre todas las creencias medio ambientales, que darán origen a actitudes, objetivos de este trabajo.

Para la realización del estudio elegimos la escala aditiva tipo Likert. En este método todos los ítems miden con la misma intensidad las actitudes y en ella el encuestado responde con una puntuación que en este caso será del uno al cuatro, en el que el uno corresponde con el “absoluto desacuerdo”, el dos con “desacuerdo”, el tres “acuerdo” y el cuatro con “totalmente de acuerdo”. Con este tipo de escala se evita la centralidad de las respuestas ya que no existe un punto medio como respuestas de tipo “No Sabe/No Contesta” con el objetivo de que el alumno deba tender a responder o positiva o negativamente según los conocimientos adquiridos o la percepción que

tenga hacia estos conceptos.

Por ello, este tipo de escala nos indica si el individuo tiene una actitud favorable o desfavorable respecto a la variable de estudio. La actitud final será la media de la puntuación que cada encuestado le da a cada uno de los ítems del cuestionario y se valorará de tal modo que las preguntas de mayor acuerdo sean positivas y por el contrario, las respuestas del orden de mayor desacuerdo serán valoradas de manera negativa con respecto a la variable de estudio. También la encuesta recoge un apartado de observaciones donde se podían escribir sugerencias u otras observaciones sobre la encuesta.

Con esta escala, según Esteban y Amador (2017), se pretende que el alumnado conteste con total seguridad a las preguntas que le van sucediendo, entendiéndose que de responder con los números dos o tres, no están del todo seguros o que dicha cuestión no cumple totalmente con la pregunta.

Según Colás y Buendía (1992), “la bondad de este tipo de instrumento se caracteriza porque no se manipulan las variables no se intenta establecer relaciones causa-efecto, sino tan solo describirlas y observarlas, y hace hincapié en diferencias individuales, de modo que observa como los sujetos de la muestra difieren en un determinado rasgo” (p. 147). Basándonos en conocimientos previos y consultas de otras encuestas anteriores realizadas en alumnas/os, comenzamos a realizar los ítems. Seleccionamos cuarenta ítems, que dividimos en tres categorías: Conocimientos Ambientales, Conocimientos en Educación Ambiental y Comportamiento Ambientales. Estas categorías fueron seleccionadas teniendo en cuenta los distintos objetivos para que el alumnado adquiriera las competencias establecidas en la asignatura de ISEA.

En la categoría de **Conocimientos Ambientales** se recogen los indicadores relacionados con conceptos relativos al medio ambiente y su relación con el ser humano, así como el conocimiento del impacto individual y social del hombre sobre el medio ambiente, conceptos básicos que presuponemos deberían tener los estudiantes de nuevo comienzo en el grado o al menos una percepción acerca de dichos conceptos.

El conocimiento ambiental según Febles (2001): “es un proceso complejo, que incluye la obtención, análisis y sistematización por parte del individuo de la información proveniente de su entorno, social por naturaleza, este constituye un paso importante para su comprensión a través de acciones concretas, que a su vez, influyen en el desarrollo de estos conocimientos” (p. 32).

La categoría de **Educación Ambiental** tiene el objetivo de conocer cuan informados están los alumnos acerca del concepto de la Educación Ambiental y de si es o no el correcto, dado que la Educación Ambiental es una de las salidas profesionales que ofrece el grado y por ello queremos conocer si debería hacerse mayor hincapié en la materia. Por ello los ítems abarcan preguntas acerca de los conceptos y objetivos que persigue la Educación Ambiental así como el conocimiento adquirido durante la enseñanza.

Y por último, la categoría de **Comportamiento Ambiental** se corresponde con las acciones del alumno con el medio ambiente, dirigidas a cambiar aspectos del entorno, y que influyen a su vez en los conceptos, percepciones y sensibilidad que posee el individuo con el medio que le rodea. Pueden ser tanto positivas como negativas en función de la relación del individuo con el entorno. Por ello las preguntas afectan a la participación y a la concienciación por el respeto y la preservación del medio ambiente.

Para la validación de esta encuesta se contó con la colaboración de veinte jueces de diversos campos profesionales: profesores de Educación Secundaria Obligatoria y Profesorado Universitario pertenecientes al área de Ciencias Experimentales y profesionales expertos en temas medioambientales.

Para el cálculo del alfa de Cronbach se emplearon las variantes siguientes mediante la varianza de los ítems (Cronbach, 1951):

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right]$$

Donde:

α = Alfa de Crombach

K = Número de Items

V_i = Varianza de cada Item

V_t = Varianza del total

Este valor se determinó empleando el paquete estadístico SPSS versión 22, que como se ha señalado utiliza las correlaciones producto-momento de Pearson; como su procedimiento de estimación por defecto (Oliden y Zumbo, 2008). El valor del alfa de Cronbach ha sido de 0,78, por lo que concluimos que la escala propuesta tiene un buen nivel de confianza.

3.1 Muestra

El universo de estudio lo constituyeron los estudiantes de la Facultad de Ciencias Ambientales de la Universidad Pablo de Olavide. La muestra final se seleccionó tomando en consideración que se trataba de un estudio piloto de aproximación, como base a uno posterior de estudio que se llevará a cabo en todas las Universidades de la Comunidad Autónoma Andaluza. Por lo que se estimó fuese la totalidad de la población de estudiantes de primer curso.

Los participantes elegidos son los estudiantes de primer curso de Ciencias Ambientales de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) matriculados en la asignatura de Intervención Social y Educación Ambiental (ISEA). El tamaño de muestra total fue de cincuenta y dos alumnos de los cuales quince pertenecen a la línea de mañana (Línea 1) y los otros treinta y siete pertenecen a la línea de tarde (Línea 2).

3.2 Instrumentos

Para la recogida de información se elaboró un Cuestionario de Aptitudes Socioeducativas Medio-ambientales, con el que se realizó la medición de actitudes ambientales para el presente estudio. Se construye como en una Escala Likert. Se aplicó con el objetivo de evaluar actitudes ambientales en los sujetos. En ella, los mismos deben emitir sus juicios verbales acerca de una serie de proposiciones con respecto al medio y a la problemática ambiental.

La metodología que llevamos a cabo para la realización del proyecto ha sido cuantitativa principalmente mediante la elaboración de una encuesta que se pasó al alumnado de primero del Grado de Ciencias Ambientales de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Estos cuestionarios analizaban tres categorías: Conocimiento en Educación Ambiental, Conocimiento Ambiental y Comportamiento Ambiental distribuidas de manera aleatoria dentro del cuestionario.

3.2.1 Selección de la escala

Para la realización del estudio elegimos la escala aditiva tipo Likert. En este método todos los ítems miden con la misma intensidad las actitudes y en ella el encuestado responde con una puntuación que en este caso será del uno al cuatro.” Con este tipo de escala se evita la centralidad de las respuestas. Por ello, este tipo de escala nos indica si el individuo tiene una actitud favorable o desfavorable respecto a la variable de estudio. También la encuesta recoge un apartado de observaciones donde se podían escribir sugerencias u otras observaciones sobre la encuesta.

Según Colás y Buendía (1992), “la bondad de este tipo de instrumento se caracteriza porque no se manipulan las variables no se intenta establecer relaciones causa-efecto, sino tan solo describirlas y observarlas, y hace hincapié en diferencias individuales, de modo que observa como los sujetos de la muestra difieren en un determinado rasgo” (p. 147).

3.2.2 Selección de los ítems

Basándonos en conocimientos previos y consultas de otras encuestas anteriores realizadas en alumnos, comenzamos a realizar los ítems. Seleccionamos cuarenta ítems que dividimos en tres categorías: conocimientos ambientales, conocimientos en educación ambiental y actitudes ambientales.

La categoría de Educación Ambiental tiene el objetivo de conocer cuan informados están los alumnos acerca del concepto de la Educación Ambiental y de si es o no el correcto, dado que la Educación Ambiental es una de las salidas profesionales.

La categoría de Conocimientos Ambientales se recogen indicadores relacionados con conceptos relativos al medio ambiente y su relación con el ser humano, así como el conocimiento del impacto individual y social del hombre sobre el medio ambiente, conceptos básicos que presuponemos deberían tener los estudiantes de nuevo comienzo en el grado o al menos una percepción acerca de dichos conceptos.

Y por último, la categoría de Comportamiento Ambiental se corresponde con las acciones del alumno con el medio ambiente, dirigidas a cambiar aspectos del entorno, y que influyen a su vez en los conceptos, percepciones y sensibilidad que posee el individuo con el medio que le rodea.

Una vez diseñados los ítems, esta encuesta fue validada.

La validez de contenido del cuestionario se ha obtenido mediante una validación de expertos. Para ello, cinco expertos en Educación Ambiental y en metodología de investigación revisaron los cuestionarios y valoraron ítem a ítem la pertinencia y el contenido de los mismos. Las aportaciones de estos evaluadores fueron consideradas para redactar el instrumento definitivo.

4. RESULTADOS

Tras la realización de las encuestas procedemos al proceso de los análisis, interpretación y valoración de los resultados obtenidos.

Siguiendo la estructura de calificación de las escalas Likert se asignaron puntuaciones de 1 a 4 a cada una de las cuatro alternativas de respuesta de desacuerdo-acuerdo presentadas anteriormente (1. Totalmente en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo y 4. Totalmente de acuerdo).

Partimos de que existen dos tipos de formas para analizar los datos procedentes de una escala Likert: un análisis correlacional de los ítems y un análisis basado en el criterio de consistencia

interna (Cascaes da Silva et al., 2015). En nuestro caso y debido a las características tanto de la muestra, como del contexto en el que se desarrolla el estudio, hemos optado por el segundo. Por ello los resultados se han obtenido de la comparación de las puntuaciones en el ítem del grupo que tiene las puntuaciones más altas en el test (y que por lo tanto, tiene una actitud favorable), con las puntuaciones en el ítem del grupo que tiene las puntuaciones más bajas en el test (y que, por consiguiente, tiene una actitud desfavorable).

Afrontaremos también este análisis siendo conscientes que el método de Likert no permite “medir” los ítems, es decir, no ofrece estimaciones del grado de actitud que hay que tener para estar de acuerdo con un ítem. Por lo que los resultados se valorarán teniendo en cuenta lo obtenido mayoritaria y minoritariamente en los grupos clases, tanto de la línea 1, como de la línea 2.

Teniendo en cuenta lo comentado, procedemos a analizar los resultados obtenidos en el cuestionario en las dos líneas de la asignatura de ISEA, teniendo en cuenta las tres categorías expuestas anteriormente:

Conocimientos Ambientales

Tabla 1. Resultados de las encuestas para Conocimiento Ambiental de la Línea 1 y Línea 2.

| Conocimiento Ambiental (Línea 1) | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|---|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | Preguntas | | | | | | | | |
| Porcentaje | | 1 | 2 | 3 | 18 | 19 | 21 | 27 | 32 | Total |
| | 1 | 6,67 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 40,00 | 0,00 | 6,67 | 6,67 | 7,50 |
| | 2 | 6,67 | 0,00 | 0,00 | 6,67 | 20,00 | 20,00 | 53,33 | 46,67 | 19,17 |
| | 3 | 46,67 | 6,67 | 40,00 | 40,00 | 33,33 | 73,33 | 26,67 | 46,67 | 39,17 |
| | 4 | 40,00 | 93,33 | 60,00 | 53,33 | 6,67 | 6,67 | 13,33 | 0,00 | 34,17 |
| Conocimiento Ambiental (Línea 2) | | | | | | | | | | |
| | | Preguntas | | | | | | | | |
| Porcentaje | | 1 | 2 | 3 | 18 | 19 | 21 | 27 | 32 | Total |
| | 1 | 5,41 | 0,00 | 0,00 | 5,41 | 5,41 | 8,11 | 18,92 | 60,00 | 12,91 |
| | 2 | 10,81 | 5,41 | 2,70 | 10,81 | 29,73 | 18,92 | 24,32 | 26,67 | 28,67 |
| | 3 | 54,05 | 24,32 | 56,76 | 43,24 | 54,05 | 40,54 | 43,24 | 46,67 | 45,36 |
| | 4 | 29,73 | 70,27 | 40,54 | 40,54 | 10,81 | 32,43 | 10,81 | 13,33 | 31,06 |

Observamos, por los porcentajes obtenidos, que en su totalidad, tanto en la línea 1, como en la línea 2, se han adquirido ciertos Conocimientos Ambientales, ya que se encuentran en el segundo semestre de su docencia. Las percepciones del alumnado sobre los conocimientos ambientales centran un mayor acuerdo principalmente en las respuestas a las preguntas 1, 2, 3, 18, 19, 21 y 27.

Estos conocimientos se reflejan en los resultados relacionados con la definición del Medio Ambiente como el entorno natural que nos rodea con un 86,67% de los mismos en la línea 1 y un 83,78% en la línea 2 en el ítem 1(a partir de ahora se especificarán sólo los números de los ítems) del cuestionario; que, como se ve en la pregunta 2, afecta a nuestra forma de vida, destacado con un 93,33% en la línea 1 y con un 70,27% en la línea 2 y que, como se expone en el 3, influye en nuestra cultura abalado por un 60% en la línea 1 y un 56,76% en la línea 2.

Otro de los aspectos que destaca el alumnado en la pregunta 18 con un 53,33% la línea 1 y un 43,24% línea 2 que ya conocen correctamente el concepto de Desarrollo Sostenible y que consideran con un 73,33% línea 1 y un 40,54% la línea 2 que la utilización de productos reciclados

beneficia a la economía de los países, como vemos en el 21. Resaltar con tan sólo el alumnado de la línea 1, con un 53,33% comenta que aún necesitan un mayor conocimiento de los tipos de residuos en un futuro, respuesta al 27.

Cabe destacar que la línea 2, con un 54,05%, relaciona de manera directa la protección del Medio Ambiente como aspecto dependiente a un adecuado Desarrollo Sostenible como vemos en el 19; a diferencia de lo que se comenta en la línea 1 con un 33,33%, que no lo considera como un aspecto prioritario.

Lo que sí podríamos destacar es que en ambas líneas aparece una carencia destacada en un aspecto y es el relacionado con el 32, en la que se le plantea si el modelo económico actual se basa en el Desarrollo Sostenible. Ambos grupos están de acuerdo en que éste no es este el caso, con un 40% el alumnado de la línea 1 y con un 45,36% el de la línea.

Conocimientos en Educación Ambiental

Tabla 2. Resultados de las encuestas para conocimientos en EA de la Línea 1 y 2.

| Educación Ambiental (Línea 1) | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|
| | | Preguntas | | | | | | | | | | |
| | | 6 | 10 | 11 | 12 | 20 | 30 | 31 | 37 | 39 | 40 | Total |
| Porcentaje | 1 | 26,67 | 0,00 | 6,67 | 0,00 | 0,00 | 26,67 | 6,67 | 6,67 | 0,00 | 0,00 | 7,33 |
| | 2 | 60,00 | 33,33 | 20,00 | 6,67 | 13,33 | 66,67 | 46,67 | 20,00 | 6,67 | 0,00 | 27,33 |
| | 3 | 0,00 | 46,67 | 60,00 | 53,33 | 60,00 | 0,00 | 33,33 | 46,67 | 53,33 | 0,00 | 35,33 |
| | 4 | 6,67 | 13,33 | 6,67 | 33,33 | 20,00 | 0,00 | 6,67 | 20,00 | 33,33 | 0,00 | 14,00 |

| Educación Ambiental (Línea 2) | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | Preguntas | | | | | | | | | | |
| | | 6 | 10 | 11 | 12 | 20 | 30 | 31 | 37 | 39 | 40 | Total |
| Porcentaje | 1 | 2,70 | 62,16 | 5,41 | 2,70 | 0,00 | 5,41 | 37,84 | 16,22 | 0,00 | 0,00 | 13,24 |
| | 2 | 2,70 | 37,84 | 13,51 | 10,81 | 5,41 | 16,22 | 56,76 | 43,24 | 13,51 | 2,70 | 20,27 |
| | 3 | 51,35 | 0,00 | 56,76 | 72,97 | 35,14 | 56,76 | 5,41 | 32,43 | 59,46 | 56,76 | 42,70 |
| | 4 | 43,24 | 0,00 | 24,32 | 13,51 | 59,46 | 21,62 | 0,00 | 8,11 | 27,03 | 40,54 | 23,78 |

En esta categoría observamos que tanto en la línea 1, como en la línea 2, los conocimientos previos que presenta el alumnado con respecto a la Educación Ambiental son mínimos, con algunos matices entre las líneas, que es lo que nos hacen relevantes algunos resultados.

Comenzamos resaltando que el alumnado de la línea 1, con un 66,67%, se inclina por respuestas relacionadas con una Educación Ambiental que principalmente debe enseñar a cuidar los recursos naturales que poseemos, planteado en el 30. Una educación que a su vez nos ayuda a comprender las relaciones que existen entre las personas y el medio que les rodea, como se destaca con un 60% del 6.

En la otra línea, en la 2, se considera, con un 53,33%, que no han recibido en su formación una educación ambiental adecuada, como se aprecia en el 12, para poder distinguir lo que es malo o bueno para el Medio Ambiente. Por ello, será a través de la EA, como se expone en el 31, como mejor conoceremos el Medio Ambiente, aspecto resaltado con un 46,67%.

En definitivo y es lo que consideramos de gran importancia, es que ambas grupos Líneas, dejan claros varios aspectos a tener en cuenta en este estudio. En primer lugar que la Educación Ambiental es una herramienta para concienciar a la población con respecto al medio ambiente que nos rodea, como se aprecia en el 20 con un 60% en la línea 1 y 59,46% en la línea 2. En segundo lugar que una persona con conocimientos sobre Medio Ambiente que visualizamos en el 11 (como es su caso, como futuros ambientólogos) puede formar a otros en Educación Ambiental destacado con un 60% en la línea 1 y un 56,76% en la línea 2. Hecho interesante a destacar son los resultados del 37, donde el 46,67% línea 1 y 32,43% línea 2, consideran que los nuevos avances tecnológicos perjudican a la educación ambiental.

Por último, y no menos importante, en el 39 se comenta que la Educación Ambiental es muy importante para conseguir el Desarrollo Sostenible, hecho que apoyan un 53,33% en la línea 1 y un 59,46% de la línea 2. Mención especial requiere la respuesta al 10 del cuestionario donde la línea 1 con un 46,67%, considera que todos tenemos una buena Educación Ambiental al contrario que el alumnado de la línea 2, con 62,16% que piensa que no todos tenemos una buena Educación Ambiental.

Comportamiento Ambiental

Tabla 3. Resultados de las encuestas para comportamiento ambiental de la Línea.

| | Porcentaje | | | | |
|----------|--------------|-------|-------|-------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Pregunta | 4 | 0,00 | 0,00 | 6,67 | 86,67 |
| | 5 | 20,00 | 46,67 | 20,00 | 6,67 |
| | 7 | 0,00 | 6,67 | 60,00 | 26,67 |
| | 8 | 0,00 | 20,00 | 26,67 | 46,67 |
| | 9 | 6,67 | 0,00 | 0,00 | 86,67 |
| | 13 | 26,67 | 53,33 | 6,67 | 6,67 |
| | 14 | 33,33 | 40,00 | 13,33 | 6,67 |
| | 15 | 66,67 | 20,00 | 0,00 | 6,67 |
| | 16 | 0,00 | 0,00 | 46,67 | 46,67 |
| | 17 | 26,67 | 33,33 | 20,00 | 13,33 |
| | 22 | 0,00 | 0,00 | 33,33 | 60,00 |
| | 23 | 0,00 | 6,67 | 46,67 | 40,00 |
| | 24 | 0,00 | 13,33 | 46,67 | 33,33 |
| | 25 | 26,67 | 20,00 | 26,67 | 20,00 |
| | 26 | 0,00 | 33,33 | 33,33 | 26,67 |
| | 28 | 40,00 | 46,67 | 6,67 | 0,00 |
| | 29 | 26,67 | 33,33 | 33,33 | 0,00 |
| | 33 | 6,67 | 33,33 | 20,00 | 33,33 |
| | 34 | 6,67 | 0,00 | 46,67 | 40,00 |
| | 35 | 6,67 | 13,33 | 33,33 | 40,00 |
| 36 | 0,00 | 6,67 | 20,00 | 66,67 | |
| 38 | 0,00 | 13,33 | 60,00 | 13,33 | |
| | Total | 13,33 | 20,00 | 27,58 | 32,12 |

Tabla 4. Resultados de las encuestas para comportamiento ambiental de la Línea 2.

| | | Porcentaje | | | |
|----------|--------------|------------|-------|-------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Pregunta | 4 | 0,00 | 2,70 | 29,73 | 70,27 |
| | 5 | 27,03 | 51,35 | 16,22 | 5,41 |
| | 7 | 0,00 | 5,41 | 67,57 | 29,73 |
| | 8 | 0,00 | 13,51 | 29,73 | 56,76 |
| | 9 | 0,00 | 0,00 | 18,92 | 81,08 |
| | 13 | 51,35 | 35,14 | 10,81 | 2,70 |
| | 14 | 21,62 | 48,65 | 24,32 | 5,41 |
| | 15 | 81,08 | 13,51 | 2,70 | 2,70 |
| | 16 | 0,00 | 5,41 | 54,05 | 40,54 |
| | 17 | 32,43 | 51,35 | 13,51 | 5,41 |
| | 22 | 2,70 | 2,70 | 27,03 | 67,57 |
| | 23 | 5,41 | 10,81 | 35,14 | 45,95 |
| | 24 | 2,70 | 16,22 | 35,14 | 45,95 |
| | 25 | 21,62 | 29,73 | 18,92 | 32,43 |
| | 26 | 18,92 | 35,14 | 18,92 | 29,73 |
| | 28 | 54,05 | 27,03 | 16,22 | 2,70 |
| | 29 | 45,95 | 24,32 | 24,32 | 2,70 |
| | 33 | 10,81 | 18,92 | 48,65 | 21,62 |
| | 34 | 2,70 | 5,41 | 48,65 | 43,24 |
| | 35 | 8,11 | 32,43 | 29,73 | 27,03 |
| 36 | 0,00 | 0,00 | 51,35 | 51,35 | |
| 38 | 10,81 | 35,14 | 24,32 | 27,03 | |
| | Total | 18,06 | 21,13 | 29,36 | 31,70 |

Para este caso, el tipo de respuesta a la pregunta 9 es más homogénea en ambas líneas. Ambos grupos, con 86,67% la línea 1 y un 81,08% la línea 2, consideran que les preocupa la conservación del Medio Ambiente y que el cuidado del Medio Ambiente influye en su calidad de vida destacado en el 4, con un 86,67% en la línea 1 y un 70,27% en la línea 2. Este hecho lo relaciona con el 7 en la que con un 60% la línea 1 y un 67,57% línea 2, destacan que el interés por la conservación del Medio Ambiente podría ayudar a solucionar los problemas ambientales. Pero no sólo se quedan ahí, ya que consideran con un 46,67% los de la línea 1 y un 54,05% los de la línea 2, que sus propias acciones pueden influir en la conservación del Medio Ambiente, reflejado en el 16. Destacan por ello que, como se cita en el 36, aunque las costumbres influyen en el respeto hacia el medio ambiente reflejado con un 66,67% en la línea 1 y 51,35% en la línea 2; consideran que ellos pueden, visto en el 34, ayudar al medio ambiente concienciando a los más cercanos, datos constados con un 46,67% en la línea 1 y un 48,65% en la línea 2.

Por otro lado cabe resaltar como se ve en el 13, que también coinciden en destacar que las grandes empresas no están influyendo protección del Medio Ambiente con un 53,33% en la línea 1 y un 51,35% en la línea 2. En este aspecto exponen en el 15 que la conservación del Medio Ambiente es sólo responsabilidad del gobierno con un 66,67% en la línea 1 y 81,08% en la línea 2. Contradictoriamente, en el 17, ambas líneas comentan que participan muy poco en las actividades que

en la conservación del Medio Ambiente se desarrollan en su propia Universidad con un 33,33% en la línea 1 y un 51,35% en la línea 2.

En los ítems relacionadas con las prácticas de reciclaje, los 24, 28 y 29 consideran, con un 46,67% la línea 1 y 45,95% la línea 2, que no sirve para nada reciclar de manera individual si la mayoría de los ciudadanos no lo hacen o no saben reciclar correctamente y que ellos, los de la línea 1 con un 33,33% y los de la línea 2 con un 245,95%, separan poco los residuos porque no saben dónde se ubican los contenedores. Pero en definitiva consideran que aportan poco reciclando si otros no lo hacen, como se aprecia en el 46,67% de la línea 1 y el 54,05% de la línea 2.

Por último destacar que el alumnado de ambas líneas, con un 60% en la línea 1 y un 67,57% en la línea 2, considera en el 22, que el sistema económico actual terminará por agotar los recursos del planeta. Incluso llegan a destacar en el 23, con un 46,67% en la línea 1 y un 45,95% en la línea 2, que todas las actividades productivas son nocivas para el Medio Ambiente. Como nota diferenciadora destacar la respuesta al 38 en la que la línea, con un 60% considera que la conservación del medio ambiente depende de cada país y la línea 2, con un 27%, piensa que no es ese el caso.

5. CONCLUSIONES

A tenor de los resultados obtenidos, consideramos que podemos establecer una primera aproximación de conclusiones del estudio realizado. Éstas no han de ser extrapoladas a otros grupos de estudio pero, aun así consideramos que nos dan pistas para tenerlas en cuenta antes de comenzar a impartir la asignatura de ISEA en estos grupos que se llevará a cabo en el Segundo Semestre. Este hecho se convertirá en una experiencia de innovación, ya que el estudio llevado a cabo, permitirá la transferibilidad hacia los propios grupos y en un proceso de autoaprendizaje.

En una segunda fase se llevarán al aula los resultados obtenidos en el cuestionario para que el alumnado pueda reflexionar y saque conclusiones de las respuestas que han ido aportando. Este hecho los ayudará a entender de manera más comprensiva el significado de la asignatura que van a construir a lo largo del Segundo Semestre. Así mismo conocerán las actitudes de los compañeros/as, hecho que les aportará distintas visiones y diversas formas de percibir la misma realidad expuesta en el cuestionario que han llevado a cabo. Sin obviar que se detecta que hay que seguir profundizando en conceptos aún no suficientemente aclarados ni procesados.

Daremos a conocer que ellos/as, como alumnado de primer curso ya perciben que han adquirido unos primeros Conocimientos Ambientales centrados principalmente en conceptos relativos al medio ambiente y su relación con el ser humano, así como el conocimiento del impacto individual y social que ellos/as ejercen en el medio que les rodea.

Comentaremos que con respecto a la categoría de Educación Ambiental, consideran que aún no están suficientemente informados acerca del concepto de la Educación Ambiental y de si es o no correcto lo que perciben, a pesar de la importancia que le conceden. Lo que sí tienen claro es que consta como una de sus salidas profesionales pero aún no saben cuál de ellas les implica. Este hecho nos da información para saber cómo abordar la oferta del grado. Lo que nos lleva a preguntarnos si debería hacerse mayor hincapié en la materia, teniendo en cuenta que, algunos ítems, nos proporcionan, también, el nivel que el alumnado posee acerca de los conceptos y objetivos que persigue la Educación Ambiental así como el conocimiento adquirido durante la enseñanza que han recibido con anterioridad.

Con ello, se vuelve a resaltar el valor e importancia que conceden a la Educación Ambiental como medio de sensibilización y como una herramienta de conocimiento del entorno, necesaria para el M. Ambiente y el Desarrollo Sostenible.

Por último, proporcionaremos al alumnado la información sobre las percepciones que aparecen en el trabajo sobre el Comportamiento Ambiental, es decir, sobre las acciones que ellos y ellas tienen con respecto al medio ambiente. Acciones que en definitiva deberían ir destinadas a la mejora del entorno y que, aunque perciben que es necesario, todavía se denota un mínimo grado de sensibilidad o empatía del alumno con el medio que le rodea. Este hecho queda patente, pues ellos mismos reconocen que aun sabiendo que en su propia Universidad se realizan actividades relacionadas con la temática ambiental el nivel de participación en las mismas es aún muy escaso. Manifiestan que éstas, deben también llevarse a cargo por otras instituciones: el propio Estado, en su caso. Lo que nos lleva a defender que la Educación Ambiental debe estar inserta en todas las acciones y políticas previas a la universidad.

Como exponen (Malu, Freire y Navarro, 2016), la actitud se refiere a una disposición frente a una experiencia que influye en la conducta del individuo. Esta disposición afectiva y racional se manifiesta en los comportamientos, por ello tienen un componente conductual o comportamiento, rasgos afectivos y una dimensión cognitiva no necesariamente consciente (Barón, 2005). Las actitudes que devengan de nuestro trabajo, serán consideradas como una disposición o tendencia personal relativamente duradera frente a distintas situaciones, personas u objetos actitudinales (Navarro et al., 2015).

En la misma línea y siguiendo a Navarro, Vaccarezza, González y Catalán (2015), la enseñanza de actitudes y valores nos ayudará a proponer estrategias de enseñanza distintas a las utilizadas convencionalmente en Educación Superior (Amador, Mateos y Esteban, 2017).

Es por ello que consideramos que habrá que relacionar las actitudes a desarrollar con los contenidos impartidos en los programas de las asignaturas, así como a la propia realidad individual del estudiante, de sus tendencias actitudinales frente al medio ambiente e intentar modificar sus actos. Lo anterior nos permitirá tener la posibilidad de lograr cambios a nivel afectivo, conductual y cognitivo respecto al medio ambiente de los sujetos, mediante la implementación de un proyecto de educación ambiental.

Finalizamos, no sin dejar constancia de la importancia de la innovación realizada principalmente, con el seguimiento del profesorado mencionado, ya que con este tipo de estudios el alumnado aprenderá a entender mejor la asignatura e incluso ayudará a que la entiendan mejor sus compañeros/as. Comentar que en la actualidad se sigue llevando a cabo el mismo estudio, por nuevos compañeros/as que realizan sus TFG en la misma Facultad para seguir ampliando y aclarando conceptos que nos ayuden a seguir dando sentido a la Educación Ambiental en el Grado de Educación Ambiental, como uno de los pilares fundamentales en la lista de sus salidas profesionales. Todo esto para seguir apostando por el proceso de investigación-acción para y en la gestión educativa de Educación Ambiental como elemento y medio para conseguir una mayor conciencia ética en el ámbito ambiental.

REFERENCIAS

- Ajzen, I., y Fishbein, M. (1980). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ajzen, I. (1985) From intentions to actions: A theory of planned behavior. In: J. Kuhl, & J. Beckman (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 11-39). Heidelberg: Springer.
- Allport, G. (1968). *La personalidad. Su configuración y desarrollo*. Albacete: Perder.
- Amador, L., Mateos, F., y Esteban, M. (2017). La educación como medio para la inclusión social entre culturas. (Los valores sociales de los jóvenes ceutís de cultura cristiana y musulmana). *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 29, 67-80.

ANECA (2004). *Libro Blanco del Título de Grado en Ciencias Ambientales*. Madrid: Universidad de Alcalá.

Barón, R. (2005). *Psicología social*. México: Pearson.

Benayas, J (2002). La ambientalización de los campus universitarios: el caso de la Universidad Autónoma de Madrid. *Ecosistemas: Revista científica y técnica de ecología y medio ambiente*, 11, 3.

Bergen (2005). *Reunión de Ministros Europeos en Bergen*. Recuperado de http://www.uma.es/eees/images/stories/conferencia_de_bergen.pdf

Berlín (2003). *Educación Superior Europea. Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, mantenida en Berlín el 19 de Septiembre de 2003*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf

Bolonia (1999) *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación*. Recuperado de http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf

Campbell, D. (1963) Social attitudes and other acquired behavioral dispositions. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (pp. 94-172). New York: McGraw-Hill.

Campos, M, Pasquali, C., y Peinado, S. (2008). Evaluación psicométrica de un instrumento de medición de actitudes pro ambientales en escolares venezolanos. *Paradigma*, 29(2):135-153

Calvo, S., y Corraliza, J.A (1994). *Educación Ambiental. Conceptos y propuestas*. Madrid: CCS.

Cascaes da Silva¹, F, Gonçalves, E., Valdivia Arancibia¹, B., Grazielle Bento¹, G., Da Silva Castro¹, T., Soleman Hernandez, S., y Da Silva¹, R. (2015). *Rev. Peru Med Exp Salud Publica*, 32(1), 129-138.

Chalco, B. (2012). *Actitudes hacia la conservación del ambiente en alumnos de secundaria de una institución educativa de ventanilla*. (Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación Mención en Aprendizaje y Desarrollo Humano). Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1132/1/2012_Chalco_Actitudes-hacia-la-conservación-del-ambiente-en-alumnos-de-secundaria-de-una-institución-educativa-de-Ventanilla.pdf

Colás, P, y Buendía, L. (1992). *Investigación Educativa*. Alfar: Sevilla.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334

CRUE (2005). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum Documento aprobado por el Comité Ejecutivo del Grupo de Trabajo de Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible de la CRUE*, celebrado en Valladolid el 18/04/2005. Documento aprobado por Asamblea General CRUE el día 27/10/2005.

Cuello, A (2003). *Problemas Ambientales y Educación Ambiental en la Escuela. Centro Nacional de Educación Ambiental*. Recuperado de http://www.mapama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2003_03cuello_tcm7-53015.pdf

Eagly, A., y Chayken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Esteban Ibáñez, M., y Amador Muñoz, L. (2017). Modificación de conductas ambientales desde el aprendizaje basado en proyectos. *MoleQla: Revista de Ciencias de la Universidad Pablo de Olavide*, 25, 23-25.

Esteban, M., Amador, L., y Mateos, F. (2017). Attitudes of University Students towards the Environment: Environmental Education and Innovation. *Revista de Humanidades*, 31, 17-38.

Escalante, E., Repetto, A., y Martinelle, A. (2012). Exploración y análisis de la actitud hacia la

estadística en alumnos de psicología Liberabit. *Revista de Psicología*, 18, 1, 15-26.

Espacio Europeo de Educación Superior (2010). *La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior Documento-Marco*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf

Febles, M. (2001). *Hacia un enfoque holístico del Medio Ambiente desde la Psicología Ambiental*. Facultad de Psicología: Universidad de La Habana.

Fishbein, M., y Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Gaduino, E., y Arias, M. A. (2009). La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad. *Perfiles Educativos* Vol. XXXI, 124. Recuperado de http://www.mapama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2009_11gaudiano_arias_tcm7-141772.pdf

Gairín, J., y otros (1985). *Organització de centres*. Barcelona: Graó.

Gairín, J. (1987). Algunas propuestas relativas al cambio de actitud hacia las matemáticas. Enseñanza de las Ciencias. *Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, Vol. 5, N° Extra 1, (Ejemplar dedicado a: II Congreso Internacional sobre investigación en la didáctica de las Ciencias y de las Matemáticas), 357-358

González Lucini, F. (1992). *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Alhambra

Katz, D., y Scotland, E. (1959). A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. In S. Koch (Ed.). *Psychology: A study of a science* (pp. 423-475). New York: McGraw-Hill.

Lamberth, J. (1980). *Psicología Social*. Madrid: Pirámides.

Leuven (2009). *Declaración de Bolonia-Lovaina 2009, de los Ministros Europeos de Educación*. Recuperado de <http://www.noviasalcedo.es/eu/declaracion-de-bolonia-lovaina-2009-de/>

Londres (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf

Malu, F., Freire, J., y Navarro, G. (2016). Desarrollo de actitudes favorables hacia las competencias genéricas en un curso de la carrera de Kinesiología. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15 (28), 71 - 91.

Martín Sosa, et al. (1998). *La Educación Ambiental en las Licenciaturas de Ciencias Ambientales*. En Actas del Congreso Internacional de Educación Ambiental, celebrado en Salamanca. Septiembre de 1997.

Martínez, R. (2007) *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Ministerio de Educación y Ciencia.

Melero, L., y Buz, J. (2002). *¿Existen realmente los estereotipos en los adolescentes hacia los adultos, los mayores y los muy mayores?* *Imerso, Memoria Técnica*, no publicada.

Ministerio de Educación (2011). *Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario*.

Navarro, G., Vaccarezza, G., González, M.G., y Catalán, R. (2015). *Construcción de conocimiento en educación superior: Educación de competencias genéricas en la Universidad de Concepción, Chile*. Concepción: Sello editorial Universidad de Concepción.

Praga (2001). *Hacia el Área de la Educación Superior Europea. Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga, 19 de mayo del 2001*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf

Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Oliden, P. E., & Zumbo, B. D. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20(4), 896-901.

Pérez Serrano, G. (2002). *Estrategias de Intervención Social*. En: M. A. Murga Menoyo: *Escenarios de Innovación e Investigación educativa*. Madrid: Universitas.

Rosenberg, M., y Hovland, C. (1960) Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. En C.I. Hovland y M.J. Rosenberg (eds), *Attitude Organization and Change*, New Haven: Yale University Press.

Análisis de significados de la reflexión pedagógica de profesores en formación inicial

Brenda Angélica Lara-Subiabre

Universidad de Los Lagos, Departamento de Ciencias de la Actividad Física, Puerto Montt, Chile.

Recibido: 16 octubre 2017

Aceptado: 22 noviembre 2017

RESUMEN. El objetivo de esta investigación fue interpretar los significados de la reflexión pedagógica que tienen profesores en formación de una carrera de pedagogía en Educación Física. Se utiliza un enfoque cualitativo-interpretativo, con el diseño de teoría fundamentada. La muestra estuvo conformada por cinco sujetos a quienes se aplica una entrevista semiestructurada en profundidad. Este trabajo dará cuenta de los análisis axial y selectivo, a través de los cuales emergieron dos categorías: detonador de reflexiones: sentirse afectado emocionalmente y reflexionar para solucionar. Ambos fenómenos sirvieron de base para elaborar una propuesta teórica fundada en la voz de los participantes, los que conciben la reflexión pedagógica como un recurso para solucionar lo que les hace sentir mal.

PALABRAS CLAVES. Futuros Profesores, Emociones en la Enseñanza, Reflexión de la Práctica.

Analysis of the meanings of pedagogical reflection of teachers in initial training

ABSTRACT. The objective of this research was to interpret the meanings of the pedagogical reflection that Physical Education trainee teachers have. A qualitative-interpretative approach was used, with the design of grounded theory. The sample consisted of five subjects to which a semi-structured interview in depth was applied. This work will account for the axial and selective analysis, through which two categories emerged: detonator of reflections: feeling emotionally affected and reflect to solve. Both phenomena served as a basis for elaborating a theoretical proposal founded on the voice of the participants, who conceive pedagogical reflection as a resource to solve what makes them feel bad.

KEY WORDS. Future Teachers, Emotions in Teaching, Reflection in the Practice.

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo, existe acuerdo de la importancia de que los profesores reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas para promover su desarrollo profesional, ya que le permite aprender de la experiencia (Shön, 1992) tomando conciencia del hacer práctico, al mismo tiempo, que evalúa sus pensamientos y sentimientos para aprender de ellos. Además, en la medida que un profesor reconoce los efectos sociales, políticos y morales de sus decisiones pedagógicas, se reduce el paradigma técnico instrumental que predomina en la educación, y que conlleva a la reproducción de las desigualdades sociales (Carr y Kemmis, 1988; Gimeno y Pérez, 2002; LaBelle, 2017; Perrenoud, 2010; Zeichner, 2005).

*Correspondencia: Brenda Angélica Lara-Subiabre. Dirección: Av Alberto Fuchslocher 1305, Osorno, Chile. Correo electrónico: blara@ulagos.cl

En el caso de Chile, el Ministerio de Educación ha explicitado a través de diferentes instrumentos de la política pública el interés porque se promueva la reflexión docente, tanto a nivel de formación inicial en los estándares pedagógicos (Ministerio de Educación, 2012), como, a nivel de los profesores en el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2008).

Korthagen, Loughran y Russell (2006) plantean que los programas de formación inicial docente han sido cuestionados por no responder a las expectativas, necesidades y prácticas de los futuros profesores. Uno de los puntos más fuertes a los que hacen hincapié es sobre la irrelevancia de la preparación de los profesores para la realidad de la práctica cotidiana. Por otro lado, no es preparado para construir conocimiento desde la práctica. Además, varios autores cuestionan la efectividad de iniciativas de desarrollo de la reflexión por la deficiente coherencia entre el significado que le otorgan a la reflexión y lo que terminan haciendo (Beauchamp, 2015; Correa, Chaubet, Collin y Gervais; 2014; Danielowich, 2007; Marcos, Sánchez y Tillema, 2011; Russell, 2012; Thompson y Pascal, 2012). En el caso de esta investigación se suma un elemento a este cuestionamiento; el desconocimiento sobre la comprensión que tiene el mismo profesor en formación de la reflexión.

Las creencias y pensamientos de los profesores en formación son marcos que filtran su forma de interpretar los fenómenos y procesos educativos, así mismo, como orientan su conducta (Asensio y Ruiz de Miguel, 2017; Marcelo, 1987; Ravanal, 2012). Por lo tanto, lo que ellos creen sobre que se debe hacer para reflexionar, determinan su forma de hacerlo. La interpretación que hacen de la reflexión se puede visualizar a través del lenguaje y de ese modo se podría comprender (Freeman, 1993). Además, en la actualidad existe poca evidencia sobre la representación que tienen de ella (Silva-Peña, Valenzuela y Santibáñez, 2008) al mismo tiempo que pueden confundir la reflexión cotidiana con la práctica reflexiva de tipo pedagógica (Russell, 2006).

Los formadores de futuros profesores deben estar conscientes del significado que le dan sus estudiantes a la reflexión, a fin de apoyar su desarrollo de manera efectiva. Además, así se podrá atender a los factores intrínsecos que la dificultan, para comprender como la utilizan y buscar formas de superarlos.

El objetivo de esta investigación es comprender los significados que profesores en formación, le dan a la reflexión pedagógica, a través de la elaboración de una teoría fundamentada, en base a los datos recolectados.

2. MARCO REFERENCIAL

La reflexión pedagógica es una metacompetencia que integraría diversos recursos personales, tales como cognitivos, metacognitivos y emocionales (Correa et al., 2014) para activar estos recursos se hace necesaria la existencia de una situación que genere incertidumbre o que no haya podido ser resuelta (Dewey, 2004) y surgida desde la experiencia (Shön, 1992) esta metacompetencia decantaría cuando se produce una resignificación del objeto de la reflexión (Brockbank y MacGill, 2002).

Entendiendo que la reflexión va más allá de un proceso cognitivo, los sentimientos y las emociones de los profesores igual estarían involucrados, ya que la enseñanza está fuertemente influenciada por estos. Sutton y Wheatley (2003) plantean que las emociones de los profesores influyen en su cognición, motivación y comportamientos. Según Korthagen (2010), en su modelo ALACT de reflexión, en la segunda fase “revisando la acción” uno de los elementos a revisar son los sentimientos (junto al pensamiento, deseo y actuación) porque en muchos casos son estos los que guían las decisiones (ejemplo frustración o irritación) y en la medida que son revisados pueden pasar a estar concientes de ellos. Igualmente, Jay (1999) y Brockbank y MacGill (2002) reconocen

que hay que prestar atención a los sentimientos, ya que ellos están asociados a los eventos que han motivado la reflexión.

Por otra parte, Korthagen y Vasalos (2006), organizaron los contenidos (temas sobre los que se reflexiona) en un “modelo de cebolla”. Del centro a la periferia se encontrarían las siguientes capas: misión, identidad, creencias, competencias y comportamientos. En este modelo, los niveles internos influyen en las funciones externas, a la vez, que los comportamientos pueden modificar la misión o la identidad.

Farell (2016), elabora un marco descriptivo de cinco niveles o etapas de la práctica reflexiva, la primera de ella es la “filosófica”, y plantea que a través de la reflexión se busca comprender cuál es la filosofía o razón de ser de la práctica del docente, la que se encontraría asociada a la definición de la identidad profesional docente (conciencia de quienes son y quieren ser como profesores). La segunda son los “principios” y corresponde a las suposiciones, creencias y concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, por tanto son parte de premisas que sustentarán las decisiones pedagógicas. En tercer lugar se encuentran las “teorías”, aquel conocimiento que utiliza para explicar como debe enseñar y que en muchos casos es aquella que ha construido a partir de la práctica, también llamada teorías no oficiales o en uso. En cuarto lugar se encuentra la “práctica”, es decir, lo que hace, aquello que puede ser observado. Por último, se encuentra el nivel llamado “más allá de la práctica”, donde se plantea que un profesor este consciente de los efectos sociales, políticos, culturales y morales que generan las prácticas de enseñanza.

3. MARCO METODOLÓGICO

Es una investigación cualitativa e interpretativa, porque el interés es encontrar los significados que las personas le atribuyen a los fenómenos que vivencian y la interpretación que se hacen de ellos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Se utiliza un diseño de Teoría Fundamentada desde el enfoque sistemático. Para esta perspectiva, la teoría emerge a partir de los datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un método de comparaciones constantes (Strauss y Colbin, 2002).

La muestra estuvo constituida por cinco sujetos (4 mujeres y 1 hombre) que representaban a una población de diecisiete estudiantes que se encontraban finalizando la práctica profesional docente, en una carrera de pedagogía en Educación Física de una universidad pública en la ciudad de Puerto Montt, Chile. Los criterios de selección (por conveniencia) fueron: haber finalizado el proceso de práctica y no tener evaluaciones pendientes, manifestar disposición a colaborar en la investigación y por último haber tenido en su trayectoria estudiantil una actitud favorable a procesos reflexivos. Es importante tener en consideración, que los sujetos entrevistados han sido partícipes de reiteradas instancias para promover la reflexión pedagógica, en especial el uso de una pauta para guiar su escritura y la utilización de un portafolio electrónico para registrar reflexiones semanales de sus prácticas durante un año.

La técnica de recolección de datos ha sido una entrevista semiestructurada aplicada de manera individual, con una duración promedio de 35 minutos por sujeto. Para su realización se agendaron las fechas y horas en común acuerdo con los participantes y se realizó en un espacio que cumpliera con condiciones de comodidad y silencio. En su implantación se utilizó una grabadora para registrar el audio, previa autorización de los participantes. Se contaba con un set inicial de preguntas, las que se iban profundizando y/o replanteando, en función de las respuestas obtenidas. Una vez finalizada cada entrevista se realiza la transcripción del audio a texto, para lo cual se utilizó el software Dragon NaturallySpeaking, versión 12.0.

El sistema de notación que se ha utilizado para las unidades de significado extraídas de las transcripciones, identifica con la letra “E” la entrevista, e incluye una referencia numérica para garantizar el anonimato, ejemplo: E1, correspondería a la primera entrevista realizada.

Para el análisis se ha optado por aplicar el método de comparaciones constantes. Se inicia con un microanálisis utilizando la línea como unidad, con la cual se procede a codificar en primer plano (codificación abierta). Posteriormente se hace una codificación de segundo plano, utilizando codificación axial, a través de la cual surgen y se reestructuran las categorías, para finalizar con una propuesta inicial de codificación selectiva (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Strauss y Colbin, 2002; Flick, 2004).

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados del análisis relacional del estudio, exponiendo los dos modelos conceptuales que emergieron de la codificación axial: a) *Detonador de reflexiones: sentirse afectado emocionalmente* y b) *Reflexionar para solucionar. Existiendo una estrecha relación entre ambos fenómenos*. Se finaliza con la propuesta de un fenómeno central en que se concibe la reflexión pedagógica para *solucionar lo que les hace sentir mal*.

4.1. Detonador de reflexiones: sentirse afectado emocionalmente

La primera categoría que emerge es el detonador de reflexiones: sentirse afectado emocionalmente, fenómeno que evidencia la influencia de las emociones para activar la reflexión pedagógica. En la figura 1 se pueden observar las relaciones e integración de categorías que se dan en el primer fenómeno.

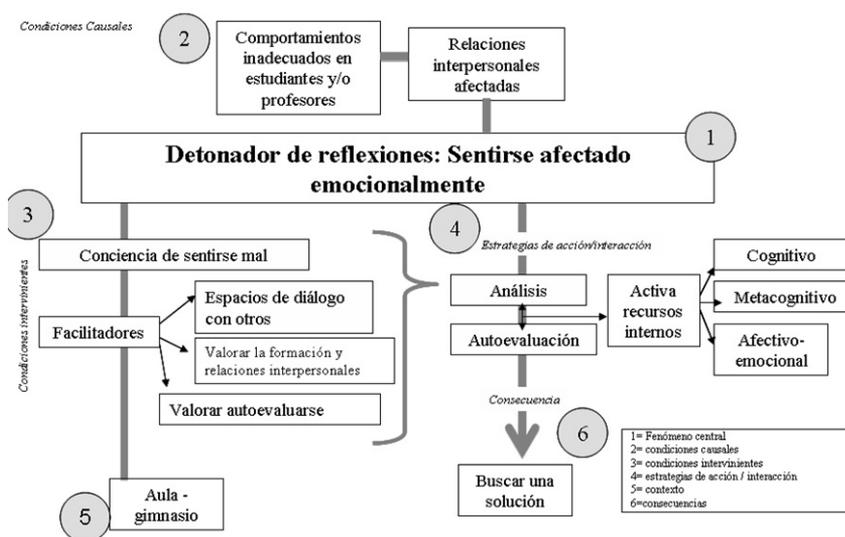


Figura 1. Categoría: detonador de reflexiones: sentirse afectado emocionalmente

Como se puede apreciar las condiciones causales, corresponden a comportamientos inadecuados de estudiantes y/o profesores que afectan las relaciones interpersonales de los diferentes sujetos involucrados, en las cuales no siempre participa el o la profesor/a en formación, pero la situación los afecta emocionalmente, en especial las conductas donde se ejerce de manera indebida el poder. Por ejemplo:

“... bueno una situación en que una profesora y un alumna se enfrentaron, y yo estaba ahí al frente, y yo quede así ... entonces después –yo repetí esa imagen en mi cabeza- y decía, yo no voy a actuar de esa forma, como actuó la profesora, porque eso llevó a más consecuencias malas respecto a la profesora, porque otras alumnas también se enfrentaron con ella...” (E2).

Los elementos intervinientes corresponderían a dos tipos: a) conciencia de sentirse mal y b) facilitadores. El primero de ellos se interpretaría como la capacidad de darse cuenta o tener conciencia del estado sentirse mal, manifestado cuando el profesor en formación reconoce los sentimientos y emociones que ha experimentado durante las actividades prácticas. Por ejemplo:

“Porque de esa manera uno se da cuenta de sus sentimientos, entonces respecto eso lo trabaja, porque por ejemplo yo me sentía frustrada, pero no me quería volver a sentir así, entonces yo ideaba como estrategias, para poder no volver a sentirme así, porque es un sentimiento que no me gusta” (E2).

En el caso de los elementos intervinientes facilitadores, representarían a una serie de situaciones que generan condiciones favorables para que se detone la reflexión. Las que estarían integradas por: a) espacios de diálogo con otros, b) valorar la formación y las relaciones con otros y por último, c) valorar autoevaluarse. Los espacios de diálogo con otros surge debido a que la mayoría de los entrevistados reconoce que reflexionar en espacios con otros sujetos, les ayuda a producir reflexiones por diferentes razones (retroalimentación, distintas formas de pensar, validar y/o contrastar perspectivas e interpretaciones de fenómenos, entre otras). Por ejemplo:

“...creo que cuando estoy hablando con otras personas, porque puedo tener otras perspectivas, pero al darme cuenta, tal vez puedo cambiar de opinión, puedo cambiar de decisión. Tal vez lo que estaba pensando, lo que estaba diciendo que podía ser ... tal vez no era lo correcto, entonces me doy cuenta ...” (E4).

Por otra parte, valorar la formación y las relaciones interpersonales se expresa en el interés por dar fuerza a la idea de que un profesor debe asumir la responsabilidad con el desarrollo y formación de otras personas, de manera que no se realice la profesión docente sin existir un compromiso social con las personas que serán sus estudiantes. Por ejemplo:

“...he visto docentes que buscan pasar el contenido ... y los que están más preocupados de formar personas ... y le funciona más a los que esta preocupado de eso” (E3).

“que los estudiantes de pedagogía le tomen el valor... comprendan que están formando seres humanos, personas más que nada ... yo sí reflexiono más es por eso” (E1).

Valorar la autoevaluación, plantea, |reconocer la importancia de autoevaluar el desempeño en el aula y considerarlo como un componente clave para mejorar, por ejemplo:

“... es algo fundamental en el quehacer de uno como profesor, porque uno a través de la reflexión va viendo qué acciones esta cometiendo bien, cuáles mal, cuales tienes que dejar de hacer, cuáles tienes que seguir potenciando...” (E3).

La estrategia de acción e interacción más utilizada para la producción de reflexiones, es el análisis el que en la mayoría de las oportunidades se desarrolla en forma de autoevaluación. Para desarrollar el análisis los entrevistados han debido activar recursos internos: cognitivos, metacognitivos y afectivo-emocionales. Los recursos cognitivos desplegados van desde lo más básico como recordar lo sucedido, a acciones más complejas como buscar causas. En el ámbito metacognitivo, los entrevistados reconocen que han evaluado sus decisiones y comportamientos. Por último, uti-

lizan recursos afectivos-emocionales cuando están concientes de los sentimientos experimentados y elaboran estrategias de relaciones interpersonales (buscar entender a los demás, sonreírles, expresar afecto y empatía, entre otras).

La consecuencia del primer fenómeno analizado resultaría en la búsqueda de soluciones, debido a la necesidad de poner término a las emociones o sentimiento que los están afectando.

El contexto donde se detonan las reflexiones es la sala de clases, expresado como el espacio de interacción con mayor visibilidad y donde se concentra la atención de los profesores en formación “yo creo que igual es una buena manera ...llevar un registro como de clase a clase...” (E5), “iba recordando lo que iba haciendo en las clases” (E2), “ver todos los elementos de la clase: la estrategia, los tipos de aprendizaje, las actividad, lo que uno quiere enseñar...” (E3).

4.2. Reflexionar para solucionar

Como segundo fenómeno surge reflexionar para solucionar, expresado como un elemento clave que le da razón y sentido a la reflexión, ya que da cuenta que su finalidad es obtener algo a cambio, en este caso la solución de lo que le afecta “... bueno al reflexionar generalmente uno encuentra o problemática o soluciones. Entonces es como eso: encontrar una problemática y darle una solución” (E3).

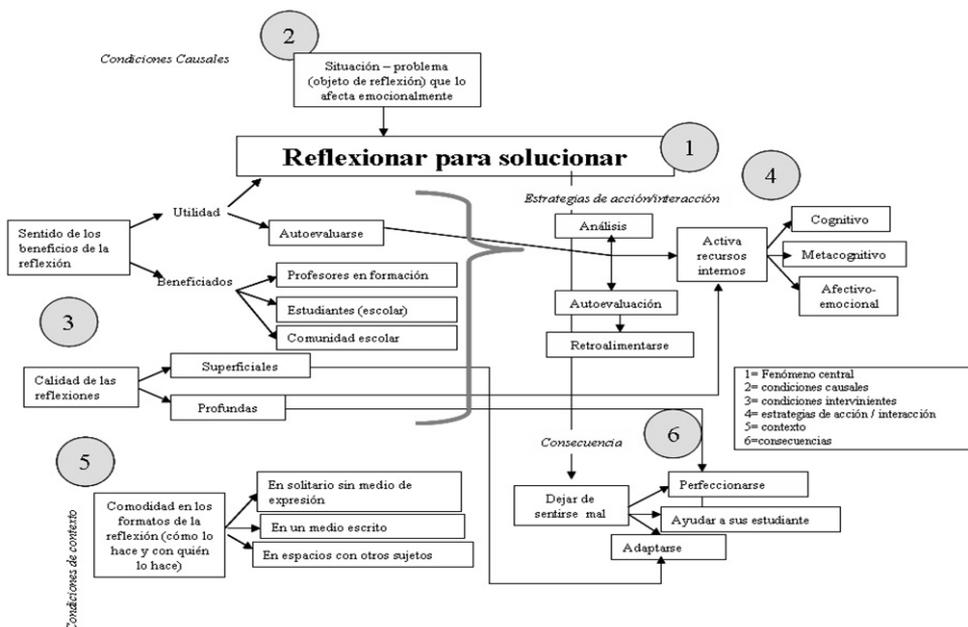


Figura 2. Categoría: reflexionar para solucionar

Este fenómeno sería causado por la situación – problema que les afecta emocionalmente, lo que estaría ejerciendo presión para no continuar y ser resuelta. Estos objetos de reflexión serán visualizados o percibidos por los sujetos, dependiendo del grado de sensibilidad o sentidos que tengan para ellos. De la misma forma, el tipo de utilidad de la reflexión y quienes se verían beneficiados, serían parte de las condiciones intervinientes, porque según sus intereses, dependerá la calidad de las reflexiones, por tanto el esfuerzo y los recursos internos que serán destinados para ello.

“...siempre y cuando el profesor haga algo con sus reflexiones...puede que reflexione y siga haciendo lo mismo”(E1) “... evalúa que puedo hacer respecto a eso. Actúa de alguna manera, no se queda con eso. Me fue mal y ya” (E2).

En el ámbito de la calidad se pueden reconocer dos tipos de reflexiones: superficiales y profundas, las que están asociadas a las estrategias de acción – interacción y a las consecuencias. Las reflexiones superficiales son aquellas donde solo se limitan a describir hechos sucedidos en clases y la finalidad es solo dar cuenta de acontecimientos y adaptarse al contexto de la práctica. Mientras que las reflexiones profundas están asociadas a procesos de autoevaluación y la realización de análisis de los fenómenos involucrados, con el objetivo de ayudar a sus estudiantes y perfeccionarse como profesores.

“Una reflexión como ... más o menos pobre,... estar diciendo como hoy día hice esto ... hice esto otro ... fue así ... los niños se portaron de tal manera ... y más que nada describir hechos que han pasado, pero no pensar el por qué pasaron, ... o el que yo hubiera actuado de una manera diferente para que no sucediera eso” (E4).

Al igual que el primer fenómeno analizado, las estrategias de acción e interacción están referidas a la realización de autoevaluaciones y el análisis de los fenómenos que los afectan y para ello requieren la activación de recursos internos, tales como: cognitivos, metacognitivos y afectivos-emocionales. La retroalimentación surge como un producto de la aplicación de esta estrategia.

El contexto estaría dado por el formato de expresión de la reflexión y la comodidad que sientan con cada uno de ellos. Por tanto el medio que utiliza para expresarla, así como con quien lo hace, configuran tres formas diferentes de contextos: a) en solitario sin medio de expresión, b) en un medio escrito, y c) en espacios con otros sujetos (de preferencia presencial). Los entrevistados reconocen que existen diferencias significativas en la calidad de la producción de reflexiones dependiendo de estos contextos, existiendo mayor acuerdo en que al estar de manera presencial conversando con otros se generan más beneficios.

“...al escribir me limitaba a describir lo que pasó” (E3) “Creo que es importante que si uno va a reflexionar tiene que ser con alguien que también este en ese contexto”. “Si yo reflexionaba el sábado, y me pasaba algo el martes, lo iba anotando, porque la memoria es frágil” (E1).

“...quería empezar a reflexionar ... y como que no podía encontrar el hilo, como que automáticamente me iba a las reflexiones anteriores a leerlas, y decía claro ... ahora me volvió a pasar lo mismo ... yo por lo menos llevaba una bitácora, clase a clase, iba escribiendo al final de mi clases...llevar mi bitácora de clase y por el mismo hecho de que me sirve mucho escribir las cosas, porque sino se me van” (E5).

Todo lo anterior deriva en que reflexionar para solucionar es dejar de sentirse mal y en esta tarea se adapta al contexto y los requerimientos que le demanda la práctica, con la finalidad de perfeccionarse como profesional y aportar a los aprendizajes y al desarrollo de sus estudiantes.

“...si yo reflexiono, y me doy cuenta de que tengo que tratar con más empatía y afecto a mis estudiantes, pero en realidad los sigo tratando de forma fría, así como indiferente. Como que la reflexión no servir de nada. Es distinto que si yo reflexiono, me doy cuenta que tengo que ser mas empática con mi estudiantes y realmente hago un cambio...” (E1).

4.3. Fenómeno central: solucionar lo que les hace sentir mal

El fenómeno central de esta investigación representa los hallazgos de los significados de la re-

flexión pedagógica para profesores en formación. Como concepto central se ha identificado solucionar lo que les hace sentir mal, lo que es interpretado de la siguiente forma: la reflexión es un recurso que les permite solucionar aquello que les hace sentir mal en el aula, generalmente causado por situaciones donde se ven afectadas las relaciones interpersonales. La calidad de esas reflexiones dependerán de la conciencia, sentido y valoración que ellos(as) hacen de los fenómenos que están involucrados, y para resolverlos pondrán en acción recursos internos (cognitivos, metacognitivos y emocionales), los que serán más eficientes dependiendo de la comodidad que sientan en los formatos o medios que utilicen para expresarlas (a. en solitario sin medio de expresión, b) en un medio escrito, y c) en espacios con otros sujetos), por último el resultado de la reflexión deberían traducirse en un cambio, ya sea en el aprendizaje de los estudiantes y/o en el interior de ellos(as).



Figura 3. Categoría central: *solucionar lo que les hace sentir mal*

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir del análisis realizado emergieron dos modelos conceptuales que ayudan a explicar el significado que le dan a la reflexión pedagógica: a. Detonador de reflexiones: sentirse afectado emocionalmente y b. Reflexionar para solucionar. Ambas categorías sirvieron de base para elaborar la propuesta de un concepto central que da cuenta de que la reflexión consiste en solucionar lo que les hace sentir mal.

La reflexión pedagógica se situaría en el contexto de la práctica (aula) y en la necesidad de resolver aquello que los hace sentir mal (en ese espacio). Lo que es coincidente con los resultados de Denardin (2007) quien al ilustrar las representaciones que tienen estudiantes de pedagogía, identificó que la idea más presente fue la del pensamiento práctico reflexivo (en la acción y sobre la acción). Al igual que los resultados encontrados por Silva-Peña et al. (2008), donde profesores en formación la ubicaban en contextos prácticos en el aula (es para “hacer algo”). Según autores como Farrell (2016) y Korthagen y Vasalos (2006) este tipo de reflexiones corresponderían a los niveles más superficiales donde el foco se ubica en aspectos visibles y observables; tales como comportamientos, ejemplo de ello es lo que hacen o dejan de hacer profesores y/o estudiantes.

El enfoque de la reflexión por resolver lo que les afecta emocionalmente, en el quehacer concreto de un aula, puede dar cuenta de una tendencia al paradigma práctico, para aproximarse y

comprender los fenómenos educativos (Carr, 2002), al igual que el nivel desde donde reflexionan sobre ellos (Jay y Johnson, 2002; Van-Manen, 1977; Larrivee, 2008).

Por otra parte, la influencia de las emociones y los sentimientos para activar procesos de reflexión, refuerzan la idea de la preponderancia que estos tienen en la enseñanza y cómo el grado de conciencia sobre ellos, puede intervenir en mayor o menor medida en las toma de decisiones (Sutton y Wheatley, 2003; Korthagen, 2010; Jay, 1999; Brockbank y MacGill, 2002). En la misma línea, la preocupación por las relaciones interpersonales da cuenta de que subyace el paradigma humanista (Villegas, 1986), en su forma de percibir y comprender los procesos psicológicos en educación.

Desde otra perspectiva, se encontró que los participantes no hicieron referencia a aspectos tales como, consecuencias o efectos sociales y políticos, al analizar los problemas que los afectan, a diferencia del interés expresado por la búsqueda de causas. Lo que es preocupante, toda vez que, las consecuencias sociales, políticas y morales son un elemento clave en las reflexiones de niveles más altos (Jay y Johnson, 2002; Van-Manen, 1977; Larrivee, 2008; Farrell, 2016).

Se requiere tomar conciencia sobre la forma como comprenden la reflexión los profesores en formación, considerando los contextos socio-históricos-culturales donde se trabaja con ellos, ya que en función de sus significados podemos abordar su intervención y desarrollo, más aún cuando la literatura da cuenta de niveles de reflexión, que han resultado inalcanzables sin la intervención de un mediador. Esta perspectiva puede ser otro de los elementos que se sumen a la multidimensionalidad del concepto reflexión, al cual hace referencia Moore-Russo y Wilsey (2014).

En relación a las limitaciones del presente estudio, se consideran desde dos perspectivas. En primera instancia, se asume que las interpretaciones realizadas por la investigadora, pueden estar sesgadas, más aún si los datos son poco heterogéneos. En segundo plano, se debe reiterar que los resultados corresponden al contexto de profesores en formación, que han finalizado sus estudios en una carrera de pedagogía en Educación Física en la ciudad de Puerto Montt (Chile), por lo que los hallazgos obtenidos podrían no ser replicables en otras carreras de pedagogía o instituciones. En especial, porque los participantes de esta investigación, fueron intervenidos con anterioridad para desarrollar la reflexión. Por lo que, además, es preciso cuestionarse hasta qué punto ese trabajo ha influido en los significados que le otorgan.

Considerando lo anterior, surge la necesidad de realizar estudios similares en otras carreras de pedagogía, ya que se requiere contrastar las formas de significar la reflexión pedagógica.

REFERENCIAS

- Asensio, I., y Ruiz de Miguel, C. (2017). Medida y evaluación de las creencias sobre la profesión de los maestros en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 79-91. doi: 10.6018/reifop.20.3.265231
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 16(1), 123-141. doi: 10.1080/14623943.2014.982525
- Brockbank, A., y MacGill, I. (2002). *Aprendizaje Reflexivo en la educación superior*. (2a ed.) Madrid: Morata
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la Educación. Hacia una investigación educativa crítica*. (3a ed.). Madrid: Morata.
- Carr, W., y Kemmis S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación –acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Correa, E., Chaubet, P., Collin, S., y Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 71-86.

Danielowich, R. (2007). Negotiating the conflicts: Reexamining the structure and function of reflection in science teacher learning. *Science Education*, 91, 629-663. doi 10.1002/sce.20207

Denardin, F. (2007). El desarrollo del pensamiento reflexivo de los profesores: Percepciones y representaciones sociales de un grupo de alumnas de pedagogía básica. *Foro Educativo*, 12, 69-97.

Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

Farrell, T. (2016). The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: An appraisal of recent research contributions. *Language Teaching Research*, 20(2), 223-247. doi: 10.1177/1362168815617335

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Freeman, D. (1993). Renaming experience/reconstructing practice: Developing new understanding of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 9(5), 485-497. doi.org/10.1016/0742-051X(93)90032-C

Gimeno, J., y Pérez, A. I. (2002). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5a ed.). México D.F: MacGraw Hill.

Jay, J. (1999). *Untying the Knots: Examining the Complexities of Reflective Practice*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education (Washington, DC)

Jay, J., y Johnson K. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00051-8

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 24 (2), 83 - 101.

Korthagen, F., y Vasalos, A. (2006). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47-71. doi:10.1080/1354060042000337093

Korthagen, F., Loughran, J., y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041. doi:10.1016/j.tate.2006.04.022

LaBelle, J. (2017). Ethical and political implications of reflective practice among preservice teachers. *Reflective Practice*, 18(5), 688-698. doi.: 10.1080/14623943.2017.1307727

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360.

Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. España: CEAC

Marcos, J., Sánchez, E., y Tillema, H. (2011). Promoting teacher reflection: what is said to be done. *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 21-36.

Ministerio de Educación. (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*. Santiago: LOM Ediciones.

Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago: CPEIP.

- Moore-Russo, D., y Wilsey, J. (2014). Delving into the meaning of productive reflection: A study of future teachers' reflections on representations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 37, 76-90. doi.:10.1016/j.tate.2013.10.002
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. México D.F.: Graó.
- Ravanel, E. (2012). Creencias y práctica en profesores de ciencias: ideas para pensar un programa de desarrollo profesional desde la evaluación docente. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 171-185.
- Russell, T. (2006). Can reflective practice be taught? *Reflective Practice*, 6, 194-204. doi.:10.1080/14623940500105833
- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encounters on Education*, 13, 71-91.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Silva-Peña, I., Valenzuela, J., y Santibáñez, M. (2008). Representaciones sociales sobre la reflexión docente en estudiantes del último año de formación inicial en Educación General Básica. En Cornejo, J. y Fuentealba, R. (Ed.). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* (1a. ed., pp 29-53) Santiago: LOM
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Sutton, R., y Wheatley, K. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Thompson, N., y Pascal, J. (2012). Developing critically reflective practice. *Reflective Practice*, 13, (2), 311-325, doi: 10.1080/14623943.2012.657795
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228. doi:10.2307/1179579
- Villegas, M. (1986). La psicología humanista: historia, concepto y método. *Anuario de psicología*, 31 (1), 9 - 45.
- Zeichner, K. (2005). Los Profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la re forma escolar. *Docencia*, 25, 385 - 398.

Educación intergeneracional: un nuevo reto para la formación del profesorado

Nazaret Martínez Heredia^{*a} y Antonio Manuel Rodríguez García^b

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

Recibido: 16 octubre 2017

Aceptado: 11 noviembre 2017

RESUMEN. Nuestra sociedad se encuentra en un proceso constante de transformación. Ésta es un reflejo para la universidad como institución encargada de formar a futuros ciudadanos y profesionales. La educación a lo largo de la vida constituye un pilar fundamental de nuestra sociedad para desarrollar una educación integral tanto de profesores como de educandos. En este artículo pretendemos sintetizar las bases principales de un programa basado en la educación intergeneracional, estableciendo relaciones entre los jóvenes de la asignatura de Pedagogía Social del primer curso de Educación Social y mayores del Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada (España). Los datos cualitativos fueron analizados mediante el programa informático Atlas.ti creando una serie de categorías de análisis (reflexiones generales, testimonios respecto al trabajo, testimonios respecto a las personas mayores, testimonios respecto a la educación, recuerdos de sus vidas). Una vez codificados los datos se realizó su depuración por medio de la triangulación, obtenidos a través de la entrevista semiestructurada y autobiográfica. Posteriormente realizamos el análisis de contenido presentando los resultados descriptivos de los hechos estudiados. Con este artículo pretendemos reflejar la puesta en práctica de dichos encuentros asentando las bases de una propuesta de formación a través de una metodología participativa y activa dentro del aula, rompiendo con ciertos estereotipos de la vejez, mayor conocimiento entre generaciones, así como la posibilidad de una retroalimentación positiva para mejorar.

PALABRAS CLAVE. Educación Intergeneracional, Propuesta de Formación, Educación Basada en la Experiencia.

Intergenerational education: a new challenge for the teacher training

ABSTRACT. Our society is involved in a constant process of transformation. It possesses a reflection inside the university as an entrusted institution to train civil and futures professionals. Nowadays education throughout life constitutes a fundamental prop of our society to develop an integral education. In this article, we try to synthesize the principal bases of a program based on the intergenerational education, establishing relations between young and major of the subject of Social Pedagogy imparted on the first course of Social Education and the Permanent Classroom of Formation Opened both at University of Granada (Spain). We try to reflect the putting in practice of the above mentioned meetings to seat the bases of an offer the intervention treating diverse intergenerational topics across a participative and active methodology allowing to break certain stereotypes about older people, as well as the possibility to build a positive feedback for future improvements.

KEY WORDS. Intergenerational Education, Proposed of Training, Education Based on the Experience.

*Correspondencia: Nazaret Martínez Heredia. Dirección: Campus de Cartuja s/n 18071, Granada, España. Correos electrónicos: nazareth@ugr.es^a, arodrigu@ugr.es^b

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente nos encontramos con el reto de enfrentarnos a la formación en valores, para así poder contribuir al aprendizaje de nuevas generaciones. El diálogo intergeneracional produce una aproximación cultural entre edades diferentes. Dicha aproximación contribuye al intercambio de tradiciones, modos de comportamiento, fomento del respeto mutuo y conocimiento de la historia. El acelerado envejecimiento de la población mundial está llevando consigo un aumento del análisis de la educación intergeneracional así como su dinámica en los diferentes contextos y relaciones entre los sujetos que la marcan. Por esta razón, presentamos una experiencia llevada a cabo dentro de la Universidad de Granada, generando un proceso de reflexión acción, recopilando diversas aportaciones de los participantes en las actividades realizadas, entre las que destacamos la elaboración y presentación de monografías, realización de historias de vida, y desarrollo de convivencias.

En este artículo vamos a intentar repensar sobre los procesos formativos de los profesionales de la educación, instaurando elementos clave para la actual formación inicial de los profesores y poder hacer frente a los desafíos que anteriormente anunciábamos. La formación debe evolucionar a través de diversos modelos, haciendo de nuestras universidades espacios en los que el profesorado pueda educar pero también aprender. Promover una educación de calidad comprometida con el cambio, la innovación o actualización de la enseñanza. Del Valle y Coll (2011) exponen que tanto los progresos de la Medicina, como los cambios en los hábitos de vida y las mejoras de nuestro entorno influyen en la mejora positiva del envejecimiento, por lo tanto la educación tiene que poseer un enfoque multidimensional, de apoyo y de responsabilidad permanente entre todas las generaciones. Destacamos la importancia de la educación intergeneracional, la cual lleva consigo la comprensión personal y la defensa, para poder llegar a comprender y respetar el modo de pensar y de actuar del otro a través de un rico encuentro podemos potenciar los valores entre jóvenes y mayores. El diálogo intergeneracional se basa en el intento de construir nuevas vías de entendimiento a través de la aceptación del avance de la edad como una etapa más.

La tradicional denominación de la educación permanente se replantea y da lugar al concepto de educación a lo largo de la vida, resaltando la importancia del propio aprendizaje intentado, desplegar comunidades y mejorar la calidad de vida de las personas (Torres, 2006). A través de este aprendizaje se debe buscar la equidad y la justicia social proporcionando a la persona su propia reflexión y actuación respondiendo a los retos tecnológicos, culturales, económicos, sociales y políticos a los que tenemos que enfrentarnos con el paso de los años (Medel, Ohsako y Mauch, 2001).

2. IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN INTER-GENERACIONAL

No podemos negar que la educación se trata de una práctica que nos caracteriza como seres humanos ya que supone la adquisición del bagaje cultural acumulado a lo largo de los años dentro de nuestra sociedad. Dicha educación comprende los conocimientos derivados de los valores propios y de nuestra época y civilización. A medida que pasan los años hemos podido resolver mejor las dificultades y los problemas, poseemos más sabiduría, intentamos transformarnos en personas más justas, solidarias y democráticas. Poco a poco nos identificamos con la idea de que la educación supone el principal proceso de perfeccionamiento continuo de nuestra persona dentro de la sociedad.

Bedmar (2003) explica cómo la puesta en práctica de una educación intergeneracional permite desarrollar los cuatro pilares básicos en los que se desarrolla una eficaz educación a lo largo de la vida, estos pilares son:

- Enseñar a vivir de manera conjunta, el diálogo permite la resolución de conflictos. El proceso de socialización se basa en un enriquecimiento mutuo debido al aporte beneficioso y complementario de diversos elementos.
- Enseñar a conocer, reforzando la capacidad de investigar de manera individual. La educación intergeneracional permite desarrollar capacidades de comunicación, al vivir en contacto con los demás conocimientos y aspectos más concretos y específicos adaptados a las necesidades de los implicados.
- Enseñar a hacer, aprender a través de la interacción y la acción, pero a través de la reflexión.
- Enseñar a ser, a realizarse a ser uno mismo tanto de manera individual como colectiva, aumentando experiencias positivas de autoestima y afianzando la felicidad.

La educación debe ser liberadora (Freire, 2005) caracterizada por promover aprendizajes significativos, en la que las partes que se encuentran realmente implicadas están fuertemente motivadas para poder conocer la realidad y hacer todo lo posible para transformarla a través de la gestión democrática de la comunidad y el trabajo cooperativo, buscando las necesidades y problemáticas en el entorno para investigar múltiples soluciones. Como educadores es importante intentar lograr la consecución de una sociedad más justa e igualitaria y dentro de esta idea no se debe olvidar a las personas mayores, ya que éstas pueden sufrir fácilmente exclusión social. No podemos obviar que la jubilación se encuentra marcada por el paso hacia una etapa que frecuentemente puede propiciar el aislamiento si solamente pensamos en la etapa laboral de las personas. El encuentro intergeneracional lleva consigo la comprensión personal y la defensa, para poder llegar a comprender y respetar el modo de pensar y de actuar del otro a través de un rico encuentro podemos potenciar los valores descritos anteriormente.

La actual denominación de la educación a lo largo de la vida, anteriormente reconocida como educación permanente pone de manifiesto la necesidad de educar hasta la muerte, dicha educación es la característica fundamental de nuestra propuesta ya que poco a poco la educación ha dejado de estar únicamente presente en escuelas e institutos, ampliando su horizonte hacia todas las ramas del saber y todos los aspectos de una persona. Tras estudiar el último Informe de las Personas Mayores en España (2014) conocemos la realidad estadística del aumento de personas mayores dentro de nuestro país como podemos ver en la siguiente tabla:

Tabla 1. Evolución de la población mayor en España, 1900-2050

| Años | Población de 65 años y más | | Población de 65-79 años | | Población de 80 años y más | |
|------|----------------------------|------------|-------------------------|------------|----------------------------|------------|
| | Absoluto | Porcentaje | Absoluto | Porcentaje | Absoluto | Porcentaje |
| 1900 | 967.774 | 5,2 | 851.859 | 4,6 | 115.385 | 0,6 |
| 1910 | 1.105.569 | 5,5 | 972.954 | 4,9 | 132.615 | 0,7 |
| 1920 | 1.216.693 | 5,7 | 1.073.679 | 5,0 | 143.014 | 0,7 |
| 1930 | 1.440.739 | 6,1 | 1.263.626 | 5,3 | 177.113 | 0,7 |
| 1940 | 1.699.860 | 6,5 | 1.475.702 | 5,7 | 224.158 | 0,9 |
| 1950 | 2.022.523 | 7,2 | 1.750.045 | 6,3 | 272.478 | 1,0 |
| 1960 | 2.505.165 | 8,2 | 2.136.190 | 7,0 | 368.975 | 1,2 |
| 1970 | 3.290.800 | 9,7 | 2.767.061 | 8,1 | 523.739 | 1,5 |
| 1981 | 4.236.724 | 11,2 | 3.511.593 | 9,3 | 725.131 | 1,9 |
| 1991 | 5.370.252 | 13,8 | 4.222.384 | 10,9 | 1.147.868 | 3,0 |
| 2001 | 7.037.553 | 17,1 | 5.404.513 | 13,1 | 1.633.040 | 4,0 |
| 2011 | 8.116.350 | 17,3 | 5.659.442 | 12,1 | 2.456.908 | 5,2 |

| | | | | | | |
|------|------------|------|-----------|------|-----------|------|
| 2020 | 9.144.284 | 20,2 | 6.305.715 | 13,9 | 2.838.569 | 6,3 |
| 2030 | 11.300.064 | 25,7 | 7.767.119 | 17,6 | 3.532.945 | 8,0 |
| 2040 | 13.796.012 | 32,1 | 9.096.509 | 21,2 | 4.699.503 | 10,9 |
| 2050 | 15.221.239 | 36,4 | 8.986.586 | 21,5 | 6.234.653 | 14,9 |

Fuente: Fernández (2015). INFORME 2014. Las Personas Mayores en España. Datos Estadísticos Estatales y por Comunidades Autónomas.

Como podemos ver en la tabla anterior existe un aumento significativo de la población mayor a partir de 65 años, de 65 a 79 años y más de 80 desde 1900 y su proyección hasta 2050. Por lo tanto, la participación en diversos programas educativos tiene que ser un recurso potencial para nuestros mayores un ejemplo de ello, puede ser a través de fuertes relaciones intergeneracionales que beneficien a ambos colectivos, por ejemplo en la Universidad de Mayores.

La Segunda Asamblea Mundial sobre el envejecimiento celebrada en el año 2002, reforzaba la importancia de establecer relaciones intergeneracionales entre jóvenes y mayores mostrando una importancia plena en el desarrollo de la persona tanto de manera individual como social entre distintas generaciones. La relación debe promoverse y acentuarse a través de un diálogo intergeneracional eficaz y pleno. La educación posee diversos objetivos a tener en cuenta para poder desarrollar una formación intergeneracional de una manera óptima, el enriquecimiento mutuo de las relaciones entre los sujetos, el acercamiento entre generaciones y la ruptura de estereotipos mutuos como objetivos principales de dicha educación o incluso, la realización de una historia de vida a través del recuerdo, las vivencias, los aprendizajes, la sabiduría da lugar a una estrecha relación social haciendo a la otra persona confidente (Bedmar, 2010).

Las personas mayores se enfrentan diariamente a nuevos retos y la solidaridad intergeneracional ayuda a enfrentarse a ellos, a medida que necesitamos más relaciones de contacto debido a la jubilación. Así como de ayuda mutua en nuestro día a día, cada grupo de edad puede aportar algo valioso para poder enfrentarse de una manera distinta a los retos sociales constantes de nuestra sociedad. A través de esta práctica pretendemos la inclusión de nuestros mayores, manifestando su capacidad de adaptación y cambio personal, así como asentar las bases de un programa de formación para su puesta en práctica.

El diálogo intergeneracional que pretendíamos desarrollar se basó en el intento de construir nuevas vías de entendimiento a través de la aceptación del avance de la edad como una etapa más, en el que el proceso de envejecimiento se encuentra presente en nuestras vidas, desde el nacimiento. El envejecimiento supone la aceptación de un mayor enriquecimiento tanto personal como colectivo potenciando valores de conocimiento, solidaridad, tolerancia y respeto.

García Mínguez (2005) y Sáez (2002) destacan la mejora tanto personal como social que de la educación intergeneracional se deriva. Se trata de un diálogo entre culturas que pretende el descubrimiento de valores simbólicos para enriquecer los propios proyectos de vida. Sáez (2002) afirma que:

“No es una transferencia unidireccional de conocimientos, sino una invitación a la comprensión de las respectivas generaciones, a la modificación de actitudes y valores en cada una de ellas o, en su caso, a la asunción de los que ya se poseen permitiendo la transformación o la autotransformación si ello fuese el fin perseguido por la Educación Intergeneracional” (p.35).

El diálogo entre distintas generaciones permite un desarrollo colaborativo dentro de una asignatura, poniendo en marcha un cambio y una mejora, fruto de la educación. Se trata de intercambiar diversas ideas y puntos de vista a través del conocimiento propio y ajeno. El contacto contribuirá a romper con falsos estereotipos y mitos.

Desde el punto de vista educativo, creemos necesaria y pertinente la formación de profesores para la puesta en práctica de programas de educación intergeneracional y poder romper con este distanciamiento y que posibiliten, en última instancia, un mayor entendimiento y acercamiento como primer paso para lograr vías de trabajo y especialización. A través de la puesta en marcha de esta experiencia pretendemos mostrar que la educación intergeneracional es un planteamiento cercano, iniciado a partir de una mayor comprensión de la realidad heterogénea, introduciendo algunas reflexiones desde el punto de vista educativo junto a la interconexión de teoría y práctica para poder desarrollar una propuesta de clase para futuros cursos, desde una visión complementaria a través de una metodología participativa, en la cual cada uno de los asistentes podrá cooperar de forma activa dentro del aula.

McCrea, Weissmann y Thorpe-Brown (2004) realizan la organización que debe poseer el proceso de diseño de un programa intergeneracional, dicho programa debe estar organizado en seis fases, éstas son:

- **Planificación:** identificación de necesidades, identificación de grupos a implicar, determinación de objetivos generales y específicos, lista de actividades apropiadas y anticipación de obstáculos.
- **Reclutamiento de participantes:** identificación de dichos participantes, concreción de métodos para conseguir una mayor participación, estrategias para motivar y anticipación de obstáculos.
- **Orientación y formación de los participantes:** concreción de los fines de la fase de orientación y de la de formación del programa para que todos consigan el conocimiento y las habilidades propuestas, determinación de la duración y el calendario, anticipo de obstáculos.
- **Mantenimiento del programa:** estrategias para asegurar un apoyo al programa por parte de la comunidad, procedimientos para dar publicidad, actividades permanentes para mantener la comunicación con la comunidad, con aquellos que lo sostienen y entre los profesionales que lo ejecutan y anticipación de obstáculos.
- **Evaluación:** finalidades de dicha evaluación, organizaciones y grupos interesados en los resultados, instrumentos a utilizar para recoger informes de resultados atendiendo a las características del colectivo, identificación de responsables que llevarán a cabo la evaluación y anticipación de obstáculos.
- **Financiación del programa:** establecer los posibles costes y las fuentes potenciales de financiación, actividades para adquirir la financiación necesaria y anticipación de obstáculos.

La propuesta de formación llevada a cabo pretende establecer una experiencia de relaciones entre jóvenes estudiantes de la asignatura de Pedagogía Social del primer curso del Grado de Educación Social junto a participantes mayores del Aula Permanente de Formación Abierta, ambas de la Universidad de Granada. La convivencia y el trabajo en común ofrecen una oportunidad de educación intergeneracional que redundará en el enriquecimiento de todos. Debemos tener presente que existen muchas leyes que avalan este hecho por ejemplo la Ley 6/1999, de 7 de julio, de Atención y Protección a las Personas Mayores, dicha ley promulgada por Servicios Sociales expone la necesidad de las Administraciones Públicas, por ejemplo la universidad, de promover el ejercicio a la educación y la formación de la personas mayores fomentando la participación y elaborando programas dirigidos a diferentes niveles educativos que propicien el encuentro y el entendimiento intergeneracional, permitiendo que la experiencia y el conocimiento de nuestros mayores pueda aprovecharse por las restantes generaciones.

3. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

Los objetivos específicos son:

- Reflexionar sobre el concepto propio de educación y su influencia en el día a día de las personas.
- Contribuir a una mejor comprensión de los distintos hechos y cambios que se producen en la sociedad actual a través del aprendizaje dialógico intergeneracional.
- Establecer nuevos procedimientos que contribuyan a posibilitar un mayor entendimiento y comunicación entre jóvenes y mayores a través de la superación de estereotipos y representaciones sociales erróneas.
- Posibilitar a las personas mayores nuevas perspectivas y mejor comprensión de la actualidad a través de la visión de las generaciones más jóvenes.
- Exponer las bases de dicha propuesta como elemento para la formación didáctica del profesorado ante la educación intergeneracional.

4. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERGENERACIONAL

Las sesiones dentro del plan de trabajo se dividieron en 5, las cuales son:

1. Planificación de las tareas a realizar durante las sesiones.
2. Presentación del plan de trabajo acordado. Desarrollar diversas dinámicas de presentación.
3. Presentación y explicación de cada uno de los temas acordados:
 - Importancia de la Educación Intergeneracional. Conceptos, características y propuestas educativas.
 - Historia de la educación en España. Visión socio-política y generacional.
 - La educación hoy vs la educación recibida.
 - Eliminando estereotipos, Conocerme-Conocerte.
 - Vivencias y recuerdos de nuestra historia personal.
 - Reminiscencias sobre el barrio en que nacieron.
 - Valores y sociedad. Cómo los adquirimos, interpretamos y vivimos.
 - Diálogo y debate a través de la escucha activa. Dinámicas de comunicación para el real encuentro con el otro.
 - Mi historia y mi vida en diferentes imágenes: cambio de generación.
4. Desarrollo de los temas explicados anteriormente.
5. Conclusiones, evaluación (inicial, continua y final) y prospectiva de futuro.

5. METODOLOGÍA DESARROLLADA EN LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL PROGRAMA

La propuesta de formación llevada a cabo pretende establecer una experiencia de relaciones entre

jóvenes estudiantes de la asignatura de Pedagogía Social del primer curso del Grado de Educación Social junto a participantes mayores del Aula Permanente de Formación Abierta, ambas de la Universidad de Granada, un total de 80 personas, 40 jóvenes (con edades comprendidas entre los 18 y los 20 años) y 40 mayores (con edades comprendidas entre 65 y 80 años). Propiciamos el desarrollo de una metodología participativa, a través de la cual cada uno de los asistentes cooperó de forma activa y reflexiva en las dinámicas del aula. A través de diferentes estrategias y técnicas adaptadas a los participantes, se intentó propiciar un clima positivo que generase un aprendizaje basado en la cooperación y el trabajo mutuo.

Todos los testimonios de nuestras dinámicas de grupo fueron grabados y transcritos con el permiso de los educandos, en primer lugar de manera literal, seguido del relato biográfico. Los datos cualitativos obtenidos desde la visión y percepción de la persona mayor y del joven han sido analizados mediante el programa informático Atlas.ti creando una serie de categorías de análisis. Una vez codificados los datos se realizó su depuración por medio de la triangulación, obtenidos a través de la entrevista semiestructurada y autobiográfica lo que según Cisterna (2005) ha permitido su validación. Posteriormente realizamos el análisis de contenido presentando los resultados descriptivos de los hechos estudiados. Las categorías de análisis atendiendo a los datos recabados son:

- o Reflexiones generales
- o Testimonios respecto al trabajo
- o Testimonios respecto a las personas mayores
- o Testimonios respecto a la educación
- o Recuerdos de sus vidas

6. RESULTADOS DE LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL PROGRAMA

Una vez analizados los testimonios de las personas implicadas a través de dinámicas de grupo podemos decir, que todos los involucrados en estas actividades alcanzaron aprendizajes que, por lo general, estaban fuera de sus propias expectativas iniciales. Los mayores manifestaron sentir una gran satisfacción por tener este espacio para compartir con los jóvenes sus experiencias de vida y a través de la realización de la historia de vida y de los debates. Les gusta recordar y sentir que sus experiencias puedan ser escuchadas y aportar unas enseñanzas para las generaciones siguientes. Dicho contacto entre los dos grupos de edad permitió un mayor conocimiento mutuo, contribuyendo a romper falsos mitos y estereotipos entre generaciones diferentes.

Atendiendo a la categoría de reflexiones generales, dentro de sus grandes logros, comunican haber podido sobrevivir a la pobreza de la postguerra en España, viajar, emigrar, trabajar, conocer personas, encontrar el amor, regresar a la tierra que los vio nacer, del mismo modo, comunican que un gran logro actual es poder estar en la Universidad, algo sumamente impensable durante los tiempos vividos en la guerra y la posguerra. Los mayores reiteran la fortuna que supone que los jóvenes tengan la oportunidad de estudiar, algo que estaba reducido a unos pocos que gozaban de un nivel, recursos que lo permitía.

Los jóvenes que han participado, resaltan la cercanía, disposición, el corazón abierto y desinteresado de los mayores. Ven que todos los estereotipos adquiridos, previos a la actividad (aburridos, tercos, tacaños), eran falsos, encuentran que tienen casi los mismos gustos, como las fiestas, leer, la música, los viajes, los amigos. La reflexión profunda de varios mayores se explica así “la sociedad en general debe dejar de vivir desvinculada de los mayores, que podemos ser amigos, amigos cercanos”. Mencionan además que, al vivir en una sociedad donde la juventud y la belleza son

valores apreciados, es importante rescatar los sentimientos que unen a mayores y jóvenes.

Muchos de ellos identificaban a la juventud como despreocupada, irresponsable, con poco interés social. Sin embargo, mencionaron que dichos conceptos cambiaron tras estas pequeñas sesiones de diálogo y debate. Ven que, al menos los jóvenes con quienes trabajaron, son responsables, amigables, respetuosos, interesados en estudiar, conocer, aprender no solo en la universidad, sino de la vida en general. Durante la realización de las historias de vida todos han intentado aportar experiencias y conocimientos vividos. La edad no se trata de un impedimento, en palabras de un sujeto: “tener 90 años no me hace rendirme ante la vida, al contrario, el gran aprendizaje es que aún hay muchas oportunidades para dar y recibir, y yo aquí lo estoy haciendo”.

Han reflexionado sobre las diferencias existentes entre ambas generaciones, la principal diferencia radica en el trabajo, antes los jóvenes dejaban de estudiar para poder trabajar y ayudar en casa, en cambio ahora no se trata de algo tan plural. Destacan la existencia anterior de la dictadura y ahora de la democracia. Respaldan los temas de la emigración, ya que muchos de ellos tuvieron que huir por temas políticos, familiares, económicos.

La experiencia de estos encuentros resulta ser muy satisfactoria ya que les brinda la posibilidad de escuchar y ser escuchados, así como la posibilidad de seguir aprendiendo y mejorando su motivación hacia la enseñanza y el aprendizaje.

Destacamos la fase final de propuestas de mejora sugeridas por todos aquellos asistentes a los seminarios, un ejemplo de ello es la posibilidad de salir de la universidad para poder desarrollar dichos encuentros en la naturaleza o incluso invitar al alumnado a todas las actividades que se desempeñan dentro del Aula Permanente de Formación Abierta, en la que el alumnado joven también tiene cabida.

Los contactos permiten acercarse a temas vinculados con la experiencia cotidiana, este contacto directo con las personas mayores y jóvenes modifica y destruye estereotipos negativos fijados por la sociedad.

Destacamos algunos testimonios de los alumnos en cuanto al aprendizaje recibido, respecto al trabajo, a las personas mayores y a la educación percibida dentro de los encuentros:

- Testimonios respecto al trabajo

- Sujeto 1: Joven “Como futura educadora, esta práctica me ha hecho reflexionar sobre algunos aspectos necesarios a tener en cuenta en la futura vida profesional”.
- Sujeto 6: Mayor “La experiencia ha sido muy placentera, gratificante y enriquecedora”.
- Sujeto 10: Joven “Me parece un trabajo realmente precioso aprender sobre un mayor, sobre su experiencia en la vida, tenerlo cerca...”
- Sujeto 20: Joven “Nos hemos sentido complacidas de poder tener esta experiencia”.
- Sujeto 22: Joven “Un trabajo intergeneracional que recomendaría que se hiciera todos los años en esta asignatura, ya que es gratificante tanto para quien lo hace como para el que lo escucha”.
- Sujeto 30: Mayor “Ha conseguido que realicemos un acercamiento”.
- Sujeto 34: Joven “Creo que este tipo de trabajos, que te acercan al colectivo, hacen sacar de ti tus mejores armas para aprender, es motivador y una ilusión poder contar con el contacto directo ha-

cia alguien. Quizá eso es lo que nos falta en la carrera. Me siento con una responsabilidad bastante grande, ya que trabajamos con personas. Por ello creo que cuanto antes podamos acercarnos a ellas y conocerlas, más éxito tendremos en un futuro”.

- Sujeto 36: Joven “Gracias a esta práctica he aprendido muchísimas cosas que me han servido para crecer un poco más como persona, he sido consciente del valor que tienen las actividades intergeneracionales ya que he aprendido muchas cosas sobre la historia de mi pueblo, costumbres..., te sirven para desarrollar actitudes como la escucha y te hacen reflexionar, ser más empática con colectivos con los que ahora no te identificas, respetar puntos de vista e ideologías diferentes a las propias y todo ello analizarlo desde un punto de vista crítico”.

- Sujeto 42: Mayor “Es un trabajo precioso, que una vez terminado y viendo lo que has conseguido, te sientes orgulloso de él”.

- Sujeto 45: Joven “Además de conocer más a nuestros mayores, sus ideales, sentimientos y emociones, se pasa un rato muy grato con ellos”.

- Sujeto 50: Mayor “Este encuentro me ha valido para conocernos mejor”.

- Sujeto 52: Mayor “La sociedad en general no está mentalizada sobre la importancia que este colectivo presenta para la misma; la gran mayoría piensa que las personas mayores sean jubiladas o de más avanzada edad, son un estorbo para ellas y que no pueden aportarles ni despertar ningún tipo de interés, no ven que éstos son una gran fuente de conocimiento”.

- Sujeto 54: Mayor “Para mí, el haber participado me ha aportado y enseñado a valorar todas las cosas y las comodidades que la sociedad en la que me muevo me brinda”.

- Sujeto 60 “Además he visto que ellos, por el simple hecho de conversar sobre temas que les gustan, te proporcionan una motivación extra para seguir trabajando e interesarte aún más sobre sus vidas”.

- Sujeto 75: Joven “Es una manera de conocer la Historia muy amena e interactiva y una oportunidad de acercarnos a los mayores y entender nuestro presente, entender sus características y la necesidad que tienen de adaptarse a los rápidos cambios sociales”.

- Testimonios respecto a las personas mayores

- Sujeto 16: Mayor “La formación y profesión desarrollada a lo largo de la vida condiciona la vejez. Una mujer, con inquietudes de formación, tuvo que desistir en su empeño y no sólo por la precariedad económica, sino también por la situación de desigualdad con respecto al hombre que existía en la España de aquellos tiempos; en gran medida tuvo que optar por continuar sus estudios o dedicarse a sacar adelante su familia; y ya en el curso de su vida no se le volvió a abrir la puerta de la formación. Afortunadamente, hoy día esta situación ha cambiado”.

- Sujeto 53: Joven “Me dijo que después de las clases se había sentido importante”.

- Sujeto 69: Joven “Me he dado cuenta que este sector está algo desplazado”.

- Sujeto 80: Joven “Todos ellos, como personas que son, tienen el derecho de tener una educación”.

Testimonios respecto a la educación

- Sujeto 2: Mayor “Considero que aún queda mucho por hacer en el plano educativo, pero que las

mejoras son evidentes; actualmente juega un importante papel la educación no formal”.

- Sujeto 47: Joven “Con respecto a la educación, ésta ha cambiado muchísimo, se ha producido una democratización de la misma, los colegios públicos y la mayoría de los privados son mixtos, se ha ampliado la edad de la enseñanza obligatoria, los profesionales de la educación se preocupan de cómo enseñan, evalúan su labor cara a su mejora durante y al final de curso, antes todo esto era impensable”.
- Sujeto 65: Mayor “Con respecto a los conocimientos que se impartían podemos observar grandes diferencias en las clases impartidas a niños y a niñas donde a las niñas se les enseñaban los conocimientos necesarios para que desempeñaran en un futuro su labor de amas de casa”.

- Recuerdos de su vida

La posibilidad de realizar estos pequeños encuentros intergeneracionales de manera eventual ha permitido al alumnado joven profundizar en el análisis de las situaciones vividas en el pasado español, conocer aspectos de la vida privada, las biografías o aspectos relacionados con la Guerra Civil y la postguerra. Se trató de dar la palabra a quienes no tienen voz, para rescatar del pasado la experiencia de mayorías silenciosas o silenciadas.

“Hemos conocido de viva voz la experiencia educativa de nuestros mayores, las repercusiones que ha tenido en sus vidas, así como sus posibilidades o limitaciones”.

7. CONCLUSIONES

Llevando a cabo este trabajo de educación intergeneracional pretendíamos que los educandos se convirtiesen en los responsables de su propio aprendizaje, que participasen en las actividades intercambiando experiencias y puntos de vista los unos con los otros y consiguiesen un desarrollo personal, grupal y familiar. En el desarrollo de las clases se dieron a conocer los contenidos del programa, se proporcionó material de estudio, se plantearon cuestiones para la reflexión y debate, trabajos individuales y en grupo, se resolvieron las dudas y cuestiones que presentaron los participantes, del mismo modo, cada alumno estableció su propio plan de trabajo (individual o en pequeño grupo) para la realización de actividades o investigaciones para exponer en clase una vez, para fomentar el conocimiento general, comentarios y puesta en común.

La educación a lo largo de la vida supone una característica muy importante y necesaria para el desarrollo integral de la persona independientemente de su edad. El trabajo con personas mayores supone un elemento fundamental dentro de los avances y retos de nuestra sociedad actual, por lo que debemos favorecer la intervención, el compromiso social, la mediación hacia nuestros mayores debido a que todos ellos también poseen un gran potencial social. Sánchez y Torrano (2013) hablan de como la práctica intergeneracional es beneficiosa para todas las personas implicadas (profesionales, participantes, familia, comunidad), la puesta en práctica de dichas relaciones posee un impacto positivo para todos los implicados tanto de manera directa como indirecta. Del mismo modo, la realización de proyectos intergeneracionales ayuda a la mejora del intercambio cultural, cooperación, disminución de la exclusión social, posibilitando un mayor bienestar en la sociedad.

Es esencial dentro de las propuestas didácticas presentar programas de educación intergeneracional, priorizando la consecución de roles igualitarios, cambiantes y múltiples anticipando la calidad de la interacción creando fuertes diálogos intergeneracionales a través de creación de dinámicas de grupo. La formación inicial del profesorado ante este reto es esencial para poder sacar un gran potencial social, implicándose en la consecución de una mayor autonomía con nuestros

mayores, así como el desarrollo de nuevas actuaciones dentro de este horizonte educativo, que supone conocer al alumnado a través del desarrollo de una educación intergeneracional.

No podemos negar que la formación del profesorado ante dichos programas es escasa, por lo que es sumamente importante profundizar y conocer las características de este colectivo de mayores, que nos permitan generar procesos de reflexión avanzando en la formación didáctica del profesorado ante estos programas. La propuesta llevada a cabo dentro de la Universidad de Granada puede constituir una oportunidad para generar ocasiones de decisión e innovación entre el profesorado y el alumnado de la universidad. A través de dicho programa pretendemos facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la motivación hacia el intercambio de distintos aprendizajes y experiencias en las que personas de distintas generaciones puedan ser protagonistas de su propio proceso educativo traspasando los objetivos propuestos y desarrollar una mayor integración y participación a través del diálogo intergeneracional.

Creemos que es una buena manera de mejorar la comunicación entre jóvenes y mayores a través del fomento y la puesta en práctica de nuevas técnicas de aprendizaje y formación. Pretendemos de algún modo u otro romper con la marginalidad existente con las personas mayores tratando de garantizar la igualdad mediante una mayor integración de este colectivo dentro de la universidad y de nuestra sociedad.

Por último, no podemos obviar la importancia de fomentar una perspectiva crítica y reflexiva que posibilite una mayor aceptación de nuestros mayores, intentando reducir los estereotipos y prejuicios que del proceso de envejecimiento se derivan.

REFERENCIAS

Bedmar, M. (2010). La Educación Intergeneracional. En M^a C. Fernández, y J. G^a Mínguez (comps.), *Educación y Adultos Mayores* (pp. 169-205). Rosario: Laborde Editor.

Bedmar, M. (2003). La Educación Intergeneracional encierra un tesoro. En M. Bedmar, y I. Montero (coords.), *La Educación Intergeneracional: un nuevo ámbito educativo* (pp. 67-82). Madrid: Dykinson.

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Tehoría*, 14(1), 61-71.

Del Valle, G., y Coll, L. (2011). *Relaciones Sociales y Envejecimiento Saludable*. Institut de l'Envel·liment de la Universitat Autònoma de Barcelona FICE-UAB: Fundació Agrupació Mútua. Recuperado de <http://salut-envelliment.uab.cat/publicacions/docs/relacionssocialsesp.pdf>

Fernández, J.N. (coord.) (2015). *INFORME 2014. Las Personas Mayores en España. Datos Estadísticos Estatales y por Comunidades Autónomas*. Recuperado de http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/22029_info2014pm.pdf

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

García Mínguez, J. (coord.). (2005). *Programas de educación intergeneracional. Acciones estratégicas*. Madrid: Dykinson.

Ley 6/1999, de 7 de julio, de Atención y Protección a las Personas Mayores. Servicios Sociales. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/1999/87/2>

McCrea, J.M., Weissmann, M., y Thorpe-Brown, G. (2004). *Connecting the generations: a practical guide for developing intergenerational programs*. Pittsburg, PA: Generations Together.

Medel, C., Ohsako, T., y Mauch, W. (2001). *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.

Sáez, J. (2002). Hacia la Educación Intergeneracional. Concepto y posibilidades. En J. G^a Mínguez y M. Bedmar (coords.), *Hacia la Educación Intergeneracional* (pp. 25-36). Madrid: Dykinson.

Sánchez, M. G., y Torrano, D. H. (2013). Los beneficios de los programas intergeneracionales desde la perspectiva de los profesionales. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (21), 213-235.

Segunda Asamblea Mundial Sobre el Envejecimiento (2002). Recuperado de http://www.un.org/es/events/pastevents/ageing_assembly2/

Torres, R. M. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista interamericana de Educación de Adultos*, 28(1), 25-38.

VOL.17
NÚMERO 33
ABRIL 2018

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

SECCIÓN
ESTUDIOS Y DEBATES



UCSC

Depois do holocausto: encontros e diálogos entre o thrash metal e as perspectivas ecologistas em educação

Rodrigo Barchi*

Universidade de Sorocaba, Coordenação do Curso de Geografia, Sorocaba, Brasil.

Recebido: 26 abril 2017

Aceito: 28 junho 2017

*Now the final curtains fall
On the world that you have planned
Most of those who have survived
Will die by their own hand
And now the world lies deathly still
Ruled by these insane
One can only wander now
If they'll make the same mistake
(Nuclear Assault – After the Holocaust)*

*Na expressão da indignação,
nossa própria existência se rebela
(Michael Hardt e Antonio Negri)*

*“Nossa alegria não tira nossa seriedade”
Paulo Roberto Sposito, o palhaço Magnólio
(in memorian)*

Depois do holocausto: encontros e diálogos entre o thrash metal e as perspectivas ecologistas em educação

RESUMO. Este ensaio busca promover e construir uma série de encontros e convergências entre as perspectivas ecologistas de educação e os discursos sobre as hecatombes ambientais e o fim do mundo, presentes nas letras e capas das bandas de thrash metal, especialmente o conjunto estadunidense Nuclear Assault. Os aspectos libertários, nômades e dialógicos das perspectivas ecologistas em educação, cujo escopo teórico é fortalecido, principalmente, pelas contribuições do pensamento de Felix Guattari, Paulo Freire e Marcos Reigota, são desenvolvidos na primeira parte do texto, e possibilitam desvelar as potencialidades educativas e transformativas dos discursos ecológicos e catastrofistas das bandas de thrash metal, que são apresentados e discutidos na segunda parte.

PALAVRAS-CHAVE. Educação, Meio Ambiente, Educação Ambiental, Thrash Metal.

*Correspondencia: Rodrigo Barchi. Dirección: Av. General Osório, 215, CEP 18060-501, Trujillo, Sorocaba, SP, Brasil
Correo electrónico: rodrigo.barchi@prof.uniso.br

After the holocaust: gatherings and dialogs about the thrash metal and ecological perspectives in education

ABSTRACT. This essay promotes and makes up several gatherings and convergence between ecological perspectives in education and speeches about environmental hecatacomb and the end of the world evident in the lyrics of the songs and covers of thrash metal bands, especially the group from the US Nuclear Assault. The libertarian, nomad aspects and the ecological perspectives in education whose theoretical scope is strengthened by Felix Guattari, Paulo Freire and Marcos Reigota's thoughts that are developed in the first part of the text and enable to reveal the educational strengths and the changes in the ecological and catastrophic speeches in the thrash metal bands that are presented and discussed in the second part.

KEY WORDS. Education, Environment, Environmental Education, Thrash Metal.

Después del Holocausto: encuentros y diálogos entre el thrash metal y las perspectivas ecológicas en la educación.

RESUMEN. En este ensayo se busca promover y construir una serie de encuentros y convergencias entre las perspectivas ecologistas de la educación y los discursos sobre las hecatombes ambientales y el fin del mundo presente en las letras y portadas de las bandas de thrash metal, en particular el grupo estadounidense Nuclear Assault. Los aspectos libertarios, nómadas y dialógicos de las perspectivas ecologistas en educación, cuyo ámbito teórico se ve reforzado principalmente con aportaciones del pensamiento de Felix Guattari, Paulo Freire y Marcos Reigota, se desarrollan en la primera parte del texto, y permiten dar a conocer las potencialidades educativas y transformativas de los discursos ecológicos y catastróficos de las bandas de thrash metal, que son presentadas y discutidas en la segunda parte.

PALABRAS CLAVE. Educación, Medio Ambiente, Educación Ambiental, Thrash Metal.

1. IDENTIDADE, DIFERENÇA, MONSTRUOSIDADE

Na última parte da obra “Bem-Estar Comum”, Michael Hardt e Antonio Negri afirmam que existe uma distinção terminológica, que é ao mesmo tempo conceitual e política, simultaneamente muito tênue e díspar, entre os conceitos de emancipação e libertação (Hardt e Negri, 2016, p. 362). As lutas emancipatórias, de acordo com esses dois pensadores, são lutas pelas liberdades identitárias, as quais buscam o reconhecimento, no cerne de uma sociedade, do direito à existência da especificidade de um grupo social, que até então não tinha seus modos de vida respeitados e sua liberdade garantida tanto quanto os outros indivíduos e grupos de um mesmo território. No entanto, para Hardt e Negri, as lutas emancipatórias, identitárias, por mais radicais e rebeldes que sejam ou tenham sido, podem ser muito bem acomodadas e acopladas às estruturas do poder constituído, ou, pensando em uma perspectiva foucaultiana, podem ser assimilada ao exercício da governamentalidade. As lutas emancipatórias identitárias estão mais preocupadas com sua aceitação no interior de uma comunidade, do que necessariamente uma transformação radical nas sociedades contemporâneas.

As diversas identidades, de gênero, classe ou raça, entre outras, durante os processos de insubordinação e rebelião, acabam por se tornar o que Hardt e Negri chamam de propriedade (Hardt e Negri, 2016, p.361), seja de um grupo, de uma pessoa, de uma empresa ou de um discurso nacionalista. Isso ocorre pelo fato da identidade sempre estar associada a exercícios de reconhecimento do que já existe, ao invés de sugerir novos modos de existência e relações humanas. Pensando

com Deleuze e Guattari (1995), mais decalque que necessariamente cartografia.

Esses exercícios de reconhecimento repetem as práticas de dominação que acabam por beneficiar os mesmos agentes hegemônicos, ao utilizarem algumas ferramentas e dispositivos que vão escolher e identificar o que pode ou não pertencer ao grupo que busca reconhecimento. Quando Hardt e Negri utilizam o exemplo da luta de classe no pensamento de Marx, sugerem que os proletários, ao tomarem o poder de Estado, correm o risco de fixar um determinado conceito de identidade na figura do proletário, não conseguindo dar sequência as necessárias transformações sociais.

Ao se associarem aos nacionalismos já existentes, as possibilidades de mudança tornam-se ainda mais distantes, pelo fato do próprio nacionalismo ter se constituído como uma formação disciplinar, impondo regras de comportamento, conduta e obediência ao que foi institucionalizado como a identidade nacional (Hardt e Negri, 2016, p. 362).

Por sua vez, as lutas pela libertação – que por uma questão terminológica e conceitual, chamarei de libertárias – são consideradas pelos autores como reivindicações por uma liberdade de potencializar aquilo que podemos nos tornar, ou seja, conjuntos de luta por autonomia, fluidez e nomadismo do caráter revolucionário, as quais, apesar de quase sempre ter tido início em processos identitários, buscam fugir e se desvincular desses para manter vivo o potencial criativo dos modos de existência.

Nas lutas de classe, por exemplo, Hardt e Negri sugerem que os trabalhadores, ao manter sua identidade como tais, poderão apenas obter reconhecimento dos agentes dominantes e melhorias para a classe, e não construir outras possibilidades de relações sociais, políticas, econômicas e culturais:

A política de classe revolucionária precisa destruir as estruturas e instituições da subordinação dos trabalhadores e portanto, abolir a identidade do próprio trabalhador, ponde em movimento a produção de subjetividade e um processo de inovação social e institucional. uma política de classe revolucionária tampouco objetiva a tomada do poder pelos trabalhadores como nova classe dominante, dando assim continuidade à longa tradição de substituições sucessivas das diferentes classes sociais no controle do poder. Tampouco pode ter êxito na criação da igualdade social mediante a universalização de uma das identidades de classe existentes, tornando todo mundo burguês ou proletário. Cada um desses projetos não revolucionários deixa intacta a identidade do trabalhador, ao passo que um processo revolucionário deve aboli-la. (Hardt e Negri, 2016, p. 364).

O alerta que os autores fazem, sendo um cuidado que tomam em toda a discussão sobre as diferenças entre perspectivas emancipatórias e perspectivas libertárias, é o fato no qual muitas vezes o abandono da identidade pode comprometer o combate à opressão e exclusão social. No entanto, não se trata de uma abolição ao conceito de identidade nos processos de libertação que eles sugerem na transformação política e social, mas uma possibilidade de expansão e proliferação de diferenças que estejam além das identidades raciais, sociais, trabalhistas, de gênero.

A implosão da identidade proposta por Hardt e Negri não é uma negação das distinções promovidas pelas reivindicações identitárias, mas um passo adiante para que essas identidades construam caminhos rumo às singularizações nômades, que impeçam qualquer espécie de cristalização e sedentarização do pensamento e das lutas políticas e sociais. Mais do que unificar as lutas, e deixar as suas especificidades ao segundo plano, em nome de uma unívoca causa, a proposta é justamente rachar os universais e trazer à tona a multiplicidade das lutas que insistem em resistir ao projeto uniformizador do capitalismo contemporâneo. Multidão contra império, os monstros contra os deuses (Hardt e Negri, 1999, 2005), Dioniso contra Apolo.

Nesse sentido, é muito mais próximo ao nietzscheísmo infernal de Deleuze que os dois pensadores se deslocam. A imagem do Anticristo que Deleuze evoca – em um magnífico texto sobre a influência de Nietzsche na obra de Klossowski – é justamente o do rebelde que se recusa a seguir o conjunto dos elementos identitários que tem em Deus o exclusivo fundamento e fim do sentido da existência (Deleuze, 2006, p. 301). A negação em se manter como cópia, a insistência em se diferenciar ao “projeto original”, e a potencialidade de ampliar-se como proliferador de diferenças fez o diabo, pai das mentiras – ou promotor das verdades outras – ser combatido intensamente pelos defensores dos projetos homogeneizantes. Não porque queria tomar o poder, e impor-se como o imperador das trevas, mas devido à sua força libertária e combativa aos poderes instituídos (Onfray, 2001).

Para Deleuze, a força do Anticristo no pensamento, e nas lutas políticas e sociais para Hardt e Negri, não se faz presente pelo fato dele desgarrar os animais do rebanho promovendo a negativa exclusão e abandono da ovelha negra, culminando em uma pena perpétua de sofrimento e dor em um inferno dantesco. A exclusão se torna positiva quando ela assume-se como uma disjunção promotora de diferenças, divergências e descentramentos, ao tornarem-se como potências afirmativas e afirmadas (Deleuze, 2006, p. 305).

A intenção, na filosofia de Deleuze, e que é possível apreender na diferenciação proposta por Hardt e Negri (2016) entre lutas emancipatórias e libertárias, é justamente a dissolução das identidades, dos sujeitos, dos corpos coletivos e políticos idealizados e idealizáveis. A qual, senão plenamente, mas radicalmente caótica¹, poderá promover um povoamento das superfícies pelos monstros, híbridos, anormais não-identificáveis, recusando, finalmente, a ter sua vontade submetida única e exclusivamente aos desejos de inclusão e igualdade em relação ao projeto identitário maior, não se preocupando mais com as alturas até então prometidas. Um reino das intensidades, e não mais das essencialidades:

A intensidade, sendo já diferença em si, abre-se sobre séries disjuntas, divergentes. Mas, precisamente, porque as séries não estão submetidas à condição da identidade de um conceito em geral e muito menos a instância que as percorre está submetida à identidade de um eu como indivíduo, as disjunções permanecem disjunções, mas sua síntese deixa de ser exclusiva ou negativa para assumir, ao contrário, um sentido afirmativo pelo qual a instância móvel passa por todas as séries disjuntas; em suma, a divergência e a disjunção tornam-se objeto de afirmação como tal. (Deleuze, 2006, p. 307-308).

Nesse trânsito entre a defesa da identidade e a proliferação das diferenças, e na tênue linha que acaba por distinguir e mesclar as lutas emancipatórias e as lutas libertárias, talvez seja possível encontrar no diálogo proposto por Guattari, entre as ecologias virtuais e a ecosofia, algum positivo que, sem obstruir ou apagar as lutas identitárias, possa permitir seu desmantelamento e afirmativo, permitindo que ampliem suas potências na construção de novas singularidades. Ou seja, por um lado, sem confundir as duas formas de luta e reivindicação. E por outro lado, sem promover uma distinção binária típica da perspectiva platônica da filosofia ocidental, tão combatida por Nietzsche e Deleuze.

1. Apesar da imprescindibilidade do caos como trama antológica específica, e não indiferenciação pura, na sugestão de Guattari (1992) sobre as transições dos paradigmas científicos para os paradigmas ético-estéticos nas ciências humanas e sociais.

2. AS ECOLOGIAS LIBERTÁRIAS E AS PERSPECTIVAS ECOLOGISTAS EM EDUCAÇÃO

Não é somente uma ecologia natural, das relações físicas da humanidade e dos outros seres com as paisagens preservadas e com os recursos, que está ameaçada pelo que Guattari (1991) chama de Capitalismo Mundial Integrado. De acordo com o pensador francês, as próprias alteridades e singularidades humanas, coletivas e individuais, estão sendo constantemente dizimadas e, no mínimo, mergulhadas em um “morno infantilismo”, devido aos processos paranoicos impositivos de pseudo identidades (Guattari, 1992, p. 86). As quais são incapazes de enfrentar os dilemas que, nas sociedades contemporâneas, se tornam cada vez mais emergentes.

Consequentemente, as lutas identitárias que buscam exclusivamente o reconhecimento perante as instituições de poder e o direito a um filão ou parcela das “benesses” oferecidas pelas sociedades contemporâneas, não são capazes também de enfrentar, em um amplo espectro, as múltiplas questões e desafios impostos pela predação e destruição que se alastram.

Para Guattari (1992), o enfrentamento a essa situação precisa passar pela transformação das mentalidades e dos hábitos coletivos, sem, no entanto, resgatar ou evocar antigos valores de trabalho artesanal medieval, como fizeram os ludditas, os movimentos hippies e mesmo atualmente, algumas perspectivas presentes na agroecologia e na permacultura. As cidades como principal foco de desterritorialização e produção de subjetividades, precisam ser entendidas como o local do exercício de resistência e de promoção de novas formas de vida, pois nelas as forças das “revoluções moleculares” serão capazes de desfazer, coibir ou minimizar ao extremo os males dos poderes molares.

As cidades são imensas máquinas – megamáquinas, para retomar uma expressão de Lewis Mumford – produtoras de subjetividade individual e coletiva. O que conta, com as cidades de hoje, é menos os seus aspectos de infraestrutura, de comunicação e de serviço do que o fato de engendrarem, por meio de equipamentos materiais e imateriais, a existência humana sob todos os aspectos em que se queira considera-las. Daí a imensa importância de uma colaboração, de uma transdisciplinaridade entre os urbanistas os arquitetos e todas as outras disciplinas das ciências sociais, das ciências humanas, das ciências ecológicas, etc. (Guattari, 1992, p. 172).

As soluções meramente tecnocráticas tornam-se, para Guattari, simplórios paliativos no estancamento da sangria em que as sociedades humanas acabam por se encontrar na crise ecológica. As ecologias virtuais, generalizadas, agindo nas esferas políticas, produtivas, estéticas, éticas e analíticas, poderão, para Guattari, proteger tanto as “espécies ameaçadas da vida cultural” (Guattari, 1992, p. 116), como serem promotoras e criadoras de “subjetividades inusitadas”.

As artes, para Guattari, são as potencializadoras das resistências mais poderosas e pertinentes aos processos de subjetividade e segregação promovidas pelo Capitalismo Mundial Integrado, pois são capazes de colocar em movimento as novas ecologias, distantes das soluções tecnicistas das ciências duras propostas, por exemplo, pela noção de desenvolvimento sustentável e/ou pelo ecocapitalismo:

Uma ecologia do virtual se impõe, então, da mesma forma que as ecologias do mundo visível. E, a esse respeito, a poesia, a música, as artes plásticas, o cinema, em particular em suas modalidades performáticas ou performativas, tem um lugar importante a ocupar, devido à sua contribuição específica mas também como paradigma de referência de novas práticas sociais e analíticas – psicanalíticas em uma acepção muito ampliada. (Guattari, 1992, p. 116).

Guattari utiliza o exemplo do jazz, o qual, ao se alimentar de suas genealogias africanas, mas também estar constantemente se refazendo sob formas múltiplas e heterogêneas, evita uma cristalização e morte, e/ou, ao se reinventar por demasia, perder completamente os elementos primeiros que o construíram, tornando-se um estranho a si mesmo (Guattari, 1992, p. 118-119).

Essa perspectiva das ecologias virtuais, ecosófica em sua posição política, éticas e estéticas, ao buscar promover os encontros necessários entre as três ecologias (natural, social e mental) como forma de pensar e exercer as necessárias transformações políticas, sociais, culturais e econômicas, necessita questionar as condições humanas contemporâneas. Entendendo como ecologicamente degradantes e barbáricas não somente a destruição das paisagens e recursos naturais, mas as relações abusivas, opressivas e excludentes que estão presentes no machismo, no racismo, na homofobia, na xenofobia, no especismo.

E é nesse sentido que a ecosofia de Guattari, ao promover novas formas de sociabilidade, criações de singularidades e possibilidades n de visualizar, entender e construir ecologias, influencia, potencializa e amplia o escopo teórico das perspectivas ecologistas em educação (Reigota, 1999, 2010, 2012, 2013; Barchi, 2012, 2014; Catunda, 2013), possibilitando o exercício de educações ambientais que não se limitem somente a fazer da questão ambiental uma temática de relevância e evidência nas sociedades contemporâneas, mas que possam promover exercícios de libertação e criação de novas ecologias, de forma não somente a impedir a cristalização – no pensamento e na prática – da ação pedagógica e ecológica, mas para manter fluido o seu fervor transformativo.

É preciso compreender as perspectivas ecologistas em educação em seu caráter associativo e colaborativo – e não fundador ou *sine qua non* – em primeiro lugar ao pensamento de Paulo Freire (Reigota, 2013). Pensar, a partir da perspectiva das filosofias da diferença, a colaboração do pensamento de Paulo Freire mais como associação do que como fundamentação, é uma ação que pode impedir a imposição das perspectivas freireanas como obrigatoriedade e condição de se propor a educação ambiental. Mais que fundamento, a educação libertária de Paulo Freire pode ser conectada às perspectivas ecologistas em educação como potência e devir (Deleuze e Guattari; 1997). Devir-Freire nas educações ambientais, devir-ecologia na educação de Paulo Freire. Devir como tornar-se, vir a ser, potência de desterritorialização e criação do novo.

Nesse sentido, Reigota (2010, 2012, 2013) vem insistindo nas discussões sobre a contribuição do caráter dialógico do trabalho de Paulo Freire às educações ambientais, dando destaque principalmente à sua influência política e potência transformativa. Em toda sua obra, mais especialmente na *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987), Paulo Freire propõe uma quebra na burocratização e sedentarização dos currículos, de forma que eles possam ser construídos a partir das conexões dos saberes que os envolvidos e envolvidas no processo educativo carregam consigo.

A partir do diálogo que Reigota realiza com o pensamento de Paulo Freire, é possível, no âmbito das Perspectivas Ecologistas em Educação, reforçar a noção de que o conhecimento sobre meio ambiente e ecologia é menos monopólio das instituições escolares e científicas do que propriedade coletiva e comum das pessoas. E quanto mais as escolas insistirem no caráter impositivo e seletivo dos saberes, mais elas estarão contribuindo para que o processo educativo e formativo não seja mais que a ampliação do caráter desigual, predatório e barbárico das sociedades contemporâneas.

É aqui que Reigota (1999) propõe o encontro da Ecosofia de Guattari e a força dialógica do pensamento freireano, ao buscar em outras esferas do saber a ecologia como uma força discursiva, artística, ética, política e, tanto nas palavras de Guattari quanto nas de Freire, revolucionária, capaz de desconstruir, a partir do pensamento, ação e projetos coletivos de libertação e transformação, a opressão e o fascismo presente nas relações macro e micropolíticas do cotidiano.

As perspectivas ecologistas em educação, em sua recusa ao primado das identidades e dos fundamentos devido, em grande parte, à contribuição das filosofias da diferença (Godoy, 2008, 2009; Barchi, 2012), em sua associação ao pensamento de Paulo Freire, e no fortalecimento do caráter político, ético e estético de suas propostas, permite, de uma forma ou outra, que diversas disjunções e possibilidades sejam potencializadas e criadas a partir das relações entre a educação e a ecologia, e conseqüentemente, reforcem e ampliem suas ações.

É imprescindível, por exemplo, que seja feita a referência ao que vem sendo desenvolvido pela noção das Ecologias Inventivas, promovidas pelo grupo Tecendo, no âmbito dos Estudos Culturais em interface com a educação ambiental. Duas coletâneas de textos nos últimos anos apresentam algumas das perspectivas ecologistas em educação, dissonantes aos jargões preservacionistas, salvacionistas e pastoralizantes de condutas. A primeira foi lançada em 2012 (Preve et al., 2012), trazendo a ecologia e a educação ambiental em diálogos com as filosofias da diferença, o pós-estruturalismo e os estudos culturais. A segunda, lançada em 2015 (Guimarães, et al., 2015), dá destaque ao diálogo com as artes, enfocando as relações entre ecologia, a experiência e as paisagens.

A abertura promovida pelas perspectivas ecologistas em educação, propondo as outras esferas do pensamento e da criação humana uma posição de igualdade – e não de subserviência à educação ambiental – permitem o diálogo que proponho fazer a seguir. Menos que propor a influência do pensamento e do movimento ecológico aos discursos e imagens proliferadas pelas bandas de thrash metal, o que se busca é a promoção de encontros, conexões e similitudes entre as educações ambientais e o gênero (anti) musical abordado.

A intenção é fortalecer outros espaços de criação e circulação, além das academias e dos movimentos sociais literalmente ecológicos, de ecologias outras e seus potenciais educativos. Apesar de ter surgido e proliferado a partir dos anos 80, quando as questões ecológicas já haviam entrado há muito no rol de preocupações dos governos e das Nações Unidas, as ecologias presentes no thrash metal, e nos outros gêneros daquilo que proponho chamar como música extrema, não foram única e exclusivamente produto do alarmismo ecológico naquele período, mas uma força de contestação, rebelião e dissenso aos parâmetros morais das sociedades ocidentais do final do século XX e começo do século XXI.

Ao recorrer à ecologia exposta pelo thrash metal, especialmente pelo trabalho do conjunto Nuclear Assault, visando ampliar as discussões teóricas das perspectivas ecologistas em educação com movimentos “menores”, “inversos” (Barchi, 2009) e à margem (Reigota, 2010), este ensaio pretende reforçar o caráter múltiplo, heterogêneo, dialógico e rebelde dessas perspectivas, já que a intenção é justamente abordar as contribuições do discurso ecológico do thrash metal às educações ambientais, e não o contrário, ou seja, algo como a ecologia contribuiu com a formulação dessas preocupações ambientalistas do metal. É um devir-thrash, um devir-metal, um devir-headbanger, um devir-ruído, barulho, “sonzeira” das educações ambientais.

3. ECOLOGIAS THRASH: INFERNO CONTRA INFERNO

Apesar dos conjuntos que deixariam o rock mais rápido e pesado durante os anos 70, como Black Sabbath, Judas Priest e Motorhead, o Heavy Metal se espalhou como uma neblina, enxame, pandemia ou praga, principalmente nos anos 80, sendo que o movimento dessas bandas também espalharia o medo, já que levaria parte significativa de uma geração a recusar e blasfemar todas as referências sobre convivência, harmonia, salvação e aceitação sobre as verdades que lhes eram sugeridas.

A associação com diabo, realizada nos primeiros anos da década de 80 por bandas como Venom,

Mercyful Fate, Hellhammer e Slayer, mostrou o quanto os headbangers queriam somente se livrar das amarras daquela moralidade policialesca e normativa sobre suas aparências, perspectivas de vida e sociabilidade. Tanto que as duas primeiras foram perseguidas e tiveram problemas com a Parents Music Resource Center (PMRC), a comissão fundada por Tipper Gore, esposa do ex-senador e ex-vice-presidente dos EUA, Al Gore, hoje conhecido também por suas iniciativas de combate ao aquecimento global, tendo recebido prêmios como o Oscar (pelo documentário “Uma verdade inconveniente”) e o Nobel da Paz.

Essa comissão, formada por esposas de importantes políticos estadunidenses, buscou combater qualquer manifestação relativa à sexualidade, violência, álcool, drogas e ocultismo na música que entrava nos Estados Unidos. Diversos músicos e conjuntos dos mais diversos estilos musicais tiveram seus álbuns, senão proibidos, mas rotulados com o “Adesivo Tipper”, conhecido por estampar os dizeres Parental Advisory: Explicit Lyrics.

Houve também uma lista de 15 músicas, conhecidas como “As mais imundas”, as quais envolviam desde músicos pop, como Prince, Cindy Lauper e Madonna, passando por bandas rock e metal mais populares, como Judas Priest, Black Sabbath, Motley Crue, W.A.S.P. e Twisted Sister. Nessa lista se encontravam também Venom e Mercyful Fate, sendo as duas as únicas acusadas de ocultismo/satanismo.

A onda de conservadorismo nos EUA, que se espalharia por alguns outros países europeus (Christe, 2010), prejudicou, em um primeiro momento, a venda dos discos das bandas e artistas envolvidos, já que muitas lojas se recusavam a vender ou escondiam o material que havia sido difamado pela PMRC. Por sua vez, e ao mesmo tempo, permitiu ainda mais sua popularidade, visto que sua exposição quase diária nas TVs, rádios e mídia impressa fez com que um número maior de pessoas simpatizasse com aquele movimento dissidente, promovido pelas bandas, gravadoras independentes, revistas e zines especializados e um público cada vez mais cativado e fiel ao estilo.

O metal se expandiu, e diversas bandas se aceleraram e ficaram mais pesadas. O próprio Venom, hoje, pode ser considerado como o principal responsável por essa rapidez e peso que o metal viria a ganhar nos anos 1980 e 1990. Tanto que ele pode ser considerado como o estopim que veio a criar o thrash metal, que se popularizou relativamente a partir de bandas estadunidenses, como Anthrax, Metallica, Megadeth, Slayer, Testament, Possessed, Metal Church, Death Angel e Dark Angel. A Alemanha também foi celeiro de muitos conjuntos desses estilos, sendo os mais emblemáticos conjuntos como Destruction, Sodom, Kreator e Tankard. No Brasil, o thrash metal também concebeu diversas bandas, como o Sepultura, Overdose, Dorsal Atlântica, Korzus, Torture Squad, e mais recentemente, Violator e Nervosa, entre centenas de outros conjuntos.

Mais do que realizar evocações ao diabo, reproduzir missas negras ou cantar sobre as hierarquias do inferno, os conjuntos de thrash metal sempre buscaram, em suas capas e composições, abordar temas como o apocalipse, a morte, a contaminação radioativa, a proliferação de doenças e epidemias globais, as guerras, as desigualdades sociais, a violência urbana, a exploração dos países pobres, entre outras temáticas políticas e sociais.

Um exemplo está no quarto álbum de estúdio do Sepultura, chamado Arise, de 1991. De uma banda satânica nos dois primeiros discos gravados em 1986 e 1987, o Sepultura passou também a bradar o apocalipse, o genocídio, o holocausto, e as possibilidades de vida sobre o planeta após uma hecatombe nuclear. Na composição, Dead Embryonic Cells, faixa do mesmo álbum, a morte e o holocausto viriam a partir da disseminação das pragas criadas em laboratório, que se espalhariam em forma de pandemias irreversíveis, complementando a tragédia promovida pelos conflitos tribais e entre as nações:

Laboratory sickness

Infects humanity

No hope for cure

Die by technology

A world full of shit coming down

Tribal violence everywhere

Life in the age of terrorism

*We spit in your other face*² (Sepultura, 1991).

Mas, nenhuma delas viria a se destacar por uma perspectiva social e ecologicamente posicionada de modo tão enfático e anárquico como os nova-iorquinos do Nuclear Assault. Formado por volta de 1984, lançou seu primeiro álbum em 1986. Sua constante crítica ao uso de armas nucleares, à indústria bélica, a promoção de conflitos, à destruição ambiental e à desigualdade social se aproximava mais da temática sugerida pelas bandas de punk, hardcore e grindcore, mas sob uma sonoridade que se aproximava muito mais dos blasfemadores satânicos do Slayer, do Venom ou dos suíços do Hellhammer. Por sua vez, o Nuclear Assault é admirado tanto pelos bangers quanto pelos punks libertários. Foi uma das primeiras bandas que promoveu em sua sonoridade e perspectiva política, o encontro do Metal com o punk, que também teria ressonância no som grindcore que os britânicos do Napalm Death exerceriam.

Seus três primeiros discos, lançados entre 1986 e 1989, tinham em comum as capas que abordavam especificamente o perigo promovido pela expansão da energia nuclear e seus possíveis efeitos nocivos às pessoas e ao planeta. Estampadas em camisetas, jaquetas, calças e bonés dos headbangers em shows, e no próprio cotidiano – já que os headbangers, em grande parte, não o são somente em shows, mas fazem questão de ser diariamente – as imagens das capas fazem com que a perspectiva circule e se amplie, não somente nos locais específicos dos encontros dos bangers, mas também ao redor do globo, influenciando inclusive, a formação de outras bandas, com a mesma temática e estilo.

Só no Brasil, o Nuclear Assault influenciaria bandas de thrash como Bywar, Blastrash, Sepultura (que é contemporâneo ao Nuclear Assault, mas também influenciado, assim como exerce influência), Korzus, Dorsal Atlântica, Attomica, Overdose, Violator, Torture Squad, as meninas da Nervosa, entre outras.

Vale frisar que, essa influência não se deu no esquema centro-periferia só pelo fato da banda ser estadunidense. Os contatos entre as bandas, que ainda era feito por cartas, e a circulação dos discos, promoveu uma afetação simultânea – para usar a terminologia foucaultiana-deleuziana de afeto – que promoveria uma construção política e musical que caracteriza a cena thrash metal até hoje. Uma evidência saliente dessa construção simultânea, globalizada e não hierárquica, é o vídeo clip Critical Mass, do Nuclear Assault, gravado em 1989, em que o guitarrista Anthony Bramante está usando uma camisa do disco Schizophrenia do Sepultura, lançado em 1987, bem antes de a banda ter se popularizado no cenário internacional.

A capa do primeiro disco do Nuclear Assault, chamado Game Over, representa a explosão da bomba atômica em Hiroshima, com uma capa avermelhada e amarela, em cujo lado esquerdo está a cúpula Genbaku, único edifício em pé na cidade após a explosão. Na parte de baixo do desenho de capa, pessoas correndo, mas caracterizadas como zumbis.

2. Doenças de laboratório/ Infectam a humanidade

Sem esperança para a cura/ Morrer pela tecnologia

Um mundo cheio de merda desabando/ Violência tribal em todo lugar

A vida na era do terrorismo/ Nós cuspiamos nas suas outras faces

O segundo lançamento do Nuclear Assault foi um EP com quatro músicas, chamado *The Plague*, lançado em 1987, cuja capa faz referência à explosão da usina nuclear de Chernobyl (cujo reator derreteu, gerando uma explosão e vazamento de partículas radioativas por toda a Europa, em abril de 1986), mostrando em primeiro plano uma pessoa vestida com roupa de proteção nuclear, tendo ao fundo uma usina nuclear pegando fogo.

No terceiro lançamento da banda, chamado *Survive*, de 1988, na capa são mostradas duas torres de centrais nucleares lançando fumaça. Uma grande caveira com chifres demoníacos aparece no meio da fumaça. E na contracapa, os integrantes da banda estão carregando uma maquete de bomba. E no quarto lançamento, intitulado *Handle With Care*, a capa traz uma foto do planeta Terra, carimbada com o nome do disco, aludindo a cada vez maior fragilidade do planeta.

Uma das composições mais emblemáticas nesse sentido, *After the Holocaust* (Depois do Holocausto) compartilha um cenário apocalíptico irreversível, trazendo os humanos como zumbis mutantes definhando e se rastejando em cidades queimadas, em uma nova era sombria e nebulosa:

*Fires burning cities down
Your whole world's destroyed
Mutants crawl out from the ruins
To put you to the sword
Poisoned air in darkened skies
Flows across the land
Fear and pain they breed despair
A new Dark age is at hand³*
(Nuclear Assault, 1986a)

Em *Radiation Sickness*, a voz aguda do vocalista John Connelly se assemelha aos berros de um pequeno demônio, rindo da condenação da humanidade após o holocausto, de sua dor, de seu desespero, de sua profunda falta de perspectivas. Nesse cenário apocalíptico, os abrigos nucleares não são capazes não só de conter a radiação, mas também de dar conta da fuga e do esconderijo perante o inimigo invisível da radiação:

*Shelter Deep
Run and hide
There is no help
You will die⁴*
(Nuclear Assault, 1986b)

3. O fogo queima as cidades/ Seu mundo inteiro destruído
Mutantes rastejam pelas ruínas/ Para colocá-lo à espada
O ar envenenado nos céus escurecidos/ Flutua através da terra
Medo e dor alimentam seu desespero/ Uma nova era negra está em mãos

4. Abrigo profundo/ Correr e se esconder
Não há ajuda/ Você vai morrer

O discurso direto e brutal do Nuclear Assault permeia quase todas as composições, expondo a possível condição futura do planeta conforme o ponteiro do relógio nuclear avança em direção ao número doze. Sem dar espaço a qualquer momento de esperança – ou mesmo propor qualquer possibilidade de transformação dessa tendência catastrófica (Reigota, 1999a) – a educação e a ecologia presentes na fala fatalista do Nuclear Assault apresentam, de maneira até muito mais evidente que as bandas satânicas de black metal, a condição infernal, o mundo em chamas, o fim do que restava do equilíbrio ambiental, a total perda da retomada do paraíso, o mundo tomado pelos zumbis.

*The forests are gone and the ocean destroyed
The world we once knew now is dead
The animals slaughtered, wild life in its grave
The sun burns too bright overhead
Cities collapsing and famine runs rampant
A nightmare where once there was life
Radiation and toxins a part of the children
Who will hate us until they die⁵*
(Nuclear Assault, 1989a)

A ecologia que se apresenta de modo evidente e direto em suas canções propõe um entendimento tanto do apocalipse vivido pelas sociedades em guerra total, como no caso da Europa e da Ásia durante a Segunda Grande Guerra, quanto um hipotético cenário global de destruição caso houvesse a consumação das tensões vividas nos anos 1980 devido à Guerra Fria.

Mais do que propor e sugerir condutas pelas quais a salvação dessa catástrofe pudesse ser possível, o Nuclear Assault – assim como outras bandas thrash metal que seguiram a mesma linha de raciocínio, como os alemães do Sodom e do Kreator – promoveu um mergulho nesse apocalipse, em uma ecologia invertida, a qual, ao invés de prometer um mundo maravilhoso de cidades arborizadas, rios limpos, ar puro e esquilos correndo pelo quintal e pelos jardins, faz com que os futuros condenados apenas aproveitem os seus últimos momentos sobre o planeta se preparando antecipadamente para o caos sonoro das bombas, das metralhadoras e dos incêndios, os quais, transformados em som metal, permitem que esse apocalipse seja aproveitado nas danças caóticas nas rodas e no chacoalhar constante das cabeças.

É uma das inversões possíveis a uma educação ambiental que se quer pastoral e normativa. A qual busca trazer de volta o paraíso perdido, a partir da imposição de uma série de condutas religiosamente definidas, compartilhadas, exercidas coletivamente, em uma série de esforços e sacrifícios exigidos para que a salvação torne-se possível, tal qual era o sacrifício exigido dos cristãos para salvar sua alma. A imagem do educador ambiental na posição do pastor das almas guiadas rumo à redenção ecológica pode ser evidenciada a partir do momento em que as atividades de educação ambiental concentram-se na redução de água, de energia, na reciclagem, e na satanização das sacolinhas plásticas.

5. As florestas se foram e o oceano destruído/ O mundo que uma vez conhecemos está morto agora
Os animais morreram, vida selvagem está no túmulo/ O Sol arde muito forte acima de nós
Cidades em colapso e a escassez corre implacável/ Um pesadelo onde antes houve vida
Radiação e toxinas são uma parte das crianças/ Que nos odiarão até morrer

A inversão educativa da ecologia, na (anti)música das bandas thrash metal, está em dançar sobre o caos, em gritar, beber, fazer o símbolo do diabo com as mãos, em correr em rodas e balançar as cabeças, se apropriando do caos sonoro e nuclear para vestir a pele do diabo que dançará sobre a superfície do planeta após o holocausto. Não aprender mais ecologia e mantê-la intocada, mas formar-se de modo que os corpos estejam preparados para aguentar a total falta da ecologia. Adaptar o corpo ao ambiente e transformar-se no demônio que habitará o inferno, preparar a vida do diabo em seu ambiente mais do que natural.

Uma pedagogia infernal que vê na ecologia justamente o ensinamento de como se adequar da melhor maneira ao caos. Talvez, o pouco de esperança de vida que reste e resista, esteja somente na própria dança, na roda, no grito, no ruído. Assim como Catunda sugere em relação à importância do ruído na vida tribal, seja no compartilhamento e na vivência desse barulho que uma ecologia de relações sobreviva:

Talvez o exercício mais importante das sociedades tribais não seja fazer prevalecer o caráter sagrado do ruído, mas a própria ação ruidosa dos comandos de dança e canções tribais do cotidiano, guerra de pios (imitação de pássaros para emboscada do inimigo invasor ou, para o mapeamento da caça por simulação) com sua cadência marcante, seu ritmo pulsante tem a função de fazer perpassar pelo som a própria vida, como vibração molecular. (Catunda, 2013, p. 230).

Uma ecologia de resistência, visto que a vida, para aguentar essa condição das profundezas trazidas à tona, espalhadas rizomaticamente e de maneira intensiva por toda a superfície, deverá preparar o corpo e o espírito para suportar, o máximo possível, a essa condição calamitosa, castrófica e infernal.

Resistente, também, por manter uma perspectiva libertária e anárquica, pois aponta para os dois principais vetores da educação ambiental e da preocupação ecológica, que são o Estado/Capital e as religiões, como os responsáveis diretos pela instauração desse inferno desenhado. Em Nuclear War, o diabo libertário grita alto contra seus inimigos:

*Millions dead/ More on the way
What is worth this cost/ For your god
And country/ You'd destroy the world
It is madness/ To believe
That you can survive/ Take my word
You'd rather not/ It's better just to die⁶*
(Nuclear Assault, 1986c).

Na condenação ao Estado, ao Capital e às religiões, o diabo libertário e ecológico, não dita o que pode e o que não pode, o que deve ou não deve ser feito, e muito menos o caminho a ser trilhado. Se só resta ao ouvinte e ao headbanger no show, a condenação, a morte, o holocausto, então nada melhor que comemorar essa morte do modo que melhor vier à mente. Ele escolheu gritar, dançar em roda, balançar a cabeça, evocar o diabo.

6. Milhões mortos/ Mais a caminho
O que vale esse preço/ Pelo seu Deus
E país/ Você destruiu o Mundo!
É loucura/ Acreditar
Que você pode sobreviver/ Ouça minha palavra
Você não vai querer/ É melhor logo morrer

4. COMO VIVER APÓS O HOLOCAUSTO? LIÇÕES THRASH METAL...

Esse clamor da morte e o discurso hecatômbico das bandas de thrash metal mostram o pessimismo e a desesperança no que diz respeito ao futuro da humanidade e do planeta. Isso como futuros pré-definidos, datados e pontos finais do processo evolutivo, em que os humanos se manterão perfeitos eternamente até o fim dos tempos.

E é uma perspectiva que se espalhou ao redor do planeta, principalmente entre os jovens bangers que se mostram apreciadores e, ao mesmo tempo, integrantes das bandas. Perante essa perspectiva, se aliar aos grupos que compartilhavam esse desencanto fez com que legiões descentralizadas, autônomas e nômades se espalhassem ao redor do planeta com seus cabelos compridos, roupas surradas e pretas marcadas por símbolos da morte. A resistência ao assédio da religião, da conduta corporativa, do Estado e das construções coletivas institucionalizadas e sedentárias.

O culto à morte como resistência à morte, e não somente física, mas a morte como possibilidade de uma criação de formas de vida baseadas no barulho e no movimento. A referência ao diabo como uma potência de recusa à força e ao poder pastoral. Ser capaz de viver sem o catecismo institucionalizado das escolas e das comunidades eclesiais, que prometem o paraíso, quando na verdade estão promovendo o inferno. Destituir a exclusividade das instituições hierarquizantes neurotizantes no processo pedagógico.

A educação, no thrash metal, é força transversal, que simultaneamente atravessa e é transpassada pela iniciativa DIY (Do It Yourself, ou Faça Você Mesmo), a partir do momento em que se busca aprender um instrumento, se esforça em conhecer pessoas com as mesmas afinidades, interpretar as capas e letras das composições, aprender outras línguas para traduzir e conhecer as composições.

Permite que o discurso ecológico, principalmente em uma perspectiva de pensar a vida perante uma eminente morte, se construa não mais como uma utopia assediadora das consciências, condutas e modos de convívio, mas como um exercício escatológico de pensamento diante do fim. Não de conformação e resiliência perante a tragédia, mas de resqúicio de luta e militância contra a violência, a barbárie e a morte anunciada.

Se não intencionasse ser educativo, didático e pedagógico, não haveria um videoclipe, como o de Critical Mass, que convida quem está assistindo a, literalmente, cantar junto. A legenda com a letra da composição corre durante o vídeo todo, com uma bolinha pulando sobre cada palavra cantada, como se fosse um programa infantil musical educativo, que chamasse às crianças a fazer um coro, como forma de aprender a língua materna, a lavar as mãos ou o nome das capitais dos estados brasileiros. Além disso, uma série de imagens aparece durante todo o videoclipe, junto à banda tocando, mostrando florestas destruídas, vazamentos de óleo, bombas atômicas e bonitas moças de roupas curtas e justas, em uma nítida alusão e zombaria ao apelo das TVs contemporâneas.

Another oil spill
Atomic waste displace
*Another Forest dies*⁷
(Nuclear Assault, 1989b)

7. Outro vazamento de óleo

Resíduos atômicos esparramados

Outra floresta morre

Em uma perspectiva libertária, inversa e disjuntiva, as principais lições “ecológicas” que o thrash metal possa ter deixado – e continua deixando através do contínuo lançamento de álbuns e composições por parte das bandas do estilo, em grande parte influenciadas por Nuclear Assault – não estão no alarmismo em relação ao fim do mundo, ou na lamentação pela tragédia que se avizinha, ou na imposição de novos estilos de vida menos predatórios e bárbaros. Apesar da presença constante desses enunciados nos desenhos de capas e nas letras, não há um “tele-evangelismo” ecologista (Viveiros de Castro e Danowski, 2014), promotor de novos mundos aprimorados pós-apocalípticos, ou mesmo, salvacionismos post-mortem para os bons e dedicados fiéis.

Provavelmente, de acordo com Viveiros de Castro e Danowski em entrevista a Eliane Brum, a principal lição seja justamente a como se vive depois do apocalipse. Ecologias post-mortem, ecologismos zumbis, ambientanismos vampirescos. A sugestão de que diversos mundos já foram destruídos, e as pessoas continuam a viver, mesmo depois de terem suas culturas, comunidades, paisagens e relacionamentos desintegrados após processos de colonização e/ou roubo de terras, como os índios, os pobres e os negros, só é passível de ser pensada nas perspectivas de atores que foram obrigados a se transmutar e viver em uma condição constantemente mestiça (Brum, 2014).

As ecologias do thrash metal acabam por contribuir com as perspectivas ecologistas em educação do mesmo modo com que talvez os índios, “especialistas em fim do mundo” (Brum, 2014), possam nos ensinar a viver em um mundo pior. Nesse sentido discurso catastrofista no thrash metal é ecologista por ser mais que um grito, um aviso, mas uma potência de se transformar perante o horror, à barbárie, de forma a combatê-la, evita-la, esmaga-la. Longe de ser um anúncio messiânico, chamando ao arrependimento e à conversão perante o fim, mas um alerta ecológico, virtual pela desconstrução e nômade reconstrução ética, estética e política que se visualiza nos horizontes.

Talvez o “pessimismo alegre” de Zourabichvili (2009), para designar a militância, perante o caos, de Deleuze e Guattari, que também é evocada por Viveiros de Castro (2014) ao se referir aos índios, aos povos do sertão brasileiro, das favelas e das outras camadas mais pobres da população, sirva também para entendermos a energia, a vibração e as rodas dos shows das bandas thrash metal. Não é porque o mundo irá acabar, que não se possa dançar, berrar, tocar, ou promover novas ecologias de resistência, libertárias, nômades e singulares, capazes de educar fora, além e marginalmente ao que se insiste em identificar como educação.

REFERÊNCIAS

- Barchi, R. (2009) Contribuições inversas, perversas e menores às educações ambientais. *Interações, Lisboa*, 5 (11), 174-192.
- Barchi, R. (2012). Uma ecologia do cão: diálogos entre a filosofia cínica e as perspectivas ecologistas em educação. In: Ana Maria Hoepers Preve [et al.] (org.). *Ecologias inventivas: conversas sobre educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2012.
- Barchi, R. (2014). Entre a atividade política e a ação policial: sobre a institucionalização das relações que envolvem a educação e o meio ambiente. *Pro-Posições, Campinas*, 25 (3), p. 229-247.
- Brum, E. (2015). *Diálogos sobre o fim do mundo. El País, 29 sep. 2014 (Entrevista com Eduardo Viveiros de Castro e Débora Danowski*. Recuperado em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/29/opinion/1412000283_365191.html>. Acesso em: 05 março. 2015.
- Catunda, M. (2013). *A, B, C de encontros sonoros: entre cotidianos da educação ambiental*. Sorocaba: Universidade de Sorocaba, 2013. (Tese de doutorado)
- Christe, I. (2010). *Heavy Metal: a história completa. Trad. Milena Durante e Augusto Zantoz*. São Paulo: Arx: Saraiva.

- Deleuze, G. (2006). *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1995). *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. (Vol. 1). Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed 34.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1997). *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. (Vol. 5). Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Godoy, A. (2008). *A menor das ecologias*. São Paulo: Edusp.
- Godoy, A. (2009). Educação, meio ambiente e subjetividade na sociedade de controle: por uma ética dos afectos. *Interações*, 11 (5), p. 8-28.
- Guattari, F. (1991). *As três ecologias*. Trad. Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus.
- Guattari, F. (1992). *Caosmose: um novo paradigma estético*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34.
- Guimarães, Leandro Belinaso et. al. (orgs) (2015). *Ecologias Inventivas: experiências das/nas paisagens*. Curitiba: CRV, 2015.
- Hardt, M., y Negri, A. (1999). *Império*. Trad. Clóvis Marques. São Paulo: Record.
- Hardt, M., y Negri, A. (2005). *Multidão*. Trad. Clóvis Marques. São Paulo: Record.
- Hardt, M., y Negri, A. (2016). *Bem-Estar Comum*. Trad. Clóvis Marques. São Paulo: Record.
- Nuclear Assault (1986a). *After the Holocaust*. In: NUCLEAR ASSAULT. Game Over. Under One Flag.
- Nuclear Assault (1986b). *Radiation Sickness*. In: Nuclear Assault. Game Over. Under One Flag.
- Nuclear Assault (1986c). *Nuclear War*. In: NUCLEAR ASSAULT. Game Over. Under One Flag.
- Nuclear Assault (1989a). *Inherited Hell*. In: NUCLEAR ASSAULT. Handle With Care. Under One Flag.
- Nuclear Assault (1989b). *Critical Mass*. In: NUCLEAR ASSAULT. Handle With Care. Under One Flag.
- Onfray, M. (2001). *A política do rebelde: Tratado de resistência e insubmissão*. Trad. Mauro Pinheiro. São Paulo: Rocco.
- Preve, A. [et al.] (org.) (2012). *Ecologias inventivas: conversas sobre educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc.
- Reigota, M. (1999). *Ecologistas*. Santa Cruz do Sul: Edunisc.
- Reigota, M. (2010). A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens. *Teias* 11 (21). Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
- Reigota, M. (2011). Educação Ambiental: Normatividade, singularidade e política. In: SÚCCAR, Shafía Súcar (coord.). *Visiones Iberoamericanas de la educación ambiental em México: Memórias del Foro Tbilisi =31*. Guanajuato: Universidade de Guanajuato.
- Reigota, M. (2012). Educação ambiental: a emergência de um campo científico. In: *Perspectiva*. Florianópolis: UFSC, 30 (2).
- Reigota, M. (2013). Affection, environmental education and politics: Encounters with Nita and Paulo Freire. *International Journal of Critical Pedagogy*, 5 (1).
- Sepultura. Dead Embryonic Cells (1991). In: SEPULTURA. Arise. Roadrunner Records.

Viveiros de Castro, E., y Danowski, D. (2014). *Há mundo por vir? Ensaios sobre os medos e os fins*. Florianópolis: Cultura e Barbárie: Instituto SocioAmbiental.

Zourabichvili, F. (2009). *O vocabulário de Deleuze*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.

Para uma educação inventiva: a circulação de palavras e grupos de análise dos processos de escolha como afirmação de potência

Flavia de Abreu Lisboa^{*a}, Thiago Colmenero Cunha^b y Pedro Paulo Gastalho de Bicalho^c

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Rio de Janeiro, Brasil.

Recebido: 29 junho 2017

Aceito: 06 outubro 2017

RESUMO. Este manuscrito se propõe a problematizar a concepção tradicional de educação, cristalizada em práticas verticais, nas quais o conhecimento é acabado e rígido. Deste modo o professor, detentor de saber, transmite o conhecimento ao aluno. No que se refere à Psicologia, esta concepção de educação se sustenta em um modelo de cognição por representação, na qual o sujeito se insere no mundo através da reprodução e adaptação ao que o rodeia. Parte-se de outra concepção de educação, onde o estudante em lugar de somente receber informações, está implicado em um processo crítico e de criação. Afirma-se uma nova perspectiva de cognição pautada na invenção. Tal questionamento emerge com um projeto de extensão universitária, no qual se busca a construção de um espaço de discussão com os estudantes, apostando no grupo e no diálogo como um entrecruzamento de forças que possibilita a problematização e o estranhamento de referências consideradas até então como naturais, afirmando a importância da construção coletiva da sociedade a partir da responsabilização dos atores que a compõem.

PALAVRAS-CHAVE. Psicologia, Tecnologia Educacional, Psicologia Educacional, Jovens.

Para una educación inventiva: la circulación de palabras y grupos de análisis de los procesos de elección como afirmación de potencia

RESUMEN. Este manuscrito se propone problematizar la concepción tradicional de la educación, cristalizada en prácticas verticales, en las cuales el conocimiento es acabado y rígido. El profesor, poseedor de saber, transmite el conocimiento al alumno. En lo que se refiere a la Psicología, esta concepción de educación se sustenta en un modelo de cognición por representación, en la cual el sujeto se inserta en el mundo a través de la reproducción y adaptación a lo que lo rodea. Se parte de otra concepción de educación, donde el estudiante en lugar de sólo recibir informaciones, está implicado en un proceso crítico y de creación. Se afirma una nueva perspectiva de la cognición pautada en la invención. Tal cuestionamiento emerge con un proyecto de extensión universitaria, en el cual se busca la construcción de un espacio de discusión con los estudiantes, apostando en el grupo y en el diálogo como un entrecruzamiento de fuerzas que posibilita la problematización y el extrañamiento de referencias consideradas hasta entonces como naturales, afirmando la importancia de la construcción colectiva de la sociedad a partir de la responsabilización de los actores que la componen.

*Correspondencia: Flavia de Abreu Lisboa. Dirección: Avenida Pasteur, 250 – Pavilhão Nilton Campos, Urca, Brasil. Correos electrónicos. flisboa.psirj@gmail.com^a, colmenerocunha@gmail.com^b, ppbicalho@ufrj.br^c

PALABRAS-CLAVE. Psicología, Tecnología Educacional, Psicología Educacional, Jóvenes.

For an inventive education: the circulation of words and analysis group of choices process as potency affirmation

ABSTRACT. This manuscript proposes to problematize the traditional conception of education, crystallized in verticalized practices, in which knowledge is finished and rigid. The knowledgeable teacher transmits the knowledge to the student. With regard to Psychology, this conception of education is based on a model of cognition by representation, in which the subject inserts itself into the world through reproduction and adaptation to what surrounds him. It starts from another conception of education, where the student, instead of receiving only information, is involved in a critical and creative process. A new perspective of cognition based on invention. This questioning emerges with the university extension project, where the aim is to construct a space for discussion with students, betting on the group and the dialogue as a cross-linking of forces that makes possible the problematization and the estrangement of references considered hitherto as natural, affirming the importance of the collective construction of society from the responsibility of the actors that compose it.

KEY WORDS. Psychology, Educational Technology, Educational Psychology, Young adults.

1. DA QUESTÃO QUE SE APRESENTA

As discussões propostas neste manuscrito emergem da prática de formação profissional de psicólogos junto ao projeto de extensão universitária "Construindo um processo de escolhas mesmo quando 'escolher' não é um verbo disponível"¹ criado em 2006 no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Ao longo dos 11 anos², o projeto teve a oportunidade de atuar em diversos espaços no estado do Rio de Janeiro, na grande maioria das vezes com o público jovem, mais especificamente em territórios pobres, favelas e periferias.

A atuação acontece através de práticas que criam espaços coletivos, utilizando encontros de grupo, a troca e o diálogo como estratégias para provocar análises de como se constituem nossos processos de escolhas. Dessa forma, o projeto tem se aprofundado em temáticas que envolvem o campo das escolhas, questões relacionadas às juventudes, e por conseguinte, com o campo educacional, bem como do mundo do trabalho. Dentre as diferentes formas de atuação que o projeto se utiliza estão a Análise do Vocacional³, que atua mais focado em questões da escolha profissional, como, por exemplo, a escolha da profissão a ser cursada no ensino superior ou no ensino técnico; e o "Dialogando", que tem uma amplitude nos temas, contemplando assuntos do cotidiano e questões político-sociais que possam ser de interesse dos jovens, pensando também seus posicionamentos - escolhas - diante das relações sociais.

1. O título do projeto faz alusão ao fato de que, nos territórios de periferia, circula majoritariamente um senso comum apontando para o fato de que ali reside uma população cerceada da possibilidade de fazer escolhas.

2. Tendo início em 2006, passou pelos seguintes espaços: nos projetos de extensão da UFRJ, o curso pré-vestibular do Caju e de Nova Iguaçu; com a realização de grupos na Divisão de Psicologia Aplicada da UFRJ; nos cursos pré-vestibulares (CPV) comunitários do Rio das Pedras e Martin Luther King, que funcionava na Praça Tiradentes. A partir de 2009, firmou diversas parcerias com instituições que atuam com jovens no Complexo da Maré: no CEASM, na realização de grupos com jovens tanto no CPV quanto no preparatório, esta última que se mantém ainda hoje; na Redes de Desenvolvimento da Maré, atuando no CPV; e no projeto Luta pela Paz, com jovens egressos do tráfico de drogas. Também atuou em unidades escolares, como o Colégio Pedro II, na unidade de Niterói e do Centro, bem como as escolas mencionadas anteriormente, nas quais os projetos esteve no último semestre.

3. Prática que possui o objetivo de colocar em análise os processos de escolhas, tendo como disparador – pelo recorte de atuação com o segmento juventude – a escolha da profissão. A "análise" problematiza as atuações hegemônicas no campo da Psicologia historicamente construídas como "orientação". E ainda, problematiza o constructo "vocaçao", majoritariamente concebido por vieses essencialistas e ontológicos.

No primeiro semestre de 2017, os espaços de atuação do projeto perpassaram instituições educacionais dentro de territórios marcados pelos conflitos armados e violências. Além da turma com 40 estudantes do curso preparatório para provas do ensino médio federal e técnico do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM), no Complexo da Maré, um dos maiores complexos de favela do Rio de Janeiro, o projeto também atuou em duas escolas públicas - a turma da tarde com 43 estudantes da Escola Municipal Roraima em Cordovil, bairro periférico do Rio de Janeiro, bem como a turma da manhã com 26 estudantes da escola pública CIEP 115 Antônio Francisco Lisboa, em São João de Meriti, município da baixada fluminense, região com índices de violência que se destacam entre os municípios que compõem a região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro. O projeto também realizou grupos com 40 jovens em unidades de internação no Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), unidade de cumprimento de medidas socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei, em sua grande maioria também contemplando esse perfil de jovens negros, pobres, moradores de territórios populares marcados por conflitos armados e violências⁴.

Os espaços de atuação no primeiro semestre de 2017 transversalizam-se em diversos aspectos, mas um deles, que nos interessa para a discussão aqui proposta, é a interface com a educação, seja nas instituições escolares tradicionais, como as escolas, seja no curso preparatório no contraturno escolar, onde existem espaços de aula estabelecidos, bem como o fato de que os jovens que ali encontram-se estão frequentando as escolas e se preparando para o ingresso em outras instituições educacionais, como os cursos técnicos, colégios federais ou ainda colégios militares. O terceiro espaço, o DEGASE, se pretende (teoricamente) a funcionar como uma instituição educacional, partindo do viés da socioeducação, apesar dos adolescentes que se encontram ali institucionalizados, em sua grande maioria, já estarem fora das escolas antes do envolvimento com o ato infracional. Segundo pesquisas com 100 jovens em unidades do DEGASE no Rio de Janeiro, aproximadamente 75% encontram-se na idade de 16-17 anos e residem em territórios populares; 78% estavam fora das instituições escolares no momento em que foram apreendidos e 81% declaram-se como “pretos” ou “pardos” (Câmara, 2015).

A partir das experiências vividas nesses quatro campos, emergiu um estranhamento no que diz respeito ao lugar em que os grupos ocupavam dentro da escola, como um espaço diferenciado, entendido pelos alunos como um espaço onde “se pode falar aquilo que não podemos falar em outros espaços”. Em outros momentos dos encontros, os alunos apresentaram incômodos em relação às provocações feitas pelos mediadores dos grupos, que se utilizando de perguntas, desestabilizavam discursos endurecidos e provocam análises de diversos aspectos das temáticas discutidas, mas quando se abriu espaço para falar sobre esse incômodo, eles trouxeram avaliações positivas sobre as reflexões construídas ao longo do processo.

Desse estranhamento fez-se análise. A partir das vivências nos campos de atuação, tem-se como proposta pensar as intervenções da Análise do Vocacional e do Dialogando como análise de novos possíveis no campo da educação, ambas funcionando como analisadores de diversas relações educacionais, tanto no que diz respeito à hierarquização e verticalização no eixo educador-educando, quanto no que diz respeito à forma de se relacionar com os conteúdos escolares. Por conseguinte, afirmam-se as propostas de intervenção do projeto e os grupos de análises dos processos de escolhas como práticas que afirmam uma outra forma de educação possível, educação pautada numa relação de criação e invenção e não de absorção, de representação, de depósito de conteúdo.

4. Este trabalho foi realizado em duas unidades de internação do DEGASE, a Escola João Luiz Alves, na Ilha do Governador e o Educandário Santo Expedito, em Bangu, ambos bairros periféricos da cidade do Rio de Janeiro. A entrada nas unidades de internação e as atividades em grupo se deram através da parceria com a pesquisa de mestrado “Adolescentes do DEGASE: das privações de liberdade e dos conflitos com a lei” (2016). Os grupos tiveram como temática disparadora a convivência nas unidades de internação, também com o objetivo de trabalhar as escolhas diante dessas relações

2. A APOSTA DAS PRÁTICAS PROPOSTAS

A criação do projeto de extensão deu-se através da inserção em um curso preparatório para o ingresso no ensino superior público (também projeto de extensão da UFRJ), estabelecendo assim a forma de intervenção principal do projeto, a chamada Análise do Vocacional (AV⁵), que consiste em um trabalho de grupo junto aos alunos, com diálogos sobre a construção de seus processos de escolhas. Vale ressaltar que a AV distancia-se da Orientação Vocacional tradicional, uma vez que deixa de ter como foco o aprofundamento em uma suposta essência do sujeito a fim de definir uma profissão mais adequada para cada um (Bartalini, Kauffman, Bicalho, 2010). “Você deve seguir tal profissão! Sua vocação é seguir esse caminho!” Considerando todos os aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais que perpassam a maneira como os sujeitos constroem seus processos de escolha, principalmente no que diz respeito à juventude de origem popular, esse não poderia ser o nosso objetivo principal.

Afirma-se, portanto, como objetivo principal, analisar e potencializar os critérios de cada sujeito enquanto construtor de sua própria trajetória de vida. Para isso, busca-se a construção de um espaço de discussão com os alunos sobre seus processos de escolha e sobre seus posicionamentos diante das relações que os cercam. O objetivo é fazer disparar entre os adolescentes e intercessores⁶ a reflexão, a escuta, o diálogo acerca das escolhas da vida. Deste modo, torna-se necessário abordar assuntos que falam sobre as questões que atravessam as suas vidas, como o território, à juventude, o sistema de ensino vigente.

“Construindo um processo de escolhas”: como o próprio nome sugere, o projeto se propõe a colocar em análise a ideia de escolha. Apostamos não na escolha como “a escolha de algo”, mas como um processo que envolve múltiplos fatores e que se modifica no tempo/espaço. A maneira como fazemos escolhas envolve nossa trajetória de vida, nossas múltiplas experiências, inúmeras dificuldades, angústias, sentimentos. Colocar em análise esses processos torna-se relevante para pensar a responsabilização do jovem diante de sua trajetória de vida, mas principalmente para afirmar a possibilidade da construção de outras trajetórias possíveis.

Para pensar nossas escolhas, precisamos falar dessas trajetórias, daquilo que nos constitui, mas daquilo que pode vir a ser. Trata-se, portanto, de um movimento de escuta dos anseios dos jovens, não tentando indicar-lhes receitas de como proceder para melhor escolher, mas desestabilizando pontos endurecidos que aparecem quando estamos escolhendo em um determinado caminho, e permitindo assim movimentos de invenção, abrindo possibilidades de outros sentidos e experimentando a criação de outras histórias. Daí pensar a ideia de que estamos sempre construindo e inventando novas trajetórias possíveis. A aposta é no estranhamento, capaz de fazer desmanchar territórios pré-estabelecidos a partir da vivência do inesperado, abrindo possibilidades de outros sentidos sobre a escolha. É no compartilhando de dúvidas, afetos e intensidades que é possível escapar de formas prontas, experimentando a criação de outras histórias profissionais.

5. Sendo influenciado pelo trabalho realizado por Mônica Frotté, na Universidade Federal Fluminense, a Analítica do Vocacional, a proposta de intervenção Análise do Vocacional (AV) vem num encadeamento de práticas que distanciam-se das práticas de Orientação Vocacional tradicional.

6. O termo intercessor foi empregado pois entende-se que seria o adjetivo que melhor caracterizaria a função do sujeito que auxilia na construção do grupo. Para Deleuze (1992), intercessor é um ponto de apoio, um instrumento, algo que chega entre, contribui para a colocação em uma órbita.

“Mesmo quando escolher não é um verbo disponível”: o projeto compreende que a maneira como o sujeito constitui sua relação com ele e com o mundo envolve um emaranhado de questões históricas e sociais. Ao falar da construção de trajetórias, mais especificamente das trajetórias profissionais, há de se colocar em análise também relações de poder que estão imbricadas na construção dos modos de se relacionar com o trabalho. Parte-se, portanto, de uma perspectiva social pautada em maquinários de controle dos modos de estar no mundo., na produção de lugares e territórios comuns (Bicalho, Vieira, Cunha, 2015), de signos, normas e subjetividades que são aceitas, mas mais ainda, são desejadas.

Na problematização da noção moderna de sujeito, em que natureza ou essência passam a ser suposição, a subjetividade passa a um caráter processual emergindo enquanto efeito do entrecruzamento de diversas forças. Quando falamos em um fenômeno como a escolha da profissão, dá-se visibilidades a essas forças que estão presentes nessa conjuntura social nos quais esses sujeitos estão inseridos – e em composição.

Segundo Lisboa (2011), a construção de verdades acerca dos futuros profissionais engendra e produz modos de estar no mundo. E numa coprodução, também é essa produção de subjetividade que vai engendrando quais futuros profissionais serão seguidos e por quem. Caminhos e lugares específicos para sujeitos mais adequados, também no campo do trabalho. Supõe-se uma liberdade de escolha, essa coprodução está pautada numa lógica de controle e num projeto de sociedade que atua pela modelização e por uma mesmificação⁷, onde algumas subjetividades são colocadas como hegemônicas, onde há uma hegemonia política de “colocação em ordem”.

Um enquadramento de sujeitos a determinados lugares, ou lugares certos para sujeitos adequados, bem como profissões mais apropriadas a alguns sujeitos, não pelas aptidões, mas por outras categorizações que se produzem. Portanto, a Análise do Vocacional mostra-se como uma intervenção que aposta não em vidas padronizadas e individualizadas, mas em um movimento oscilatório entre a observância dos padrões historicamente produzidos como naturais e o seu estranhamento, que possibilita a produção de formas singulares de subjetivação.

Mais importante do que escolher uma profissão é estar consciente dos critérios para se escolher. Fazer esse trabalho é acreditar na escolha como uma aposta, como um processo. Pensar que a partir de experimentações, vivências, práticas e narrativas os indivíduos podem realizar decisões autônomas e empoderadas, conscientes e reflexivas.

3. DETALHANDO AS PRÁTICAS

A Análise do Vocacional atua mais focada em questões da escolha profissional, como em cursos preparatórios para a entrada na universidade, ou do fechamento de ciclos educacionais, apesar de entender que esta temática possibilita adentrar os mais diversos âmbitos da vida. Esta prática divide-se em três etapas: entrevista inicial individual; encontros semanais em grupo; encontros individuais para devolutiva, com entrega de laudo psicológico⁸.

A entrevista realizada com cada participante, individualmente, funciona como uma forma de levantamento das demandas e expectativas que o sujeito tem em relação ao trabalho. Este é um momento importante de estabelecimento de um primeiro vínculo entre o psicólogo e os sujeitos. Em seguida são realizados, aproximadamente, dez encontros em grupo, constituídos em média por 15 participantes e dois intercessores.

7. Segundo Viesenteiner (2006), há um processo de rostificação, hegemonia ou modelização que caracteriza um projeto de mesmificação. Há uma sobrecodificação de tudo que escapa ao modelo de subjetividade hegemônica ou ao grande Rosto, incorporando o diferente à norma.

8. Pautado na resolução 007/2003 do Conselho Federal de Psicologia.

As atividades são construídas a partir das discussões realizadas pelos próprios participantes e baseadas nas demandas suscitadas no grupo, de forma que não há um roteiro pré-estabelecido. Entende-se essas atividades como dispositivos, pois produzem articulações a outros acontecimentos. Os encontros são preenchidos com atividades lúdicas, artísticas, dinâmicas, filmes, jogos e brincadeiras, poemas, músicas e textos ajudam na construção de dispositivos e temas a serem trabalhados, utilizando-se de diferentes estratégias para envolver e atrair o jovem. A ideia é aguçar a escuta e o corpo, estranhar as próprias opiniões e métodos, estimular um espaço de autonomia para a juventude. Ao final, é elaborada uma devolutiva individual, com observações e análises acerca do processo vivido pelo jovem. Para os jovens que tiveram participação na maioria dos encontros, esta devolutiva também será feita com a construção de um laudo psicológico.

No Dialogando, as temáticas disparadoras circulam de maneira mais ampla, como questões de gênero e sexualidade, racismo, machismo, preconceito, circulação na cidade, relação com os territórios e outros. Neste caso, a proposta é a realização de encontros em grupos, podendo ser com os mesmos participantes ou com grupos focais, contemplando assuntos do cotidiano e questões político-sociais que possam ser de interesse dos jovens, pensando também seus posicionamentos (escolhas) diante das relações sociais. Em cada um desses encontros em grupo, uma atividade lúdica é utilizada como forma de disparar o diálogo e, portanto, provocar análises e reflexões e a seleção dos assuntos apresentados no grupo ocorre a partir das falas dos participantes durante os encontros. Vale ressaltar que o Dialogando tem uma flexibilidade maior em relação ao número de participantes e a frequência dos encontros.

Assim, não há roteiro pré-determinado para cada encontro. Como uma caixa de ferramentas disponíveis, cada grupo é construído no encontro, a cada dia, a cada reverberação. Para pensar esse planejamento que acompanha o processo, faz-se necessário inicialmente um mapeamento da demanda do grupo. Qual a angústia, desejo, questão mais mobilizou, incomodou, provocou, desestabilizou durante a atividade do último encontro? Após esse levantamento, cria-se um atividade, brincadeira, como estratégia de abertura a novas provocações. Muitas vezes é um dispositivo simples que desencadeia uma vivência intensamente desestabilizadora que transforma a relação daquele sujeito consigo e com o mundo.

Essas práticas que integram o projeto passam por diretrizes comuns, como a aposta no grupo como dispositivo de intervenção. Buscam-se, a partir desse dispositivo, as possibilidades de implosir modos cristalizados de viver a partir da exposição a processos diferentes. Compreende-se o grupo como o encontro entre formas de estar no mundo e a troca com o outro, com outros pontos de vista, no qual existem não somente pessoas diferentes, mas processos de existência e resistência diferentes. Barros (2007) define o grupo como um espaço múltiplo, no qual se relacionam diversas forças que interagem de forma aleatória, ou seja, não há uma relação hierárquica, permanente, ou de continuidade. Assume, portanto, um caráter mutante: se constrói e se modifica conforme as questões que vão emergindo. Não se faz pronto, a priori ou endurecido, mas está sempre em movimento, se modulando a partir do que se faz presente.

A potência do grupo está no compartilhamento das angústias e dificuldades, possibilitando acolhimentos e permitindo a desindividualização das demandas (as quais são constituídas por um conjunto de fatores sociais articulados) e coletivizando-as semanalmente, colocando-as à prova e em xeque. O entrecruzamento de diferentes modos de existência permite a emergência de novas potencialidades e o estranhamento de referenciais naturalizados. Desta forma, as situações de crise pelas quais os jovens passam funcionam como mola propulsora para o aparecimento de múltiplas demandas a serem trabalhadas. As experiências trazidas tornam-se fonte de questionamento, provocando afetações e possibilitando a criação de novas formas de ver, pensar e sentir o mundo. O grupo como modo de intervenção é eleito como maneira de estranhar as próprias escolhas e as escolhas dos outros com o objetivo de construir um caminho novo e singular para si.

O grupo, deste modo, se faz potente pela multiplicidade: diferentes demandas; diferentes efeitos e transformações possíveis para cada subjetividade ali (re)inventada.

Corbisier (2011) define o dispositivo-grupo como gerador de singularidade, através da multiplicidade e do deslocamento; é no encontro com o outro que se disparam movimentos inesperados provocados pela experimentação e inquietação sentida ao ver a própria fala naturalizada se deslocar para outras percepções. Como jogar uma pedra no meio de um rio onde as ondulações se propagam. Para isso, as atividades propostas são sempre feitas em roda, seja no formato das cadeiras ou ainda quando são feitas atividades em pé. Olhar nos olhos dos outros, prestar atenção aos corpos e falas das outras pessoas, respeitar a fala e o silêncio de quem está ao seu lado contribui para um processo de singularização.

Mas como esse trabalho é feito? Como trabalhar escolhas? Só é possível entender a escolha como um verbo no gerúndio, como um processo. Logo, a função dos intercessores que estão no grupo é dar visibilidade às trajetórias e desenvolvimento dos caminhos que a pessoa toma para sua vida, sua profissão, seu lazer, seus relacionamentos, seus vínculos, suas ações. Processualmente construir um mapa com aquela pessoa. Um mapa que traga suas relações, seus afetos, seus desejos, seus obstáculos, mas que esteja sempre aberto a novos contornos. Como tirar fotos momentâneas da vida e dos acontecimentos que a todo tempo se renovam, a função do intercessor é problematizar essas fotos para dar potência aos rumos pretendidos por aquela pessoa.

Cartografar: mais importante do que listar fatores que compõem uma problemática é revelar sua processualidade, dar visibilidade às forças que os compõem, que relações de poder estão em jogo naquela vida que se apresenta no grupo. Em conjunção com as pontuações de Michel Foucault (1986), compreende-se a história como um campo de forças em combate, onde se percebe a transitoriedade dos fatos, desconstruindo um suposto saber científico que propõe revelar a essência dos acontecimentos que estão no mundo, como se algo estivesse prestes a ser revelado, coletado. Essa reflexão nos impõe pensar a neutralidade da práxis quando está em campo, fazendo-nos questionar sobre como conjugamos o verbo conhecer, ao passo que propomos entrar em contato com o que não está dado, fugindo de uma ciência da representação.

O método não é um modo de lidar com o mundo dado, mas uma prática de performá-lo, de fazê-lo existir. Do trampolim para o ar para a água: trazendo Barros e Kastrup (2010), do cartógrafo se espera que ele mergulhe nas intensidades do presente para dar língua para afetos que pedem passagem, isto é, entrar em contato e sintonia com a vida que se apresenta, produzindo assim um plano comum, para poder produzir diferenças frente à encomenda que se apresenta. Afirmar uma cartografia é evitar o predomínio da busca por informação para que então o nadador possa abrir-se ao encontro.

A fala, a escuta, a palavra e o diálogo têm papel central nessa construção de diferença. Partindo da etimologia da palavra diálogo, temos do grego a referência à ‘conversa’. O sufixo logos quer dizer “palavra”. Nesse sentido, diálogo significa conversa através da palavra. Trata-se, portanto, segundo Castro, Lisboa e Carvalho (2012), de pensar o diálogo enquanto um modo de circulação das palavras, de troca de formas de ver o mundo, de produção de novos olhares possíveis.

Palavras e discursos enunciam verdades, que ora cristalizam, ora desmancham pilares endurecidos: verdades enunciadas. Com Gore (1994), é possível observar a noção de que um discurso não se reduz à linguagem envolvida em sua estrutura. O que se deve pensar é no conteúdo que tais palavras e conjunto de sentenças tornam visíveis. É importante ressaltar que se alguns discursos assumem o caráter de “verdadeiros”, isso só é possível porque existem práticas e ações a ele vinculadas, sendo ao mesmo tempo efeito e produção de tais “verdades”. Os discursos, portanto, “definem as ações e os eventos que são plausíveis, racionalizados ou justificados num dado campo” (Gore, 1994, p.10).

A criação de espaços de fala em que a palavra circule oxigena, traz novas análises e reflexões para fazer pensar sobre tais pilares ditos verdadeiros, faz pensar sobre práticas e ações automatizadas, faz pensar sobre um jogo de relações de poder que se engendram em tais discursos, faz pensar sobre a trajetória de cada um frente a si mesmo e frente ao mundo. A potência dessa circulação está no encontro com o diferente, mas também na escuta de si mesmo, caminhos que provocam reflexões e estranhamentos de discursos engessados. Configura-se, portanto, como uma construção coletiva, mas também individual, de uma consciência crítica e transformadora de si mesmo e do seu entorno.

Além disso, um espaço de fala produz outras formas de se fazer escutar: de alguma forma, quando cada jovem fala, muitas vezes fala para si mesmo. Escuta-se, “bota para fora”. Não é necessariamente falar para alguém, mas é falar. Quando você fala para alguém você fala para você mesmo, e isso já tem um efeito dialógico, pois gera análise. Como disse uma jovem no final dos encontros de um grupo em uma escola, *“gosto muito de vir para cá pois acredito nesse trabalho. Falar faz as pessoas não morrerem engasgadas, falar faz a gente não morrer engasgado”*.

Como ferramentas nessa tarefa, algumas pistas para o diálogo. Alguns aspectos acerca das escolhas costumam aparecer de maneira mais coletiva, delineando, por conseguinte, algumas estratégias de intervenção muito utilizadas. Do medo de errar à noção do que seria uma escolha certa. Existe uma escolha certa? O que acontece quando uma escolha dá errado? São perguntas comumente feitas como provocação. Emerge a questão de prever as consequências ou a imprevisibilidade dos obstáculos, dos desvios dos caminhos.

Para estimular a reflexão sobre as escolhas da vida, é importante pensar sobre as consequências e obstáculos que podem ser encontrados: “e se?”, “como?”. São pequenas palavras que disparam devaneios e elucubrações sobre possibilidades, ativam o campo das prudências, disparam potências. Para parar para pensar sobre si mesmo, a fala como discurso, o outro como espelho: devolver o que a pessoa disse, repetindo, muitas vezes sintetizando o seu argumento, proporcionando assim que se olhe, que possa dizer sobre o que pensa. Para pensar sobre como a vida pode ser, também se compõe no trabalho propostas de planejamentos de vida: “aonde você quer chegar?”, “O que precisa fazer para chegar até lá?”, bem como a perspectiva de pensar desejos e expectativas em relação futuro: “como você gostaria que sua vida estivesse daqui a um, cinco ou dez anos?”.

Olhar o sujeito/objeto como indivisível de seus desejos, falhas e histórias implica necessariamente em se perceber, enquanto intercessor, também indivisível de seus desejos, falhas e história, que indispensavelmente coabitam o campo em que atua. Nesse sentido Lourau (1993) aponta a análise de implicações como indissociável do trabalho com afetos que visam movimentar o que parece cristalizado. Essas ideias lançam luz aos embates que podem ocorrer dentro de campo, em momentos onde os afetos que atravessam o intercessor vão de encontro aos afetos de uma pessoa no grupo e se faz necessário intervir dentro destas duas linhas, ou então em momentos de conflitos no território, quando no meio de um tiroteio o intercessor se depara com a tarefa de cuidar do grupo e de si mesmo.

Importante realçar também a produção de diários de campo a partir das experimentações que são feitas a cada semana. É importante parar a cada encontro para refletir e pensar sobre o processo que está sendo construído, como forma de estar em campo mais uma vez, através do papel, pelo que fica, pelo que reverbera. “Transformar observações e frases captadas na experiência do campo em conhecimento e modos de fazer”, disseram Barros e Kastrup (p.70, 2010). Diga-se mais: é fundamental reconhecer o retorno à experiência, legitimando intensidades, forças e afetos, para transformar à escrita menos individual e mais coletiva; fazer emergir no texto polifonias através da curiosidade do atijamento que é mergulhar na experiência.

4. ENTRE EFEITOS E REVERBERAÇÕES DE UMA INTERVENÇÃO POLÍTICA

Há de se pensar outros aspectos que transversalizam esse público e esses espaços de atuação, principalmente no primeiro semestre de 2017, quando foi realizada a atividade, para analisar os principais efeitos que as práticas têm desencadeado. São jovens negros, jovens pobres, jovens moradores de favelas. Para inferir junto ao público com o qual o projeto vem trabalhando acerca dos possíveis efeitos produzidos, propõe-se uma transversalização entre as perspectivas de juventude, de segurança e território.

Parte-se de uma perspectiva de juventude, em contraponto à noção de adolescência. Segundo Simão (2013), o surgimento dessa categoria está vinculada às práticas de controle descritas como práticas de normatização e disciplinarização dos indivíduos, sendo criada para configurar-se como uma etapa de vida apontada para o futuro, para a vida adulta. Nesse sentido, estaria atrelada a um modo de definição da categoria humana que parte de uma temporalidade linear, numa classificação da vida sob critérios etários, comportamentais, físico-biológicos e culturais, ou o que se descreve como biocronologia.

Para Coimbra, Bocco e Nascimento (2005), trata-se de uma definição universal e a-histórica, na qual mudanças biológicas produzem formas de estar no mundo comuns a toda adolescência. Nesse encadeamento, a própria produção da categoria adolescente vem atravessada por uma lógica de controle e aniquilação do diferente, na medida em que afirma essa universalidade, homogeneidade e unicidade.

Aqui encontra-se uma costura possível entre a perspectiva de controle social e a noção de segurança: as políticas direcionadas à adolescência/juventude vêm entrelaçadas pelo estabelecimento de uma ordem, que formata os corpos, os modos de vida, a constituição dos processos subjetivos. Segundo Barbosa e Bicalho (2014), uma lógica pautada em uma tentativa incessante de homogeneização de tudo e de todos a uma referência, que busca formas de controle daquilo que é diferente, aquilo que escapa à norma, ou seja, uma ordenação da vida. Em suma, são processos que afirmam padronizações de comportamentos, bem como de modos de vida (normatizações e normalizações, respectivamente) e atribuem àquilo que está fora dessa ordem uma lógica punitiva (criminalização), tal qual podem ser observados nos analisadores que seguem.

Em nome de uma certa ordem e de uma determinada segurança, controla-se aquilo que se aponta como risco social por meio de políticas públicas ditas de atenção e cuidado. Políticas públicas que, para crianças e adolescentes no Brasil, criminalizam. Coimbra e Nascimento (2003) ressaltam que as políticas de juventude têm sido destinadas apenas a um grupo de jovens, os quais têm sido alvo de maior controle, nas escolas, no sistema socioeducativo, nas ruas das cidades. Um grupo considerado mais ameaçador de desviar-se dessa “perfeita” condução da vida. Essa parcela da juventude, juventude-ameaça social, tem características específicas, pertence a uma faixa etária, tem uma raça e cor específica e é pobre, moradora de determinados territórios. São jovens, jovens negros, jovens de territórios pobres, favelas, periferias. Configura-se, assim, um rosto para a juventude pobre, negra, de favela:

(...) toda uma máquina abstrata funcionando na construção de rostos, num processo de rostificação da juventude pobre brasileira, com uma política pautada pelo medo do imprevisível no jovem, pelo medo do imprevisível da vida, toda uma vida pautada na demanda por segurança (Rodrigues, 2014, p.58).

Nesse sentido, afirmam-se outros aspectos que tornam-se relevantes na constituição desses jovens estarem no mundo e, por conseguinte, nos seus processos de escolhas. Trata-se de um grupo de jovens que muitas vezes já é criminalizado cotidianamente. Estigmatizações e criminalizações que fazem com que estes jovens sejam excluídos de muitos direitos, criando condições sociais que

os colocam em situação extremamente limitada nas suas possibilidades de fazer escolhas, tanto pela questão da pouca oferta de oportunidades de ensino e trabalho de qualidade, mas também por outros aspectos e as diversas formas de violência com que as populações de territórios populares estão submetidas cotidianamente. São aspectos que representam fatores fundamentais no modo como essas juventudes vêm fazendo escolhas e construindo suas trajetórias.

Por conseguinte, afirma-se que as práticas de análise e construção dos processos de escolhas junto a esses jovens que têm o verbo escolher cerceado por processos de criminalização é uma intervenção política e uma aposta por intervenções nesse ordenamento social. As práticas do projeto de extensão sustentam-se como uma afirmação política da multiplicidade que marca o público jovem, contrapondo ao viés de periculosidade e exclusão.

Nessa perspectiva, Coimbra, Bocco e Nascimento (2005) complementam propondo a utilização do termo juventude, em contraponto à noção de adolescência, como forma de romper com a ideia de faixa etária e de características fixas e universais. É a juventude não como identidade adolescente, mas como intensidade juvenil. Isso porque a lógica homogeneizante de uma identidade contribui para análises generalizantes e desencadeia na eliminação das particularidades. A homogeneidade esconde a multiplicidade e a diferença.

Trabalhar com a(s) juventude(s) pela via da diversidade, multiplicidade e heterogeneidade permite o cuidado de analisar as formas de controle que vão sendo traçadas dentre os modos ser jovem no Brasil. E, assim, permite afirmar a existência de linhas de segregação e hierarquização que perpassam diversas políticas para juventude e por meio das quais é acoplada a uma parte deles a noção de periculosidade, especialmente na forma de ameaça à ordem social estabelecida. Por conseguinte, aponta-se a possibilidade de liberdade frente ao estigma, ao destino anunciado, à quase inexorável falta de escolha do jovem oriundo de espaços periféricos da cidade. Defendemos uma afirmação de novos possíveis: novas práticas que não criminalizem, novos caminhos que sustentem singularizações.

5. POR UMA EDUCAÇÃO INVENTIVA

Temos como ponto central a construção de um espaço de discussão com os jovens sobre seus processos de escolha e sobre seus posicionamentos diante das relações que os cercam, apostando no grupo e no diálogo enquanto um entrecruzamento de forças que possibilita a problematização e o estranhamento de referenciais considerados até então como naturais. Tanto no Dialogando quanto na AV, na maioria dos espaços em que o projeto atuou ou atua, o profissional da psicologia é convocado e intitulado como professor, mas sempre sem manter uma relação verticalizada ou diretiva com os alunos. Na encomenda de ser professor, o ensinamento é sobre como é importante pensar sobre critérios da vida, de forma que o papel que vai sendo preenchido pelo profissional é entendido como a de um provocador, de um cutucador, de um intercessor. A aposta é, então, numa outra relação entre psicólogo-orientador e sujeito-orientado, uma vez que não se está ali para desvelar verdades e afirmar sobre a escolha do outro, indicando receitas de como escolher.

Afirmar essa outra relação do profissional com os jovens, também nos faz pensar acerca de algumas relações educacionais, principalmente de uma concepção tradicional de educação, cristalizada em práticas verticalizadas, nas quais o conhecimento é acabado e rígido. Mais especificamente, coloca-se em análise algumas vias de relação que se entrecruzam. A primeira diz respeito a uma relação educador-educando, que se estabelece verticalizada e hierarquizada entre professor e aluno, pautada numa espécie de superioridade do professor em função de sua sabedoria. Os outros dois aspectos envolvem a relação sujeito-mundo, que também pode ser descrita como aluno-conteúdo: por um lado, referindo-se a uma noção de verdade que engendra todo conteúdo aprendido, única verdade a ser aprendida; por outro, por engendrar uma passividade no processo

de aprendizagem, cristalizando o aluno num lugar de recepção de conhecimento, dessa Verdade sobre o mundo.

O professor é tido como aquele dotado de um saber, um conteúdo a ser ensinado e trabalhado, em relação ao aluno, aquele que não tem conhecimento, aquele que nada sabe. Segundo o educador Freire (2005), trata-se de uma relação pautada numa hierarquia, na qual o professor assumiria o papel do sábio enquanto o aluno ficaria no lugar de aprendiz. Essa relação muitas vezes se camufla no ideal de sabedoria e ignorância, numa perspectiva em que o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. O professor, detentor de saber, transmite o conhecimento ao aluno. A este cabe somente recebê-lo, uma espécie de recipiente vazio a ser preenchido com informações. A demanda do aluno é a reprodução automática desse conhecimento que lhe é ensinado, afastando uma apropriação crítica dos processos educacionais. Aos poucos, as relações educacionais engessam o sujeito em determinado lugar passivo de aprendizagem. Sem apropriação do mundo não é possível transformação. É necessário, deste modo, empreender o processo de aprendizagem como invenção. Kastrup (1999) aponta que a aprendizagem inventiva parte da recusa de se pensar a cognição como representação de um mundo pré-existente, que responde à demanda da modernidade por um projeto epistemológico baseado na busca de princípios e leis invariantes, pautado em critérios de observação, controle e previsão, restringindo a invenção à busca de solução de problemas, isolando a ideia de cognição das práticas de problematização.

De acordo com Foucault (1992c) citando Sêneca, em Cartas a Lucílio 2: "São préstimos recíprocos. Quem ensina instrui-se" (p. 147). E de acordo com Freire (2003): "Nisto é que reside, em última análise, a grande importância política do ato de ensinar" (p.48). E ainda:

Não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que, partir dosaber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber (...) como a mariposa em volta da luz. Partir do 'saber de experiência feito' para superá-lo não é ficar nele (p.70-71).

Kastrup (1999) pontua que "aprender é, antes de tudo, ser capaz de problematizar, ser sensível às variações materiais que têm lugar em nossa cognição presente" (p.152). Não há, assim, uma aprendizagem geral, mas aprendizados concretos e diversos, além de afetações recíprocas, surgidas a partir das experiências trazidas pelo próprio grupo, nunca dissociadas de um contexto histórico, social e institucional específicos. Isto possibilita a transversalização de subjetividades e mundos constituídos.

O grupo, em seu funcionamento coletivo, promove um encontro com a diferença do outro, com suas diferentes formas de ver, sentir e se relacionar. As multiplicidades, assim, são o que forçam o pensamento a derivar, diferir.

Nas palavras de Rubem Alves (2010), "as crianças são ensinadas. Aprendem bem. Tão bem que se tornam incapazes de pensar coisas diferentes. Tornam-se ecos das receitas ensinadas e aprendidas. Tornam-se incapazes de dizer o diferente" (p.29). Faz-se então a pergunta: se não há dúvida, se não há incerteza, como é possível haver pensamento e aprendizagem? O aluno não aprende por apropriação, por reflexão ou estranhamento que o permite pensar, mas aprende numa relação de doação de um conteúdo estanque, fechado.

Freire (2005) complementa que nas escolas, o saber muitas vezes deixa de ser a experiência do feito para ser a experiência narrada, transmitida. Numa relação em que o aprendiz se baseia somente naquilo que o professor diz, não há possibilidade de reflexão e por conseguinte, de transformação.

A narração conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem enchidos pelo educador. Quanto mais vai ‘enchendo’ os recipientes com seus depósitos, melhor o educador será entendido como (Freire, 2005, p. 66).

No entanto, Freire (1979) ressalta que existe uma relação ação-reflexão na relação do homem com a realidade-mundo, a qual pode se desenvolver ao longo das experiências que um homem vive, mas pode também atrofiar-se, na medida em que essa realidade atua de maneira proibitiva da maneira de pensar e atuar autênticos. O que se observa é que, nesse modelo educacional, esse modo de relação com a verdade estanque atua diluindo a ação reflexão, funcionando como essa fórmula proibitiva de um pensar autêntico. Muitas vezes os conteúdos nas escolas se apresentam numa espécie de “visão ingênua” ou “visão focalista” da realidade, que estaria enclausurada em departamentos estanques, como aquela que se limita ao especialismo estreito. Seria perceber a realidade como algo estático, dado e imutável. Nesse sentido, não compreende a interação entre as partes, não compreende uma totalidade, uma complexidade. Deixa de lado a ação-reflexão que se dá no mundo e sobre ele. Sem a compreensão de que as partes se relacionam em constante transformação não é possível transformar a realidade. O que se observa nas relações educacionais são conteúdos aprendidos numa forma de que assumem um caráter de realidade dada, sem experimentação. “Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram (Freire, 2005, p. 66)”.

Segundo Costa (2007), apesar de haver concepções críticas no campo da educação, ainda sustenta majoritariamente a imagem do pensamento enquanto representação. Trata-se de manter o investimento no saber-repetição do que o professor enuncia. Portanto, são práticas que legitimam a produção de alunos passivos na construção do que se conhece do mundo, e que recebem o que o professor diz sem que haja uma apropriação crítica de tal enunciado. E nessa conjuntura, delineiam-se determinados modos de estar no mundo também passivos, que absorvem o mundo a partir de leis já naturalizadas, sem que se estabeleça um compromisso crítico de transformação.

Mesmo quando se afirma um discurso de uma educação política, mesmo quando se propõe num discurso de conteúdos críticos, muitas vezes o modo como se trabalha este conteúdo é um modo não crítico de compreensão. Ou seja, práticas educacionais acabam por legitimar o mesmo modo a-político de algumas práticas ditas dominantes, na medida em que também afirmam aquilo que se deve acreditar como verdade; práticas educacionais se afirmam em dizer ao outro o que pensar, o que sustentaria uma a-politização da educação. Mas o que se afirma é uma prática de provocar movimentos de pensar, ao invés de receber. Como diria Freire (1979), o papel do trabalhador social que opta pela mudança não é propriamente o de criar mitos contrários, mas o de problematizar a realidade aos homens, proporcionar a desmitificação da realidade mitificada.

No que diz respeito à Psicologia, a concepção de educação que aqui criticamos plantea um modelo de cognição, ou seja, de conhecimento do mundo, por representação, na qual o sujeito insere-se no mundo através da representação e adaptação àquilo que o cerca. Trata-se de pensar no que Virgínia Kastrup descreve como cognição por representação.

Segundo Kastrup (1999), a Psicologia surge como uma busca das condições da cognição, mas mais ainda, se afirma enquanto um conhecimento científico da cognição. Na psicologia cognitiva não se busca uma verdade, mas se busca as condições da cognição. Segundo a autora, a psicologia cognitiva está inserida na tradição da “analítica da verdade”, com Kant, referindo-se a uma vertente que busca as condições do conhecimento verdadeiro, instaurando assim uma teoria do conhecimento e das condições de representação das verdades sobre o mundo. Isso porque, seguindo a linha do positivismo, também inserido nesta vertente de busca da verdade, busca-se as condições invariantes da cognição sob a forma de leis científicas. O que na cognição se repete? O

que na cognição é da ordem do previsível? O que da cognição é da ordem do universal?

Dessa forma, buscam-se leis e condições invariantes que definam a cognição. Pela perspectiva positivista, pauta-se numa compreensão de que o conhecimento se conquista a partir da observação e repetição: “o caráter fundamental da filosofia positiva é tomar todos os fenômenos como sujeitos a leis naturais invariáveis (Comte apud Kastrup, 1999, p.36)”. A verdade sobre o mundo seria descrita por leis representadas. Conhecer o mundo é conhecer as leis que definem os fenômenos do mundo. Conhecer, apreender, representar: sujeito e mundo seriam como instâncias separadas.

Nessa perspectiva, o objeto de estudo sendo o “sujeito psicológico” assume muitas vezes um caráter universal, apriorístico, dissociável de uma composição histórico-social. E, nessa separação, a psicologia como um saber ligado ao desejo, ao estudo do sujeito, não assumiria uma relação com o campo da política, este ligado às questões sociais. Desse sujeito dissociado do contexto sócio-político afirma-se então uma natureza interior. A expressão existencial se afirma enquanto uma essência determinada a partir de condições invariantes, assumindo assim o caráter de categoria universal (Kastrup, 1999). Em contraposição a isso, parte-se de uma noção de sujeito que se diferencia a partir das noções de processo e de multiplicidade.

Da universalidade, como algo que acontece sempre da mesma maneira e portanto algo previsível, insere-se na concepção de sujeito a categoria da temporalidade, de transformação. O sujeito é entendido como algo que se vai se constituindo a todo instante, sem uma categoria já determinada. Por outro lado, essa produção do modo de ser sujeito se afirma enquanto efeito de uma multiplicidade de forças. Não são mais condições invariantes, mas vetores que se encontram e que variam a cada novo encontro, vetores que estão ligadas à família, ao que se vive na escola, ao que se assiste na televisão, ao que se vivencia no lugar em que mora, ao modo como a sociedade se organiza e como, ao longo da vida, isso vai se delineando para cada um. Falar em produção de subjetividade é aderir a ideia de processualidade à constituição do sujeito, bem como o caráter múltiplo das forças que o constituem (Guattari, 2005).

Freire (1979) também assinala alguns aspectos acerca da relação do homem com a realidade-mundo, a medida em que existe algo que estaria no núcleo da natureza humana: o inacabamento ou inconclusão. O homem se sabe como um ser inacabado, o que se manifesta no processo de reflexão sobre o mundo, sobre si mesmo. Nessa continuidade, também a relação do homem com a realidade-mundo implica numa transformação, diferindo-se do contato do animal com o mundo. Essa transformação é pautada no ato de refletir sobre si, sobre o estar no mundo, o que permite transpor os limites que lhe são impostos. E é nessa transposição de limites, nessa busca constante, que se sustenta o próprio saber. Saber seria uma superação constante, o que só é permitido nessa ação-reflexão sobre e com a realidade. “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (Freire, 2005, p.67)”. A aprendizagem inventiva inclui, portanto, a experiência de problematização e suspensão do que seria uma ‘atitude natural’, que acontece através de perturbações ou *breakdowns*⁹ – espécie de desarranjos, rachaduras, rupturas no fluxo cognitivo habitual, onde são suscitadas experiências de estranhamentos e surpresas.

9. De acordo com Kastrup (1999), que se utiliza do conceito formulado por Francisco Varela (1995): “Não há uma tradução exata em português para a palavra *breakdown*; seria uma espécie de quebra ou rachadura na continuidade cognitiva. Quebra de continuidade que, paradoxalmente, assegura o fluir da conduta” (p.130).

6. CONCLUSÕES MOMENTÂNEAS

As práticas de “construir um processo de escolhas”, atuando através do grupo como dispositivo e da circulação da palavra, apostam em uma educação que se distancia da “formação” como “colocação em fôrmas”. Machado, Rocha e Fernandes (2007) comentam que “o ato de aprender, de conhecer, é necessariamente a construção de algo, é ação e não representação” (p.12). Ao invés de Formação, faz-se necessário pensar em “trans-forma-ção”. Não se trata de fazer com que os alunos apre(e)ndam algo diferente do que vêm sendo pensado, mesmo que esse diferente seja algo crítico.

Nessa outra perspectiva de educação que afirmamos com a prática das construções de processos de escolhas, nas quais o aluno assume um papel ativo: ao invés de somente receber informações, é implicado em um processo crítico e de criação. Planteia-se na perspectiva do que Kastrup (1999) descreveu como cognição pautada na invenção – aprendizagem inventiva. Uma cognição inventiva, numa relação com a realidade-mundo pautada no encontro, na invenção de sujeitos e mundos. Nesse sentido, não se trata de aquisição do mundo ou de resolução dos problemas, mas de invenção do mundo ou criação de problemas.

Pensar em outras possibilidades para as relações educacionais é pautar relações de troca e transversalidade que ultrapassem superioridades ou hierarquias. É afirmar um modo de conhecer o mundo a partir da experimentação, transformação, indo de encontro com afirmações que se sustentem em “visões ingênuas” da realidade. É pontuar que a produção de conhecimento e, portanto, a aprendizagem, não se faz numa ação de dar respostas, mas sim em processos disarmonizadores de reflexão e estranhamento, potencializando alunos ativos, críticos e criadores de tais processos. Ao desestabilizar concepções endurecidas, permite a invenção de novos olhares para o mundo que os cerca, e assim convoca os alunos ao lugar de sujeitos ativos na construção do conhecimento. Uma vez questionando as instituições sociais e seus modos de funcionamento, aposta-se na implicação dos sujeitos enquanto construtores e interventores, afirmando a importância da construção coletiva da sociedade a partir da responsabilização dos atores que a compõem.

REFERÊNCIAS

- Alves, R. (2009). *Vestíbulo de Coisa Nenhuma*. In: *Estórias para quem gosta de ensinar*. Editora Papirus, 12ª edição.
- Alves, R. (2010). *A alegria de ensinar*. Editora Papirus, 14ª edição.
- Barbosa, R. B., y Bicalho, P.P.G. (2014). O modo indivíduo nas políticas públicas sobre drogas no Brasil e as encomendas endereçadas à Psicologia. *Polis e Psique*, 4, 230-249.
- Barros, L. P., y Kastrup, V. (2010). Cartografar é acompanhar processos. In: Passos, E.; Kastrup, V.; Escóssia, L. (Orgs.) *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.
- Barros, R. B. (2007). *Grupo: a afirmação de um simulacro*. Porto Alegre: Sulina.
- Bartalini, C. P. B., Kauffman, N., y Bicalho, P. P. G. (2010). A Prática de ‘Orientar Vocações’ e os Sentidos Atuais do Trabalho. *Liinc em Revista*, 6, 128 - 141.
- Bicalho, P. P. G., Vieira, L. S. M., y Cunha, T.C. (2015). Das múltiplas marés na Maré: por um processo de desterritorialização a partir da Análise do Vocacional. In *Psicologia, tecnologia e sociedade: controvérsias metodológicas e conceituais para uma análise das práticas de subjetivação*. Rio de Janeiro : Nau, p. 513-535.
- Câmara, R. (2015). Juventude Negra e Socioeducação. *Aú*. 1, 1, 43-47.

- Castro A.C., Lisboa, F.A., y Carvalho, A.G. (2012). *Dos processos de singularização e autonomia à cidadania: a prática política do diálogo*. In: *Experiências em Psicologia e Políticas Públicas*. Rio de Janeiro, CRP 05.
- Coimbra, C. C., Bocco, F., y Nascimento, M. L. (2005). Subvertendo o conceito de adolescência. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 57(1), 2-11.
- Coimbra, C., y Nascimento, M.L. (2003). Jovens Pobres: O Mito da Periculosidade. Em: Fraga, Paulo César Pontes., Lulianelli, Jorge Atilio Silva.(Orgs) *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Corbisier, C. (2011). *Grupos e Criatividade: Para uma Clínica mais Humana e Solidária*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Costa, S.S.G. (2007). Educação, políticas de subjetivação e sociedades de controle. Machado, A.M., Rocha, M.L., y Fernandes, Â.M.D. (Orgs.). (2007) *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo. v. , p. 15-36.
- Deleuze, G. (1992). *Conversações*. São Paulo: Ed. 34.
- Foucault, M. (1992). “A escrita de si”. In *O que é um autor?* Lisboa: Passagens.
- Foucault, M. (1986). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42.^a edição.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. Paz e Terra. 12^a edição.
- Gore, J.M. (1994). Foucault e educação: fascinantes desafios. In: Silva, T.T. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 9-20.
- Guattari, F., y Rolnik, S. (2005). *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes.
- Kastrup, V. (1999). *A invenção de si e do mundo. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papyrus.
- Lisboa, F.A. (2011). *Liberdade, Esquadrinhamento e Singularização: A Análise do Vocacional e os Processos de Escolhas dos Jovens da Maré*. Recuperado de http://newpsi.bvs-psi.org.br/tc-c/2011/4re-FlaviaA_Lisboa.pdf
- Lourau, R. (1993). *Análise Institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.
- Machado, A.M., Rocha, M.L., y Fernandes, A.M.D. (Orgs.). (2007). *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rodrigues, R.C. (2014). *Juventude como capital: a questão criminal e os projetos sociais frente às políticas para os jovens vulneráveis*. Curitiba: Juruá.
- Simão, M.P. (2013). *Cartografias dos jovens como sujeitos políticos: dos espaços de identidade aos espaços de visibilidade*. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.
- Viesenteiner, J.L. (2006). *O estatuto da ética em Deleuze*. Ciclos de Seminários PET-Filosofia – UFPR.

VOL.17
NÚMERO 33
ABRIL 2018

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

SECCIÓN
EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS



UCSC

La ética profesional desde la perspectiva de los alumnos de ingeniería de una universidad pública

María Rocío Mendoza Belmonte^a, María Amparo Oliveros Ruiz^{*b} y Benjamín Valdez Salas^c

Universidad Politécnica de Baja California^a, Universidad Autónoma de Baja California, Pedagogía e innovación educativa^b, Instituto de Ingeniería^c, Mexicali, México.

Recibido: 26 julio 2017

Aceptado: 18 agosto 2017

RESUMEN. La ingeniería es una de las carreras con mayor demanda en la actualidad, las empresas requieren cada vez más profesionales entrenados en el aspecto técnico y humanista. Dentro de las competencias humanistas es preponderante los valores éticos. Esta investigación tiene por objetivo explorar y conocer el nivel de perspectiva que tiene los alumnos de ingeniería de la Universidad Politécnica de Baja California, sobre la ética profesional, que permita conocer su pensamiento crítico y su aplicación en el ejercicio profesional. Se presentan los hallazgos de la aplicación de un cuestionario, con resultados alentadores, sin embargo, se considera establecer estrategias para la optimización de competencias para los futuros profesionistas que les ayude a enfrentar los complejos cambios de este mundo cada vez más demandante de profesionistas que se integren a un ambiente globalizado y contribuyan a la construcción de una sociedad del conocimiento.

PALABRAS CLAVE. Ética, Educación en Ingeniería, Percepción de los Estudiantes, Educación Superior.

Professional ethics from engineering student's perspective in a public university

ABSTRACT. Engineering is one of the most common degrees currently required by companies which require more and more trained professionals in the technical and humanistic aspect. Within the humanist competencies, ethical values are dominant. This research aims to explore and understand the level of perspective that engineering students have at the Polytechnic University of Baja California, on professional ethics, that allows to know its critical thinking and its application in the professional practice. Findings of the application of a questionnaire are presented, with encouraging results. However, it is considered to establish strategies for the optimization of competencies for future professionals that will help them face the complex changes of this increasingly demanding world of professionals who are integrated into a globalized environment and contribute to the construction of a knowledge society.

KEYWORDS. Ethics, Engineering Education, Student Perceptions, Higher Education.

*Correspondencia: María Amparo Oliveros Ruiz. Dirección: Av. Monclova Esq con río Mocerito S/n, Ex-Ejido Coahuila, 21360, México. Correos electrónicos: mrmendoza@upbc.edu.mx^a, amparo@uabc.edu.mx^b, berval@uabc.edu.mx^c

1. INTRODUCCIÓN

En el siglo XXI, somos testigos de la forma en que la educación superior ha sufrido cambios, debido a la necesidad de formación de profesionistas altamente capacitados a quienes se les permita desarrollar un perfil acorde a las exigencias actuales. Por ello, los planes y programas educativos deben considerar los retos que plantea el mundo del trabajo y los perfiles profesionales requeridos en el entorno globalizado actual. Es por ello ineludible considerar como ejes de toda la formación superior la dimensión ética y la visión humanista (Cortina, 2013), que no pueden faltar en el ejercicio de las profesiones y que incluye una nueva conciencia de la relación entre la especie humana y la naturaleza. Los cambios en la educación superior deben guiarse por un sentido de pertinencia social, para potenciar su contribución integral al desarrollo sostenible del país y a la solución de sus problemas en función de la prioridad de los mismos (ANUIES, 2006).

Necesitamos reflexionar sobre la ética como doctrina filosófica de los valores y las normas, pues la ciencia y el poder del hombre se han desarrollado con consecuencias peligrosas para las generaciones por venir. Los avances y el desarrollo en áreas como la energía atómica o genética, requiere que la modernidad deje un poco de lado su actividad y vuelva entonces a convertirse en una cuestión pública de primer orden, donde es necesario institucionalizar a la ética, particularmente en los campos de la biología, la medicina, tecnología y economía (Hoke, 2012). En el ámbito económico, grandes empresas han tenido que sufrir sensibles pérdidas, para darse cuenta de que no es económicamente rentable pasar por alto las implicaciones ecológicas, políticas y éticas de sus productos, sino aquellas que eventualmente las respetan y privilegian. El comportamiento ético, ha de constituir el marco normal de toda actuación humana social, Abellán y Maluf (2014) pues sin un talante ético no hay un orden mundial pues de que serviría, imponer prohibiciones con fundamento ético en el campo de las investigaciones agresivas en genética, si pueden ser ignoradas, por la permisividad de algunos países. Entonces si queremos una ética que funcione en beneficio de todos esta ha de ser única, pues un mundo globalizado, necesita objetivos valores, ideales y concepciones comunes (Küng, 2006).

La ética es una dimensión que debe estar estrechamente ligada al conocimiento y a la formación de los alumnos, para que la ejerzan en beneficio de la sociedad en la que viven, resultando en una educación trascendental para la vida. Esta situación es crítica para los alumnos de ingeniería ya que, en un gran número, sus decisiones en la profesión afectan a una importante cantidad de personas, el medio ambiente y la ecología. En la actualidad se vislumbra la necesidad de brindar una educación en formación ética para la vida profesional, para ello es una prioridad el involucramiento de los dilemas éticos de nuestro día a día, para la construcción hacia una sociedad del conocimiento con mejores personas (Rodríguez, Ramírez y Ramírez, 2015). Es importante considerar que promover la reflexión en los alumnos, mediante dilemas éticos de cada profesión les permite generar valores y una visión ética, mediante lo cual se promueve un compromiso para que adquieran en su futura vida profesional, un sentido de toma de decisiones que considere los entornos social y económico (Echeverría, 2013).

Es pertinente considerar la propuesta de Zaror, Muñoz, Espinoza, Vergara y Valdés (2014), que señalan dos objetivos de la formación en ciencias e ingeniería: 1) Preparar al estudiante para la toma de decisiones y resolución de problemas éticos propios del ejercicio profesional. 2) Alcanzar valores superiores de desarrollo moral, logrando modelos de conducta ética que se aplicarán en la vida adulta, tanto en el contexto personal como en el ámbito profesional; a la que se puede agregar un tercero. 3) Capacidad para la generación de una “ética ambiental” y la promoción de comunidades éticas competentes (Herrera, 2017).

La ética profesional sigue en el plano del discurso oficial de las instituciones de educación superior, y los estudios llevados a cabo en universidades mexicanas indican que sigue siendo una asig-

natura pendiente, derivado de las señales que surgen de los espacios laborales y sociales donde actúan los profesionales dando cuenta de hechos éticamente cuestionables.

2. DESARROLLO

2.1 Competencias

Los cursos en Universidad Politécnica de Baja California están basados en competencias, entendidas estas, como el conjunto de saberes orientados a la producción y a la articulación de una concepción del ser, saber, saber-hacer y saber-convivir por medio de habilidades, aptitudes, destrezas, valores, actitudes y conocimientos que se complementan entre sí, para la formación integral de los individuos. Los alumnos tienen la oportunidad de desarrollarse con fuertes bases teóricas y metodológicas en su disciplina, desarrollando además actitudes y valores que les permitirán desempeñarse mejor como personas y profesionistas como se puede observar en la tabla 1.

Tabla 1. Descripción de competencias profesionales

| | |
|-----------------------------------|---|
| Cognitivas *saber* | Conocimiento científicos, metodológicos, instrumentales, legales etc. |
| Técnicas *Saber hacer* | Habilidades técnicas para aplicar los conocimientos. |
| Sociales *saber estar* | Habilidades sociales, capacidades de interacción, colaboración con personas e instituciones |
| Éticas *saber ser profesional* | Valores ,actitudes y estilos de comportamiento |

Fuente: Hirsch, 2005

2.2 Valores en estudiantes de ingeniería

Uno de los caminos para el cabal desarrollo de estos conocimientos y actitudes es la formación ética de los estudiantes (De la Garza 2011), y esa formación en valores éticos exige no solamente el conocer las teorías éticas, sino el desarrollo integrado de los valores éticos, los alumnos necesitan tener la oportunidad de reflexionar sobre los conflictos morales que puedan encontrarse en su vida profesional. Entre las múltiples razones que justifican la necesidad de la formación moral de los estudiantes en la universidad, están las que responden a las exigencias éticas, que han sido expuestas por diversos autores, desde Aristóteles, quien afirmaba que la ética tiene por objeto forjar el carácter de los buenos ciudadanos, y que la felicidad debía buscarse desde el desarrollo de unos hábitos y virtudes, que nos permitan vivir en comunidad y en paz. Los modelos de enseñanza-aprendizaje tradicionales están siendo cuestionados en profundidad por la transformación de nuestra sociedad, el debate sobre la formación en el siglo XXI plantea en la educación superior, cuestiones que afectan a conceptos como ciudadanía, ética, moral y valores (Boni y Ferrero, 2005).

3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El propósito de este trabajo de investigación es conocer el nivel de actitudes sobre ética profesional, que tienen los alumnos de la UPBC, identificando el grado de pensamiento crítico y su aplicación acorde a su perspectiva de la ética profesional, y por ende los resultados de aplicar la

escala sobre ética profesional que agrupa las competencias éticas, cognitivas, sociales, y afectivo-emocionales (Hirsch, 2005).

En mayo de 2016 se aplicó un cuestionario a 131 alumnos inscritos en el tercer ciclo de formación (de 7mo. a 9no.cuatrimestre), de la carrera de ingeniería en tecnologías de la manufactura que cursaron la materia de ética profesional.

De los cuales el 26.7 % son mujeres y el 73.3% son hombres, respecto a la edad de los participantes el 44 % tiene menos de 25 años, 42% entre 25 y 35 años, el 14 % entre 36 y 45 años, y el 53% expresó que trabaja.

Se utilizó para este estudio un instrumento de evaluación, que consiste en una escala de actitudes por competencias en ética profesional diseñado por Hirsch, 2005, eligiéndose 8 preguntas del referido cuestionario.

4. RESULTADOS

Se analizó el contenido de la información resultante de la aplicación de los 131 cuestionarios sobre ética profesional a los alumnos del programa académico de ingeniería en Tecnologías de Manufactura. En general se obtuvieron porcentajes positivos acerca de las percepciones de los estudiantes de acuerdo a los reactivos contenidos en el cuestionario-escala sobre ética profesional aplicada en la UPBC, objeto del análisis en esta investigación.

Dentro del análisis de los resultados también se llevó a cabo un desglose por cada pregunta contenida en el instrumento de aplicación. Para la descripción de los resultados se consideró en su momento fusionar los porcentajes considerando el siguiente criterio: desacuerdo, neutral y de acuerdo.

4.1 Competencias sociales

De un total de 131 alumnos encuestados, un porcentaje muy alto con 84.4% se muestra en la figura 1, donde los alumnos afirman que consideran que pueden resolver importantes cuestiones profesionales escuchando a los demás, seguido con el 12.8% que expresaron tener una posición neutral y solo el 2.7% manifestaron estar en desacuerdo con esta proposición.

Considero que puedo resolver importantes cuestiones profesionales escuchando a los demás

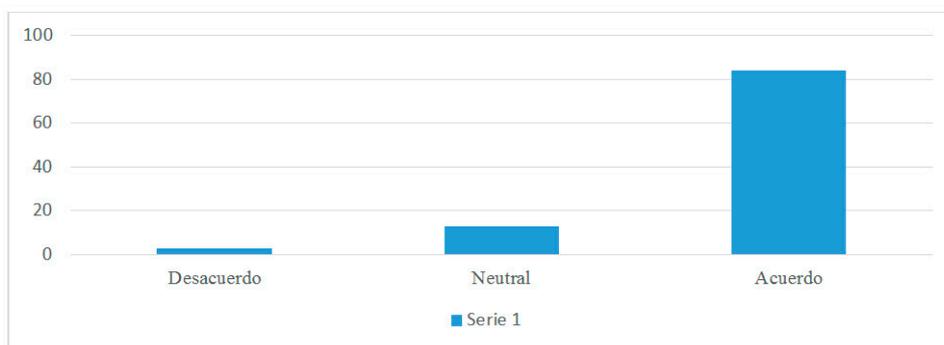


Figura 1. Respuestas a reactivo sobre competencias sociales
Fuente: elaboración propia

En lo que se refiere a la promoción del trabajo en equipo en la figura 2, un buen porcentaje de los encuestados, manifestaron estar de acuerdo, en que se equivocan las instituciones que no promueven el trabajo en equipo de sus profesionales 77.1%, así como el 15.0% dijo estar en posición neutral y con un porcentaje muy bajo estar en desacuerdo con ello 7.9%.

Se equivocan las instituciones que no promueven el trabajo en equipo de sus profesionales

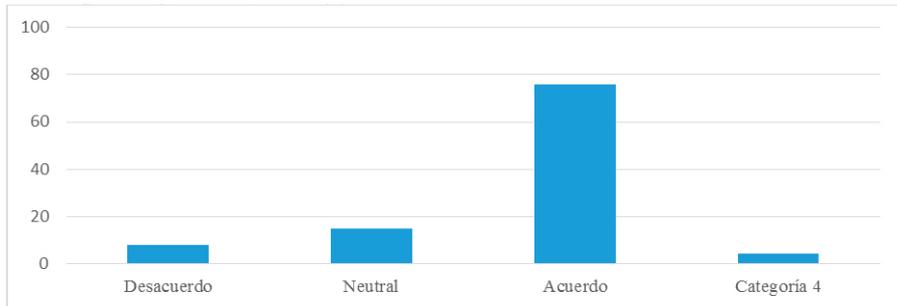


Figura 2. Respuestas a reactivo sobre competencias sociales

Fuente: elaboración propia

4.2 Competencias éticas

La figura 3, muestra los resultados de los alumnos encuestados, que tuvieron una percepción muy alta 84.3% al afirmar que para no cometer errores en su ejercicio profesional deben ser conscientes de los límites de sus conocimientos y habilidades. Un porcentaje muy bajo, 10.1% mostraron tener una posición neutral y el 5.7% de los alumnos manifestaron estar en desacuerdo.

Para no cometer errores en mi ejercicio profesional debo ser consciente de los límites de mis conocimientos y habilidades

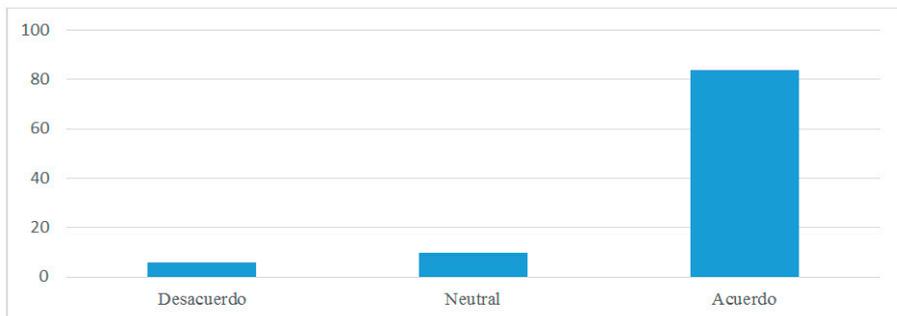


Figura 3. Respuestas a reactivo sobre competencias éticas

Fuente: elaboración propia

Un porcentaje del 30% dijeron estar de acuerdo con la proposición de que mientras la ciencia y la tecnología sigan avanzando no es necesario preocuparnos de sus consecuencias, y 40% dijo estar en desacuerdo con esta afirmación, mientras que el 30% tiene una opinión neutral, mientras la ciencia y la tecnología sigan avanzando no es necesario preocuparnos de sus consecuencias. Dichos resultados se muestran en la figura 4.

Mientras la ciencia y la tecnología sigan avanzando no es necesario preocuparnos de sus consecuencias

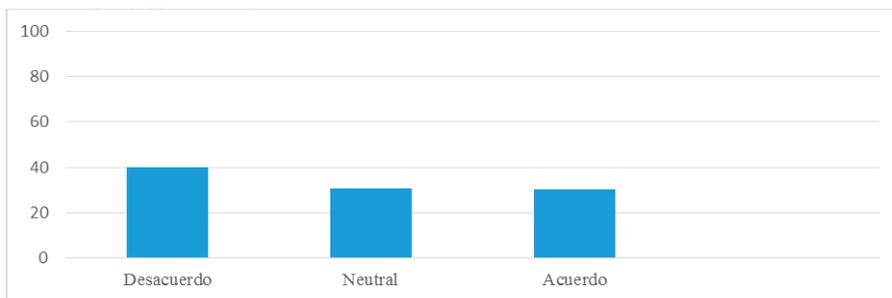


Figura 4. Respuestas a reactivo sobre competencias éticas

Fuente: elaboración propia

4.3 Competencias afectivo- emocionales

La figura 5, presenta un porcentaje de 88.9% correspondiente a los alumnos que expresaron estar de acuerdo en la afirmación de hacer lo correcto profesionalmente me permite estar en paz conmigo mismo y con un porcentaje neutral y en desacuerdo solo el 7.6% y 3.5% respectivamente.

Hacer lo correcto profesionalmente me permite estar en paz conmigo mismo

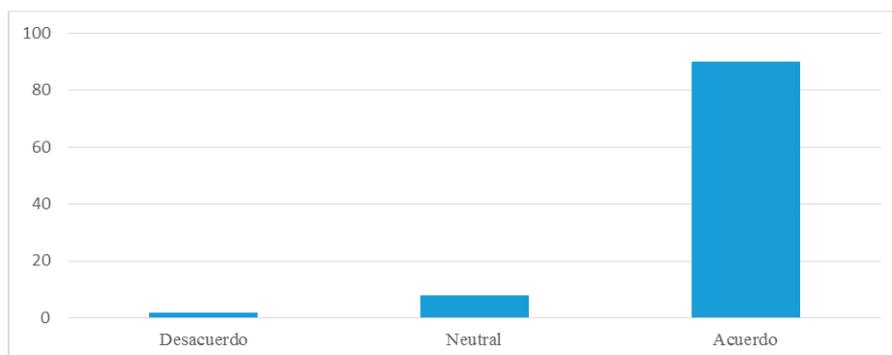


Figura 5. Respuestas a reactivo sobre Competencias afectivo- emocionales

Fuente: elaboración propia

En el instrumento de aplicación como refiere la figura 6, el 87% de los alumnos opinaron de manera positiva al estar de acuerdo con que no se deben tomar decisiones profesionales importantes sin antes valorar sus consecuencias. El 7.4% opinaron tener una posición neutral y el 5.0% dijo estar en desacuerdo con tal proposición.

No debo tomar decisiones profesionales importantes sin antes valorar sus consecuencias

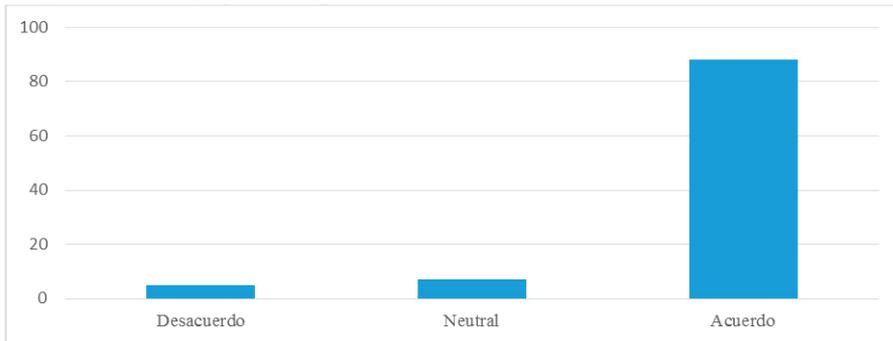


Figura 6. Respuestas a reactivo sobre Competencias afectivo- emocionales
Fuente: elaboración propia

4.4 Competencias cognitivas

Como lo presenta la figura 7, los niveles de opinión de los alumnos con respecto a que para su buen ejercicio profesional no pueden limitarse a desarrollar solo las habilidades técnicas, fueron muy altos con porcentaje del 83.0%, siguiéndoles las escalas de neutral con 12.6% y 4.4% en desacuerdo. Estos porcentajes conllevan a pensar que los alumnos están conscientes de que deben dar el máximo en sus capacidades, a continuar preparándose consecuentemente después de su carrera profesional, actualizándose en su área del conocimiento y dar su mejor esfuerzo, manteniendo la actitud de estar superándose siempre.

Para mi buen ejercicio profesional no puedo limitarme a desarrollar solo las habilidades técnicas

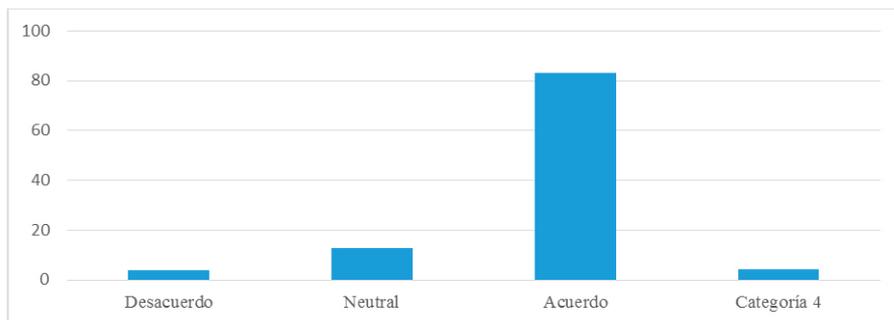


Figura 7. Respuestas a reactivo sobre Competencias cognitivas
Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la figura 8, se muestran los resultados con relación a la proposición realizada a los alumnos, en cuanto a si consideran conveniente aceptar el riesgo de equivocarse con tal de mejorar su actividad profesional, el 80.8% dijo estar de acuerdo con ella, solo el 14.0% de alumnos asumieron una postura neutral y el 5.2% manifestó estar en desacuerdo. Los alumnos en lo general se manifestaron de manera positiva el aceptar el riesgo a equivocarse, refleja un sentido a estar abiertos para aprender e incrementar su experiencia y su grado de asertividad en el desarrollo de las actividades profesionales, la cual repercutirá en su crecimiento personal.

Considero conveniente aceptar el riesgo de equivocarme con tal de mejorar mi actividad profesional

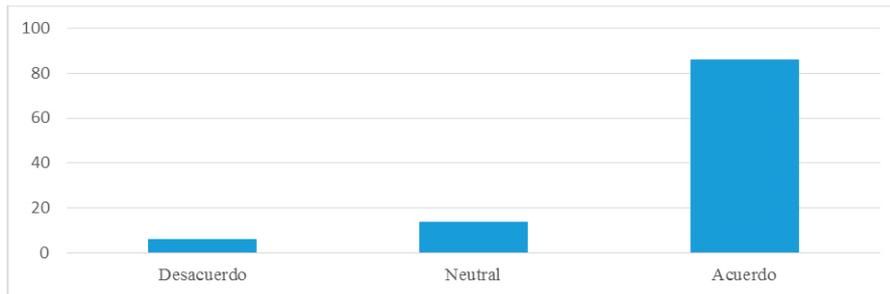


Figura 8. Respuestas a reactivo sobre competencias cognitivas
Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

El análisis de los resultados arrojados por la investigación nos permitió identificar, que la gran mayoría tiene una alta habilidad afectivo-emocional y social; en especial la capacidad de interacción y la colaboración entre personas e instituciones.

Es relevante que los rasgos de las competencias cognitivas sean altamente considerados, estos porcentajes permiten concluir que los alumnos están conscientes de que deben dar el máximo en sus capacidades, a continuar preparándose consecuentemente después de su carrera profesional, actualizándose en su área y dar su mejor esfuerzo, de tener la actitud de estar superándose siempre.

Con puntuaciones más bajas, identificamos las competencias éticas, en el aspecto de que permanece la duda del alumno en cuanto si es necesario o no preocuparse por las consecuencias de la ciencia y tecnología en la sociedad.

Es necesario implementar estrategias de sensibilización en los valores éticos de los futuros ingenieros, respecto a las consecuencias del impacto en la sociedad de acciones no éticas realizadas por la ciencia y la tecnología.

Las competencias profesionales evaluadas objetivo de esta investigación nos indican la necesidad de establecer un marco ético que aporte a la formación integral de los estudiantes de ingeniería de la UPBC para su incorporación a un mercado profesional globalizado.

El instrumento de evaluación resultó adecuado para la obtención de la información respecto a las competencias en ética profesional de los estudiantes.

REFERENCIAS

Abellán, S. J., y Maluf, F. (2014). De la enseñanza de la bioética a la educación bioética. Reflexiones sobre los desafíos en los posgrados de bioética. *Revista Latinoamericana de bioética*, 14, 2, 52-65.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. ANUIES. (2006) *Consolidación y avance de la educación superior en México. Temas cruciales de la agenda*. México Distrito Federal. Recuperado de foro-ciencia.ucol.mx/pdf/consolidacion.pdf

- Boni, A., y Ferrero, G. (2005). *La Educación en Valores en la universidad. Los dilemas morales como herramienta de trabajo en los estudios científico-técnicos*. GREVOL. Valencia España. Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.
- Cortina, A. (2013) *¿Para qué sirve realmente la ética?* Barcelona, Paidós.
- De la Garza, V. E. (2011). *Las Universidades Politécnicas un Nuevo Modelo en el Sistema de Educación Superior en México*. p. 75-81. México, Distrito Federal. Recuperado de <http://publicaciones.anui.es/revista/126/2/5/es/las-universidades-politecnicas-un-nuevo-modelo-en-el-sistema-de>
- Echeverría, F. C. (2013). Educación ética: ¿Normas o virtudes? ¿Qué giro debe de tomar la enseñanza de la ética en la formación de universitarios solidarios? *Persona bioética*, 17(2) 151-167. Doi: 10.5294/pebi.2013.17.2.1
- Herrera, S. F. (2017). La formación ética en el pregrado médico y perfil profesiográfico por competencias con pertinencia bioética. *Revista de Educación y Desarrollo*, (42).
- Hirsch, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). Recuperado de <file:///C:/Users/revista%20Rexe/Downloads/125-590-1-PB.pdf>
- Hoke, T. (2012). The Importance of Understanding Engineering Ethics. *Civil Engineering*, 82(5), 40-41.
- Küng, H. (2006). *Proyecto de una Ética Mundial*. Madrid: Editorial Trotta.
- Rodríguez, D., Ramírez, M., y Ramírez, P. (2015). Formación profesional: Integrando saberes éticos y de Desarrollo sostenible. Caso práctico para ingeniería. *Sinéctica Revista electrónica de Investigación*, 45. Recuperado de [file:///C:/Users/revista%20Rexe/Downloads/2015-Ingenieria-rev%20Sinectica%20\(Ramirez-Ramirez\).pdf](file:///C:/Users/revista%20Rexe/Downloads/2015-Ingenieria-rev%20Sinectica%20(Ramirez-Ramirez).pdf)
- Zaror, S., Muñoz, M., Espinoza, E., Vergara, G., y Valdés, G. (2014). Enseñanza de la Bioética en el currículo de las carreras de odontología desde la perspectiva de los estudiantes. *Acta Biomédica*, 20 (1), 135-142.

Conceptualizaciones sobre las clases universitarias en una Facultad de Educación ¿La clase como estructura y dominio técnico?

Carmen Gloria Garrido Fonseca*

Universidad Andrés Bello, Facultad de Educación, Viña del Mar, Chile.

Recibido: 02 julio 2017

Aceptado: 16 octubre 2017

RESUMEN. La educación en Chile, muestra a un profesorado en ejercicio que ha sido cuestionado en su acción pedagógica como también en sus conocimientos. Hay desconfianza en el profesorado y en la calidad del proceso de enseñanza. Las instituciones universitarias han omitido la voz, han silenciado su posición formativa y se han restado de la discusión nacional. Por otra parte, escuelas, nacionales e internacionales, han dado lección a las universidades pues se han atrevido a crear condiciones que posibilitan una formación escolar distinta y distintiva. Han hecho revivir el centro de la pedagogía sin perderse en la racionalidad técnica que se respira a diario. En este contexto, surge en el año 2015, el proyecto laboratorio de aprendizaje (LAP) en la Facultad de Educación de la Universidad Andrés Bello, en alianza con Campus Creativo (que agrupa carreras de Diseño y Arquitectura), que trata de incomodar la formación de profesores, a partir de un proceso reflexivo y de experimentación entre pares y que se pregunta ¿por qué las universidades están formando a un profesional de tercera división? Se realiza una consulta a docentes y estudiantes, sobre las conceptualizaciones más recurrentes respecto de cómo deben ser las clases a objeto de reflexionar sobre la posición formativa y a su vez, avanzar en un proceso de reflexión y transformación de la práctica docente. Los resultados permitieron el establecimiento de un proceso dialógico entre pares de la Facultad de Educación para generar procesos de autoestudio, reflexión y construcción de experiencias de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE. Pedagogía, Universidad, Enseñanza, Formación de Docentes, Nueva Educación, Educación Alternativa.

Conceptualizations about university classes in a Faculty of Education. The class as structure and technical domain?

ABSTRACT. Education in Chile shows an in-service teacher who has been questioned in his pedagogical action as well as in his knowledge. There is mistrust in the teaching staff and in the quality of the teaching process. The university institutions have omitted the voice, have silenced their formative position and have been subtracted from the national discussion. On the other hand, schools, national and international, have given lesson to the universities because they have dared to create conditions that allow a different and distinctive school formation. They have revived the center of pedagogy without getting lost in the technical rationality breathed every day. In this context, it arises in the year 2015, the project laboratory of learning (LAP) in the Faculty of Education of the University Andrés Bello, in alliance with Creative Campus (that groups careers of Design and Architecture), which tries to annoy the training of teachers, starting with a reflexive process and experimentation between peers and wondering why universities are training a professional third-division? A consultation is made to teachers and students about the most recurrent conceptualizations on how classes should be to reflect about the formative position and,

*Correspondencia: Carmen Gloria Garrido Fonseca. Dirección: Quillota 980, Viña del Mar, Chile. Correo Electrónico: cgarrido@unab.cl

in turn to advance in a process of reflection and transformation of teaching practice. The results allowed the establishment of a process of dialogue between peers of the Faculty of Education to generate processes of self-study, reflection and construction of learning experiences.

KEY WORDS. Pedagogy, University, Teaching, Teacher Education, New Education, Alternative Education.

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto LAP (Laboratorio de Aprendizaje) tiene como objetivo el diseño e implementación de un espacio de experimentación pedagógica, desde una mirada interdisciplinaria, donde la creatividad, la emocionalidad, los lenguajes artísticos, la criticidad, la tecnología, y la autonomía son ejes sustantivos. En este contexto, en septiembre del 2015, se elaboró un cuestionario abierto, que pretendía indagar sobre las conceptualizaciones de profesores y estudiantes sobre una “buena clase” a objeto de analizar la racionalidad pedagógica de los sujetos que conviven en un espacio relacional de aprendizaje y enseñanza.

Se parte de la base que responder, implica una posición pedagógica razonada, pues supone una consulta sobre el objeto y sujeto de estudio permanente de los docentes y en el caso de los estudiantes se trata de una recuperación reflexiva de su experiencia. El punto es ¿qué se espera como respuesta cuando se consulta por las 5 características de una buena clase? Esto fue justamente, lo que detuvo la reflexión una vez analizadas las 85 respuestas de docentes, y las 44 respuestas de estudiantes de pedagogía, de las diferentes regiones del país, pertenecientes a la Facultad de Educación.

Si visualizamos la clase hoy en día, se observan tensiones que vienen dadas hace larga data y que se anclan en las visiones de sociedad y en los modelos económicos y políticos imperantes, los que muestran con más o menos acento focos formativos contrapuestos que transitan más entre lo técnico que lo reflexivo. La formación desde esta perspectiva, mantiene un régimen hegemónico que se traduce en una convivencia pedagógica dual, entre un discurso que muestra narrativas sobre concepciones reflexivas y constructivistas de la educación y una acción desenfocada que apunta más bien a una formación técnica. Si vemos este proceso desde una visión más amplia, observamos que en los procesos de reforma educativa impera un planteamiento que cree en el profesor, pero que a la vez no cree, generando acciones paradójales como la falta de voz y autonomía en su hacer pedagógico, y se plantean modelos, guías, taxonomías, planificaciones que lo ocultan y lo reducen a una “no existencia... aquella que se produce cuando una entidad es descalificada y considerada invisible, no inteligible o desechable” (De Sousa Santos, 2010, p. 22).

Es complejo superar” la formación de educadores como sujetos técnicos que consumen y aplican las tecnologías pedagógicas diseñadas por otros” (Bárcena, 2005, p. 51) si los discursos del profesorado no logran remecer internamente ni al propio profesor ni al estudiante, pues no cambian la forma de hacer y concebir las clases, encontrándose una lógica más de aceptación o adscripción a normas e instituciones, que a un proceso de autoestudio profundo. Una situación que supone a otro con la exclusividad del saber y criterios únicos de verdad. Se naturalizan así jerarquías en todos los niveles educativos.

De este modo la experiencia pedagógica de docencia, se enfrenta a un proceso de aprisionamiento que en definitiva reduce el papel del docente a un aplicador de metodologías pre -definidas sea, por la institución educativa o por lineamientos Ministeriales, y no deja la posibilidad de que se constituya una alternativa bajo el alero, por ejemplo, del diálogo con los estudiantes o entre pares. Pareciera que se ignora el conocimiento y la historia de nuestros estudiantes, donde lo propio deja de tener sentido y se instala la autoridad del conocimiento del otro. No se ejerce el principio

de alteridad y se observa un papel funcional de enseñante y aprendiz.

Tener conciencia de ello obliga a cambios profundos que requieren procesos de análisis y reflexión donde se confronten las experiencias históricas del profesorado con las nuevas ideas y conflictos de la sociedad en que vivimos pero, a la vez, también convivir con el riesgo constante de un proceso de colonización pedagógica, donde importa la regularidad, la certidumbre y, donde se requieren pautas, rúbricas, resultados certezas, capacitaciones e indicaciones, por sobre un tránsito reflexivo y autónomo. Así, el lenguaje educativo se encuentra cada vez más lejos de la pedagogía y más cerca de una racionalidad técnica llegando a perder el sentido común en el aula, pues todos los procesos se valoran en la medida de sus resultados y adscripciones a indicaciones de calidad, eficiencia y eficacia. Todas ellas ajenas, al hecho pedagógico central de hacerse obra de sí mismo.

En la Universidad se plantean experiencias pedagógicas cargadas de una narrativa informativa que no convoca al pensamiento propio y donde se omite la cultura y la posición del docente como también la cultura y posición del estudiante; hay un acento en contenidos, técnicas y metodologías y se observa un pensamiento estático, donde nada nuevo surge y donde no se observan las posibilidades del otro, o bien, aquella conciencia que permite cuestionar para hacer pasar al estudiante de una primera a una segunda cultura.

El sentido de la clase se pierde pues no hay voces, solo una voz, no hay biografía, historicidad, contexto y se genera una didáctica que no actúa sobre las potencialidades y capacidades de los sujetos, pues, de algún modo las niega, ya que situarse en ese tipo de actuación que legitima al estudiante supone una dirección no prevista, que no es clara, pues es la propia dirección. No hay certeza, lo que lleva a una constante regulación de la experiencia a partir de la atención crítica sobre la realidad personal y social.

Para una Facultad de Educación es imperioso “una pedagogía de la potenciación, una pedagogía que trabaje la memoria, la historia y el olvido como dispositivos de reconfiguración de la realidad; porque de no hacerlo, estaremos condenados, nos quedaremos desterritorializados, desplazados de nuestra propia identidad” (Quintar, 2008, p. 26), ello implica o exige una cobertura emocional que posibilita procesos de transformación. En este sentido, De Sousa Santos (2010), siguiendo a Bloch (1995), nos plantea que “lo emocional realiza el equilibrio entre las dos corrientes de la personalidad, a las que llamó la corriente fría y la corriente cálida. La corriente fría es la corriente del conocimiento de los obstáculos y de las condiciones de la transformación. La corriente cálida es la voluntad de acción, de transformación, de vencer los obstáculos” (De Sousa Santos, 2010, p. 27). Sin embargo ¿cómo es posible la transformación siendo que se sigue en un formato donde no se equilibran estas corrientes? y donde se reconocen los obstáculos, pero se continúa en un conocimiento colonizado, sin la narración ni la reflexión necesaria.

Sigue el conocimiento bancario, pero peligrosamente oculto o negado y entonces la experiencia se disfraza, e impera un discurso transformador pero una práctica contraria, donde la acción se somete a una repetición reduccionista de sentido y el conocimiento se hace débil, parcial, pobre e innecesario. Se pierde lo posible de la pedagogía, aquello anclado en lo incierto o ignorado, lo que aún no ocurre, y que tiene sentido en tanto posibilidad. Se escabullen los procesos de reflexión y de reelaboración en la clase. Se deshumaniza; no logra que el sujeto alcance libertad ni la transformación, pues se le ha obviado su historia social, cultural y su contexto y se le ha dirigido hacia un proceso educativo lineal, predecible, olvidando la posibilidad.

2. METODOLOGÍA

Se elaboran y aplican dos cuestionarios de modalidad on-line a docentes y estudiantes de la Fa-

cultad de Educación, respectivamente. Estos instrumentos tenían como finalidad conocer sus percepciones respecto a la docencia universitaria, y fueron validados por la Dirección de Innovación y Desarrollo Docente de la Universidad.

Los cuestionarios fueron dirigidos a todos los docentes que impartían asignaturas en el semestre correspondiente y a todos los estudiantes oficialmente matriculados y con carga académica institucional. Estos procedimientos se realizaron en las tres Sedes de la Facultad (Santiago, Viña del Mar y Concepción), en las modalidades diurna y vespertina de las carreras de pregrado.

La modalidad fue el envío de un mailing masivo a través del aula virtual institucional y consideraba un proceso de auto-matriculación, en el que cada participante debía registrar nombre y apellido.

El cuestionario de Profesores contempló 4 preguntas:

1. ¿Podría listar cinco elementos que caracterizarían una buena clase? Ordénelos del más importante al menos importante. Puede utilizar conceptos puntuales o bien expresiones.
2. ¿Qué rol diría usted que juega el docente en el desarrollo de una “buena clase”?
3. Señale qué recursos o implementos físicos, tecnológicos o de otra índole considera usted que ayudarían a mejorar sus clases en la UNAB.
4. ¿Qué experiencia creativa en clases ha experimentado usted a nivel de pregrado? Relátela por favor brevemente.

El cuestionario de Estudiantes tuvo 3 preguntas:

1. ¿Cuáles son según usted las cinco características de una buena clase? Enumere poniendo la más importante en el primer lugar y la menos importante en el último. Puede utilizar frases o expresiones para referirse a cada una.
2. ¿Qué recursos o implementos físicos, tecnológicos o de otra índole considera usted que ayudarían a mejorar las clases en la UNAB?
3. En base a su experiencia como alumno/a en la UNAB, ¿qué sugerencias haría a los profesores para que implementasen en clases?

La primera etapa de análisis denominada Conceptos Frecuentes consideró todas las respuestas de estudiantes y Profesores (129 participantes), respecto del cuestionario en su globalidad.

1. Selección y agrupación de los conceptos equivalentes más frecuentes utilizados tanto por estudiantes como profesores.
2. Categorización de Conceptos a partir de la agrupación realizada.

Tabla 1. Conceptos más frecuentes señalados por los 85 docentes.

| Conceptos Asociados | Categoría | Frecuencia |
|--|---------------|------------|
| Planificación/ Objetivos/ Cierre/ Inicio-Desarrollo/ Conocimientos Previos/Retroalimentación/ Evaluación | Estructura | 73 |
| Participación Activa/interacción/Colaboración/Dinámica/ Teo-práctica | Participación | 69 |

| | | |
|---|---------------|----|
| Clima afectivo/ Confianza/ Empatía/ Humor/ Actitud positiva | Emocionalidad | 41 |
| Variedad de recursos | Recursos | 31 |

Fuente: Elaboración propia

Las expresiones señaladas muestran una tendencia a conceptos relativos a la estructura curricular de una clase, donde planificar, plantear objetivos, retroalimentar y cerrar la clase, tienen importancia mayor. Por otra parte, los conceptos relativos a participación, tales como: clase activa, participativa, colaborativa, dinámica, práctica, también resultan relevantes, lo cual está en consonancia con el modelo educativo en curso de la universidad. En un tercer nivel, aparecen las expresiones correspondientes a la emocionalidad como: clima afectivo del aula, confianza, empatía, entre otros. Resulta llamativo que los conceptos o expresiones referidas a comprensión, reflexión y diversidad son escasas.

Tabla 2. Conceptos más frecuentes señalados por los 44 estudiantes.

| Conceptos Asociados | Categoría | Frecuencia |
|--|------------|------------|
| Buen Clima/Confianza/Cercanía/Disfrutar/Interesado /Manejo/Hacer brillar/Legítima/guía | Buen clima | 15 |
| Objetivos comunicados y concordados/Preparada/ Activar conocimientos | Estructura | 12 |
| Atractiva/desafiante/Significativa/variada/genera atención/ espontánea/ creativa | Atractiva | 9 |

Fuente: Elaboración propia

En los estudiantes las expresiones o conceptos más recurrentes están referidos al clima de aula, y si bien en un segundo lugar aparecen las expresiones relativas a la estructura, estas evidencias matizan respecto a lo señalado por los docentes en tanto se agregan expresiones que apuntan a un proceso que los debiese involucrar, por ejemplo: objetivos comunicados, y concordados, una clase preparada y que rescate conocimientos. En un tercer lugar aparecen con mayor nominación expresiones relativas a motivación, desafío y atracción de la clase. Las expresiones o conceptos de menor frecuencia son, diversidad, participación y dominio del profesor. No obstante, el concepto de diversidad tiene una frecuencia mayor que en las respuestas de los docentes.

La segunda etapa de análisis denominada Característica Principal de una Buena Clase

Considero análisis de la pregunta 1 que hacía referencia a las 5 características de una buena clase (ordenadas de mayor a menos relevancia), tanto en docentes como estudiantes. El proceso seguido, dada la relación jerárquica solicitada, fue:

1. Ordenación de las expresiones de mayor relevancia considerando conceptos o ideas similares de la pregunta 1.
2. Codificación de las expresiones.
3. Establecimiento de la frecuencia de las expresiones.
4. Análisis de las expresiones de mayor importancia.

Tabla 3. Característica principal de una buena clase, las expresiones más frecuentes señaladas por los docentes.

| Conceptos Asociados | Categoría | Frecuencia |
|---|------------|------------|
| Planificación / Objetivos / Cierre / Inicio-Desarrollo / Conocimientos Previos Retroalimentación/Evaluación | Estructura | 26 |

| | | |
|--|---------------|----|
| Motivación/ desafío | Motivación | 15 |
| Participación/ Comunicación/ colaboración/ involucrarse/ participación mutua | Participación | 12 |

Fuente: Elaboración propia

La característica principal de una buena clase para los docentes es la **estructura de la clase**, señalando expresiones tales como: : “estructurar la clase en base a los objetivos de aprendizaje”, “bien planificada”, “planificación clara y previa a la clase (con todos los elementos curriculares que ello involucra)”; “planificación y/o dominio de la didáctica que enseño”; “tener el objetivo claro y poder transferir a los estudiantes”; “el docente debe tener sumamente claro todo el proceso que seguirá con los alumnos”; “claridad en el producto de la clase”.

Le continúa lo relativo a motivación, con expresiones tales como: “motivar a los alumnos con la temática a desarrollar, a partir de una actividad”; “aprendizaje desafiante para los alumnos y con proyecciones directas en su desempeño”; “motivar a los alumnos desde el principio de la clase”; “demostrar motivación y entusiasmo en los contenidos a entregar”.

En tercer lugar, la participación, con expresiones tales como: “comunicación efectiva”; “trabajo colaborativo”; “interacción con los alumnos y participación de estos en clases”; “trabajo colaborativo monitoreado sistemáticamente”; “una buena interacción profesor-alumnos basada en la responsabilidad mutua”; “alumnos abandonan postura pasiva, y se involucran en su aprendizaje”, entre otras.

Tabla 4. Característica principal de una buena clase, las expresiones más frecuentes señaladas por los estudiantes

| Conceptos Asociados | Categoría | Frecuencia |
|--|------------------|------------|
| Buen Clima/confianza cercanía/Disfrutar/ Interesado/Manejo/ Hace brillar/ Legítima/guía | Espacio Afectivo | 9 |
| Motivación | Motivación | 9 |
| Planes/ mediadores/ comprensión | Comprensión | 9 |

Fuente: Elaboración propia

La característica principal de una buena clase para los estudiantes está referida al espacio afectivo, vale decir, “cuando el profesor no realiza monólogos”, cuando “estudiante y profesor disfruten de la experiencia de aprender”, “con disposición del profesor en contestar dudas y disposición del alumno para aprender”, “un profesor con ganas de enseñar”; “el docente debe poder generar la suficiente confianza para que el alumnado tenga la capacidad de hacer preguntas y poder resolver sus incógnitas”, “con ganas de enseñar y ayudar al alumno a desarrollarse a sí mismo y a sus propias habilidades”, “preocupación por el alumno”, “hacer brillar a sus alumnos”.

En segundo lugar se plantea la motivación y la comprensión, donde se señalan expresiones tales como: “tener un profesor que motive, que sepa expresarse y sea claro”; “mantener la motivación y atención del estudiante, no solamente dando tareas o haciendo preguntas en clases, sino que poder darle todas las posibilidades de desarrollarse y explayarse en lo que aspira ser”; “que sea una clase motivacional con contenidos relevantes de interés de los alumnos, concreta de los contenidos de la asignatura”.

La tercera característica señalada apunta a la comprensión las expresiones, con expresiones relativas a: “que siempre tenga un “plan b” o hasta un “plan z”; “profesores que sean mediadores de aprendizaje, no una máquina que entrega información”; “que todos los estudiantes puedan entender y comprender lo tratado en clases”; “adecuada al nivel de los estudiantes”; “que sirva a

los alumnos para comprender la realidad social y su propia experiencia”.

En este contexto la pregunta respecto a ¿qué se enseña cuando se enseña? cobra un valor relevante en esta situación, pues pareciera que la respuesta de los estudiantes apunta a tres cuestiones fundamentales, la correspondencia afectiva, la motivación entendida como tareas interesantes y desafiantes y finalmente la comprensión, en cambio en los profesores apunta fundamentalmente a la estructura de la clase.

Si consideramos la segunda y tercera característica más relevante de una buena clase, en los docentes sigue siendo la estructura curricular, seguida de la participación y la metodología. En los estudiantes, la segunda y tercera característica importante de una buena clase, es nuevamente el espacio afectivo, seguido de que la clase sea dinámica.

3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La discusión de resultados se centra en develar las racionalidades en que se encuentran los docentes y estudiantes a partir de las respuestas dadas, y a la vez, reflexionar sobre aquello que no se visibiliza.

El análisis evidencia dos racionalidades que se encuentran en el espacio de la clase y que otorgan identidad al modo de hacer, al lenguaje utilizado y a las decisiones respecto de las actividades que deben ocurrir. Es así que los docentes, expresan principalmente elementos que apuntan a regular un proceso educativo, donde es necesario evitar vaguedades y donde se requiere un proceso claro y predecible, tal como se señala: “el docente debe tener sumamente claro todo el proceso que seguirá con los alumnos”; en la otra vereda, los estudiantes se sitúan en un componente emocional y expresan la necesidad de contar con un profesor o profesora “con ganas de enseñar y ayudar al alumno a desarrollarse a sí mismo y a sus propias habilidades”, “preocupación por el alumno”, “hacer brillar a sus alumnos”.

Ello muestra por un lado, que se está inmerso en una racionalidad técnica que implica una práctica educativa que tiende a la regularidad por indicaciones y normativas siendo que la educación es experiencia acumulada, social e individual, que ha seguido un proceso de conexiones y desconexiones con diferentes tipos de conocimientos que van constituyendo biografías culturales, sociales y emocionales en cada estudiante. Sólo desde ahí se problematiza, desde “una figura discontinua”, incierta, una experiencia que recoge interpretaciones de la realidad y que por tanto conlleva vaguedad e imprecisión y quizás esto, es justamente lo que enriquece a un sujeto en formación, pues lo dispone en un escenario no neutral, no objetivo, no pasivo, donde no debe seguir un orden establecido por otros, sino más bien conmoverse e indagar, transformarse y sentir, compartir y redefinir, sospechar e imaginar. Se trata de un componente hermenéutico de la formación, que no es posible regular, enraizar, pero si conectar.

Las respuestas de los docentes tienden a lo conceptual con palabras aisladas de su componente histórico, político, socioemocional, o biográfico que aíslan y reducen las ideas y la reflexión pedagógica respecto de una buena clase se sitúa en un plano de actividad y no se naturaliza como hecho reflexivo. Esto es complejo pues hay neutralidad por sobre una postura personal, y así ¿de qué manera, ese profesor, logra generar una didáctica que reconozca contextos y biografías?

Por tanto, no hace falta desde una didáctica, “preguntarse qué diremos a los alumnos, sino qué les haremos hacer para que aprendan”, para que comprendan y reflexionen (Meirieu, 1998, p. 46), para que encuentren en cada clase un sentido a construir, ligándolo con los problemas del mundo y los contextos de cada uno. Extender la clase hacia otros espacios y lugares de reflexión. Tensionar las emociones, los conocimientos y generar tiempos de espera para pensar y crear. Habrá que

avanzar en lo que Bourdieu y Passeron (2009) llama “habitus”; esa experiencia, que se recupera del olvido y que muestra aquello que a veces no se quiere ver o analizar, pues nos interpela. Al confrontarse con los saberes acumulados que hacen posible la interpelación de la libertad. Esto se traduce a desentrañar ¿por qué hago lo que hago?, ¿por qué actué así? ¿Por qué estos acentos y no otros? ¿Por qué este modo de pensar, decir y hacer?

Por otro lado, las respuestas de los estudiantes apelan a un contexto pedagógico emocional donde es necesaria una clase preparada que refleje experticia docente en tanto contenidos pero también respecto a modalidades que faciliten la comprensión. En este sentido la voz del estudiante importa y se apela el diálogo o trílogo (Acaso, 2012) en la sala de clases, a posibilitar rizomas y reconstruir pedagogías más humanas e interdisciplinarias.

Se tiende entonces a una circularidad pedagógica paradójica, entre docentes y estudiantes, pues plantean racionalidades discrepantes, las que muchas veces no son evidentes para los propios actores. Esto no es menor, ya que el sentido de una clase queda afectado, pues no se logra sinergia en las formas de actuación y razonamiento de uno u otro, y se establecen encuentros que no coinciden con los imaginarios que cada uno tiene respecto de aquello que debe ocurrir o transitar en una clase. Estos procesos de reflexión sobre sí mismos, ciertamente no son tan evidentes, pues por la racionalidad técnica imperante no logran la profundidad ni en el desequilibrio necesario para ser procesos transformadores. Se mantienen peligrosamente como procesos superficiales pero validados por una acción o actividad puntual que permite decir, por ejemplo, realicé una clase reflexiva.

Sorprende lo ausente, lo invisible de las respuestas, por ejemplo, que no aparezca el diálogo reflexivo como una constante en el discurso de los profesores, como tampoco expresiones más comprometidas, con planteamientos que los involucren en el proceso de enseñar y aprender. Las respuestas de los docentes giraron dentro de un marco institucional y nacional donde pareciera que es muy correcta desde una lógica funcional y operativa de la acción docente, no obstante muy alejada de conceptos que apuntan a la generación de discrepancias, relaciones, divergencias, correspondencias afectivas, aprendizaje, comprensión, singularidad. En esta dirección, habrá que preguntarse por lo que no está y lo que implica, por aquello que no se está enseñando, pues la ausencia marca un itinerario poderoso y violento, pues logra hacerse invisible (Acaso, 2012). El modo de pensar y hacer la clase importa para “permitir que cada uno se haga obra de sí mismo” (Meirieu, 1998, p. 82) y evitar así una clase donde las intenciones consistirán solo “en hablar a otra persona largo y tendido, en sentido didáctico, con el fin de transmitirle su posición o conocimientos sobre una materia nueva” (Quintar, 2008, p. 16), escondiendo la reproducción con una ritualidad que reniega de ella.

Cuando los docentes se sitúan en una racionalidad que privilegia la regularidad por sobre la incerteza, requieren mecanismos para vencer el agobio que les produce esta ambigüedad y de este modo exacerban las tareas de aprendizaje que se circunscriben en una lógica de orden, para poder controlar los procesos hermenéuticos propios de un proceso de aprendizaje. El problema de esto, es que se uniforma la clase en una suerte de rito pedagógico con características de colonización, pues pareciera que sólo de ese modo se logra el aprendizaje. Se olvida así el tránsito del aprender y se naturaliza un hacer pedagógico desde la normativa académica, que no deja paso a la diversidad y multiplicidad real de interpretaciones; estancándose en un profesor neutro que omite su posición y replica un proceso hegemónico del conocimiento.

Llama la atención respecto de las respuestas de los docentes, que las características centrales de una buena clase se anclen en cuestiones de carácter más técnico que reflexivo y que no contengan una posición formativa con características distintivas. Por otra parte, en los estudiantes se encuentra una lógica emocional, donde se exige el ejercicio reflexivo o autónomo en sus respuestas. No aparece, respecto a una buena clase, la curiosidad que habita como problema y que

transita hacia la curiosidad epistemológica y se convoca a la motivación, la emocionalidad y la comprensión.

Todo ello significa la necesidad de una revisión de las premisas y fundamentos formativos y un giro en la manera de hacer la clase, quizás hacia un quehacer reflexivo, interdisciplinario, instalado en el diálogo entre pares y con los estudiantes de cuestiones que suceden y afectan la realidad, y donde se aborden y reconozcan verdades parciales o provisorias de un proceso pedagógico de humanización que intenta entender el acto de enseñar como una invitación al estudiante a apropiarse del contenido enseñado mediante su comprensión crítica (Freire, 2015). En este escenario, es relevante preguntarse dónde estamos situados como sujetos docentes y, desde allí, qué entendemos como una buena clase, reaccionando frente a la propia práctica educativa y poniendo en jaque, también, la propia confianza. De este modo, cualquier respuesta sobre enseñar, o sobre una buena clase, debería considerar desafiar el conocimiento existente, instalando la duda permanente frente a verdades.

Si asumimos el planteamiento de Quintar (2008) y De Sousa Santos (2010), la docencia se trata de recuperar la experiencia del sujeto en su propio contexto socio-histórico cultural, pero a la vez, co-construir nuevas experiencias que se muevan en el devenir de la ignorancia y el conocimiento para lograr procesos de re-significación y de conciencia, tanto de la propia historia, con sus componentes emocionales y contextuales, como también la de un presente que ocurre y donde es necesario detectar, reflexionar y abordar problemas reales, de gente real, en situaciones y contextos reales e incentivar así procesos de extranjerización, para no concluir sino abrir otras rutas, salir del lugar habitual para re-mirar, pensar y elaborar nuevas comprensiones.

La acción mecánica con dejo autoritario no tiene sentido alguno, haciendo necesario recuperar la palabra del estudiante y reconocer que “el aprendizaje participativo empieza en un momento arraigado en su historia de no participación” (Freire y Shor, 2014, p. 126) lo cual se muestra en este estudio, puesto que devela la clara necesidad de plantearse por parte del estudiante, ser considerado desde lo afectivo, la estructura y preparación de la clase, desde su motivación y desde la provisión de instancias para hacerlos brillar, generar comprensión, explicar. “Mientras el profesor trabaje en la modalidad de transmisión, aunque pretenda un aprendizaje transformador, habrá una incongruencia entre su intención y el resultado” (Brockbank, 2002, p. 70).

Parece necesario relevar el proceso de enseñanza, como la construcción de sentidos y significados, desde la territorialidad contextual y la subjetividad de los sujetos, y para ello,

“La educación del hombre y del ciudadano ha de tener en cuenta, por tanto, la dimensión comunitaria de las personas, su proyecto personal, y también su capacidad de universalización, que debe ser dialógicamente ejercida, habida cuenta de que muestra saberse responsable de la realidad, sobre todo de la realidad social, aquel que tiene la capacidad de tomar a cualquier otra persona como un fin, y no simplemente como un medio, como un interlocutor con quien construir el mejor mundo posible” (Cortina, 1995, p. 59).

Ello supone a un docente comprometido y apasionado que ayuda a redirigir visiones y formular encuentros que interrumpan y quiebren la linealidad. Un tipo de maestro, que no solo enseña, sino que experimenta y se transforma en el mismo acto de enseñar. No basta con el conocimiento. Las situaciones pedagógicas debiesen provocar “vacíos de saber para que ese vacío sentido se convierta en un dispositivo de construcción y producción de conocimiento” (Quintar, 2008, p. 28). En esta perspectiva, no habría didácticas particulares, sino principios que articulen el acto de enseñar desde una perspectiva sistémica e integrada y donde lo que hay son problemas a construir.

4. CONCLUSIONES

Este estudio planteó la necesidad de dialogar entre pares para facilitar procesos de autoestudio y conciencia sobre la acción docente, porque así “de una manera libre nos apropiamos de ese carácter antinómico para no quedarnos tranquilos, para dotar a nuestra práctica de esa ausencia de comodidad que hace que el pensamiento se mueva y nunca deje de moverse” (Kohan y Olarieta, 2013, p. 47). A través del Laboratorio de Aprendizaje (LAP) se desarrolló de manera sistemática, desde el año 2015 cada 15 días y hasta ahora, el diálogo entre pares respecto de las posiciones, creencias y acciones de cada uno bajo el concepto de “sentir el peso del otro en nosotros, su vida como otra vida diferente de otras, y no como un desvío o una vulnerabilidad” (Skliar, 2017, p. 163) recibir verdades de los otros, actos amorosos, complejos y la extensión de su frontera visible. A su vez, se desarrollaron y vivenciaron experiencias pedagógicas desde escenarios distintos a los habitualmente señalados y abordados en la docencia, lo cual fue mostrando una ruptura intencionada de las racionalidades técnicas y regularidades que detienen el pensamiento riguroso y se fue anclado en diálogos honestos y naturales entre docentes que se reconocen.

Ello emplazó a cada uno de los docentes a procesos de recuperación de sus análisis y experiencias vividas. Un emplazamiento emocional, artístico, vinculante que trata de anclarse en una racionalidad humanista y reflexiva que da cuenta de una posición personal evitando la adscripción a sistemas hegemónicos de docencia que privan de la creatividad individual y colectiva. Evitar dejarse llevar por elementos prescriptivos que entorpecen la diversidad de las formas de enseñar, comprender y aprender, y que alientan al profesorado, en general, a un rol de coaching donde la profundidad y complejidad de este proceso se resuelve a través de metodologías específicas.

Los estudiantes en este estudio reconocen la necesidad de un docente que se comprometa con el proceso de enseñar a través de la instalación de experiencias de aprendizaje que logren hacer comprender en espacios de correspondencia afectiva y donde “la tarea del maestro siga siendo, siempre lo ha sido, la de ser y provocar alteridad” (Skliar, 2017 p.160) y para ello, hay que avanzar hacia dimensiones dialógicas pues, “quien entabla un diálogo considera al interlocutor como una persona con la que merece la pena entenderse para intentar satisfacer intereses universalizables (Cortina, 1995, p.58).

Finalmente también hay que centrarse en los conceptos que no aparecieron como respuesta en el cuestionario aplicado y especialmente respecto a la característica principal de una buena clase. Conceptos de la docencia tales como diversidad, reflexión, comprensión, que tuvieron menos de 10 nominaciones por los docentes, o bien, aquellos relativos a un espacio de relación, autonomía y de desarrollo de potencialidades. Cuando se cuenta con una visión y posición arraigada resulta inevitable pronunciar conceptos e ideas en una dirección que exprese la singularidad de la mirada pedagógica. Aquí ocurrió cierta homogenización de la respuesta en el docente, quizás muy obediente a variables institucionales o del contexto educativo nacional, pero que nos permite preguntarnos por qué no está en primer orden la reflexión, el diálogo, la vinculación y la comprensión. ¿Por qué se invisibilizaron?

Hay que generar espacios entre pares para reflejarse, descubrir y replantearse con el otro, reconociendo que estamos en una sociedad líquida donde las estabildades y costumbres no están presentes y nos movemos en lo desconocido, donde pareciera que “hacen falta ideas insólitas, proyectos excepcionales nunca antes surgidos por otros y, sobre todo, la gatuna propensión a marchar solitariamente por caminos propios” (Bauman, 2008, p. 40). Siendo que, a veces, se necesita sólo conversar, porque los sujetos racionales, como señala Adela Cortina, no están cerrados sobre sí mismos “sino que, cada persona es lugar de encuentro de su peculiar idiosincrasia y de la universalidad; es un nudo de articulación entre subjetividad e intersubjetividad. (Cortina, 1995, p.57).

El sitio del aprendizaje estaría en espacios de correspondencia afectiva, donde fluyan las utopías, los sujetos y actos racionales, la singularidad y procesos de autonomía que den cuenta de la construcción del estudiante, y para ello, es necesario y urgente reconocer el contexto en que fluye la educación, pues estamos en una sociedad del rendimiento que agota, un cansancio solitario, anclado en una sociedad sin espera, donde prima la “hiperatención” por sobre la detención; la tarea y la auto explotación por sobre el ocio creativo y; un exceso de positividad donde todo parece posible, y, como consecuencia, se aumenta la productividad, los fracasos y esa obligación personal de solo rendir (Han, 2012) y así, “dormimos bajo la luz de unas estrellas que hace mucho tiempo dejaron de existir y basamos nuestro comportamiento en ideas que dejan de tener realidad en cuanto cesamos de creer en ellas” (Mumford, 2015, p.26).

Finalmente se insiste en la necesidad de dialogar en la universidad sobre lo ausente y lo presente en la clase, reconociendo al otro para develar los procesos individuales y colectivos que están presentes y que obedecen a posturas no expuestas, porque hay silencios sobre lo que se cree y lo que se hace por parte del docente. Las instancias de análisis sobre docencia en las universidades, en general son aún incipientes, haciendo necesario avanzar en instancias de encuentro permanente como LAP u otras, para la generación de reflexión, reconocer visiones y asumir una actitud dialógica. Como señala Cortina (1995),

“La pérdida de la dimensión comunitaria ha provocado la situación en que nos encontramos, en que los seres humanos somos más individuos desarraigados que personas, e ignoramos qué tareas morales hemos de desarrollar. En el mundo de las comunidades hay mapas que ya nos indican el camino: hay virtudes que sabemos hemos de cultivar, hay deberes que es de responsabilidad cumplir” (Cortina, 1995, p. 50).

Aun cuando este trabajo se sustenta sólo en el uso de dos cuestionarios de uso masivo y de modalidad indirecta (plataforma informática de aula virtual), arroja una información que no deja indiferente a una comunidad académica fundamentalmente por dos razones. Una, la discrepancia entre la forma de pensar entre estudiantes y docentes respecto a lo que se concibe como una buena clase. Dos, la naturalización de ideas o conceptos relativos a estructura y racionalidad técnica evidenciados casi de forma homogénea en los docentes que respondieron.

De este modo, este estudio fue de gran valor para una comunidad que se inquieta por realizar procesos de autoestudio y reflexión compartida. Es así que la creación de un espacio de conversación y experimentación pedagógica a través del laboratorio LAP, se fortaleció, implementándose en Santiago, Viña del Mar y Concepción.

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles, el espacio del aula como discurso*. Madrid: Editorial Catarata.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bloch, E. ([1947] 1995). *The Principle of Hope*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Brockbank, A. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Cortina, A. (Enero-Abril de 1995). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana*, 7(1).

- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Ediciones Trilce.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles: por qué docente y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P., & Shor, I. (2014). *Miedo y Osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo veintiuno Editores.
- Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder Editorial.
- Kohan, W., y Olarieta, B. (coords.) (2013). *La escuela pública apuesta al pensamiento*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Mumford, L. (2015). *Historia de las Utopías*. España: Editorial pepitas de calabaza.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no- parametral: sendero hacia la descolonización*. México: Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina A. C IPECAL.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Argentina: Ediciones Noveduc.

PROGRAMAS DE POSTGRADO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN



UCSC

PROGRAMA DOCTORADO EDUCACIÓN EN CONSORCIO - ACREDITADO

Objetivo General

Generar conocimiento contextualizado sobre la cultura escolar en el marco de la investigación educativa desde una perspectiva interdisciplinaria con el fin de producir innovación y cambio social.

Requisitos de postulación

- Debe poseer Grado de Magíster en el área de Ciencias Sociales y/o Humanidades. En el caso de estudiantes extranjeros eventualmente se admitirá el Grado de Licenciado, siempre y cuando: sus programas tengan un mínimo de horas que lo hagan homologable a un Magíster, evidencien productividad, etc.
- Demostrar potencial investigativo mediante la presentación de un Pre-Proyecto de Investigación que explicita su tema de interés acorde a las líneas de investigación declaradas en el consorcio. Es importante señalar que ese esbozo no necesariamente será el proyecto definitivo de la tesis doctoral.
- Demostrar la suficiencia de inglés necesaria para desarrollar estudios de postgrado. Para ello se debe rendir una prueba específica centrada principalmente en comprensión lectora. Si el nivel alcanzado no es el adecuado se dará un plazo que no excederá el 4º semestre del plan de formación para demostrar haber adquirido esta capacidad.
- Presentarse a una entrevista personal para evaluar la consistencia de la postulación con la oferta académica del programa. Se tomará en cuenta la Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa.
- Demostrar solvencia económica y disponibilidad de 44 horas semanales para los estudios presenciales.

Documentos de postulación

- Currículum Vitae actualizado que dé cuenta de la trayectoria académica y profesional, siguiendo el formato propuesto.
- Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa declarando: su interés por ingresar al programa; las razones que lo llevan a postular; qué espera del programa; sus competencias para este programa y; su proyección con este programa.
- Pre-Proyecto de Investigación siguiendo el formato propuesto.
- Dos cartas de referencias de académicos que evidencien formación previa satisfactoria a las exigencias del programa. Una de ellas debe pertenecer a un académico de la institución donde se graduó.
- Fotocopia del RUT por ambos lados.
- Certificado legalizado del grado académico de Magíster, Licenciatura y Título Profesional.
- Certificado de Notas de Pregrado y de Postgrados.
- Certificados de antecedentes académicos relevantes presentados en el Currículum Vitae (Postítulos, Diplomados, Participación en Proyectos, Congresos, Artículos, Ayudantías, Premios, etc.).
- Certificados o constancias de experiencia profesional y/o académica.

Informaciones:

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: postgradoseducacion@ucsc.cl

MAGÍSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – ACREDITADO

Objetivo del Programa

Desarrollar en los docentes las capacidades de reflexión e indagación sobre las áreas de la educación: curriculares, didácticas y evaluativas, según las distintas menciones- centradas en el mejoramiento de la calidad del sistema educativo actual.

Objetivo General según Mención

Evaluación Curricular: Desarrollar la capacidad de indagación en problemáticas claves del campo temático de la evaluación curricular, así como su comprensión teórica y manejo operativo, formando un especialista de alto nivel y con capacidad de asumir los desafíos actuales que surgen desde el interés nacional por el mejoramiento de la calidad de nuestro sistema educativo. **Didáctica e Innovación Pedagógica:** Desarrollar, en los participantes del Programa, la capacidad de investigar científicamente en problemáticas esenciales del quehacer didáctico de aula, diseñar proyectos de intervención pedagógica con sentido innovador, aplicarlos en contextos específicos y sistematizarlos en cuerpos teóricos, con el objeto de aportar significativamente, desde la condición de expertos, en el mejoramiento de la calidad de educación. **Evaluación de los Aprendizajes:** Desarrollar, en los participantes del Programa, la capacidad de investigar científicamente en problemáticas referidas a los aprendizajes de los estudiantes en el sistema educativo formal, diseñar proyectos de indagación e intervención en este ámbito pedagógico, aplicarlos en contextos específicos y sistematizarlos en cuerpos teóricos, con el objeto de aportar significativamente, desde la condición de expertos, en el mejoramiento de la calidad de la educación.

Requisitos de Postulación

- Estar en posesión del grado de Licenciado y/o de un Título Profesional con plan de estudios equivalente a 400 créditos, (8 semestres), como mínimo.
- Ingresar a la siguiente dirección electrónica y completar el Formulario de Postulación en Línea <http://fichapostulacion.ucsc.cl/>.

Documentación necesaria para postular en Formato PDF

- Currículum Vitae actualizado.
- Título profesional con un mínimo de 8 semestres de duración (legalizado).
- Certificado legalizado del grado académico de Licenciado /Otro.
- Certificado de Notas de Pregrado.
- Ranking de Pregrado.
- Certificados de antecedentes académicos relevantes (Proyectos, Congresos, Artículos...).
- Certificados o constancias de experiencia profesional académica.
- Certificados legalizados de postgrados realizados (opcional).
- Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa declarando: a) Su interés por ingresar al programa b) Las razones que lo llevan a postular c) Qué espera del programa d) Sus competencias para este programa e) Su proyección con este programa.
- Certificado o Carta de la Institución Educacional o de Trabajo que respalde su postulación al programa (optativo sí trabaja).

Informaciones

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: postgradoseduccion@ucsc.cl

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN SUPERIOR MENCIÓN PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA – ACREDITADO

Dirigido a:

Profesionales de diferentes disciplinas que se desempeñan en universidades, institutos profesionales o centros de formación técnica, o bien, que tengan proyectado desempeñarse en la educación superior en el corto plazo.

Objetivo General

Este programa de formación tiene como objetivo desarrollar la capacidad de comprender y manejar operativamente los campos disciplinares de la pedagogía y de generar, aplicar y evaluar proyectos de intervención centrados en el mejoramiento de la calidad de los procesos de formación profesional.

Requisitos de Postulación

Estar en posesión del grado de Licenciado y/o de un Título Profesional con plan de estudios equivalente a 400 créditos, (8 semestres), como mínimo.

Antecedentes necesarios para postular en Formato PDF

- Curriculum Vitae actualizado.
- Copia legalizada de Título profesional con un mínimo de 8 semestres de duración.
- Copia legalizada del grado académico de Licenciado /Otro.
- Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa declarando: a) Su interés por ingresar al programa b) Las razones que lo llevan a postular c) Qué espera del programa d) Sus competencias para este programa e) Su proyección con este programa.

Documentos necesarios para presentar en la entrevista

- Copia de Certificado de Notas de Pregrado.
- Copia de certificado de ranking (opcional).
- Copias de certificados de antecedentes académicos relevantes en sus estudios de pre-grado (constancias de ayudantías, certificados de participación en congresos o seminarios u otros).
- Copias de Certificados de cursos de perfeccionamiento, post títulos y/o posgrados.
- Certificado o Carta de la Institución Educacional o de Trabajo que respalde su postulación al programa (optativo si trabaja).

Informaciones

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: postgradoseduccion@ucsc.cl

MAGÍSTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL

Objetivo

Formar post-graduados en Psicopedagogía y Educación Especial con alta capacidad para realizar investigación, innovación y gestión en la disciplina y para integrar equipos interdisciplinarios que contribuyan a su desarrollo.

Requisitos de Ingreso

- Estar en posesión del Grado Académico de Licenciado en Educación y/o de un Título Profesional obtenido con un plan mínimo de 400 créditos (8 semestres) como mínimo.
- Experiencia profesional y/o académica en el área de la Psicopedagogía y Educación Especial.

Documentación necesaria para postular en Formato PDF

- Currículum Vitae actualizado.
- Título profesional con un mínimo de 8 semestres de duración (legalizado).
- Certificado legalizado del grado académico de Licenciado /Otro.
- Certificado de Notas de Pregrado.
- Ranking de Pregrado.
- Certificados de antecedentes académicos relevantes (Ayudantías, Proyectos, Congresos, Artículos publicados).
- Certificados o constancias de experiencia profesional y/o académica.
- Certificados legalizados de postgrados realizados (opcional).
- Certificado o Carta de la Institución Educacional o de Trabajo que respalde su postulación al programa (optativo sí trabaja).
- Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa declarando: a) Su interés por ingresar al programa b) Las razones que lo llevan a postular c) Qué espera del programa d) Sus competencias para este programa e) Su proyección con este programa.

Informaciones

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: postgradoseduccion@ucsc.cl

MAGÍSTER EN INFORMÁTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Objetivos Generales

- Formar profesionales de postgrado, capaces de promover la integración curricular de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los distintos niveles educacionales, para actualizar e innovar los enfoques epistemológicos, pedagógicos, metodológicos, didácticos y evaluativos, con la finalidad de influir favorablemente en mejorar la calidad de la Educación, vinculándola con los nuevos desafíos de la Sociedad del Conocimiento.
- Incorporar las TIC como un elemento activo en el desarrollo del currículo, estableciendo las connotaciones culturales, antropológico-filosóficas, sociológicas, epistemológicas, éticas y morales de su uso en Educación.
- Incorporar las TIC en el marco de la formación de la persona humana, del cuidado y promoción de su dignidad y sociabilidad, según los principios de la Doctrina Social de la Iglesia Católica.

Modalidad del Programa

La modalidad de estudio se basa en una pedagogía mixta (tipo b-learning). Considera sesiones presenciales quincenales o mensuales (según las características de los cursos). Todos los cursos complementan el trabajo académico presencial con trabajo pedagógico colaborativo, soportado en una Plataforma Virtual de Comunicaciones organizada como Comunidad Virtual de Aprendizaje.

Antecedentes Necesarios para Postular en Formato PDF

- Curriculum Vitae actualizado.
- Certificado legalizado del grado académico de Licenciado o de Título Profesional.
- Certificados de antecedentes académicos relevantes en sus estudios de pregrado.
- Certificados legalizados de postgrados (opcional).
- Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa declarando: a) Su interés por ingresar al programa b) Las razones que lo llevan a postular c) Qué espera del programa d) Sus competencias para este programa e) Su proyección con este programa.

Informaciones

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: postgradoseducacion@ucsc.cl

MAGÍSTER EN LINGÜÍSTICA APLICADA

Objetivos

- Formar graduados con conocimientos disciplinares y competencias investigativas que les permitan contribuir al desarrollo de nuevo conocimiento en el área de la lingüística aplicada.
- Formar graduados con un sello en la valorización de los aspectos éticos, legales, interculturales de su profesión y de la investigación en el área de las lenguas, a la luz de los principios católicos de la fe cristiana.
- Formar graduados con una capacidad de reflexión sobre el papel que desempeñan las lenguas como vehículo de comunicación internacional en el panorama multicultural y plurilingüe contemporáneo.
- Formar graduados con la capacidad de proyectar su formación avanzada hacia nuevas formas de comunicación, intervención social y generación de conocimiento.

Requisitos de Postulación

- Estar en posesión del grado de Licenciado y/o de un Título Profesional con plan de estudios equivalente a 400 créditos, (8 semestres), como mínimo.
- Demostrar habilidad lectora en inglés mediante la aprobación de un examen de comprensión de lectura de textos del ámbito de la Lingüística Aplicada. Si el candidato reprueba el examen, cuenta hasta fines del primer año del programa para rendir la prueba nuevamente.
- Demostrar disponibilidad horaria para ingresar al programa, los Viernes desde las 14:00 a las 21:00 horas y Sábados desde las 08:00 a las 14:00 horas.

Antecedentes necesarios para postular en Formato PDF

- Ingresar a la siguiente dirección electrónica y completar el Formulario de Postulación en Línea <http://fichapostulacion.ucsc.cl/>.
- Currículum Vitae actualizado.
- Certificado legalizado del grado académico de Licenciado o de Título Profesional.
- Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa declarando: a) Su interés por ingresar al programa b) Las razones que lo llevan a postular c) Qué espera del programa d) Sus competencias para este programa e) Su proyección con este programa.

Cursos Electivos

El Programa de Magíster en Lingüística Aplicada ofrece los siguientes cursos electivos que se dictan según las preferencias de cada cohorte:

- Fonética y Fonología General.
- Lenguas y Sociedad.
- Análisis del Discurso.
- Introducción a la Neurolingüística.
- Conciencia gramatical y producción.
- Sociolingüística.
- Semántica Ideativa.

Informaciones

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: postgradoseduccion@ucsc.cl

MAGÍSTER EN DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA

Objetivo

Formar post-graduados en Didáctica de la Matemática, según las menciones por nivel educativo, con alta capacidad para realizar investigación, innovación y gestión en la disciplina en el aula.

Perfil Académico

El Magíster propone dos líneas de trabajo fundamentados en la Didáctica de la Matemática: investigación y desarrollo. En ambas modalidades el Programa de Magíster en Didáctica de la Matemática propone tres menciones: Educación Básica, Educación Media y Educación Superior, según la elección del postulante.

Perfil de ingreso

El programa está dirigido a profesores de educación básica, educación media, licenciados y profesionales afines del área de la Matemática que deseen especializarse en Didáctica de la Matemática, tanto en el ámbito investigativo como en el desarrollo de proyectos para la enseñanza de la Matemática.

Requisitos de Postulación

- Estar en posesión del Grado Académico de Licenciado y/o de un Título Profesional con un plan mínimo de estudios equivalente a 400 créditos (8 semestres).
- Completar Formulario de Postulación en línea.

Documentación en formato PDF

- Currículum Vitae.
- Fotocopia de carné por ambos lados.
- Certificados legalizados de grados y/o títulos profesionales.
- Certificado de notas de pregrado.
- Certificados de participación en actividades académicas y experiencia profesional.
- Carta personal fundamentando la postulación: a) Su interés por ingresar al programa y las razones que lo llevan a postular. c) Las expectativas que tiene Ud. del programa. d) Sus competencias para este programa. e) Su proyección con este programa.

Informaciones:

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: postgradoseduccion@ucsc.cl

ALCANCE Y POLÍTICA EDITORIAL

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) es una publicación oficial de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, que tiene como propósito esencial ser un medio directo de difusión del quehacer académico y científico. Constituye un espacio de debate, reflexión, estudio y aporte efectivo al área del conocimiento pedagógico, en un escenario en que la educación adquiere cada vez mayor relevancia en la resolución de los desafíos que nuestra sociedad debe enfrentar en esta era del conocimiento y la información.

REXE publica trabajos originales producto de resultados de investigación dirigidos a enriquecer el conocimiento científico en el campo del saber y del quehacer pedagógico. Con el mismo propósito, publica trabajos originales tales como estudios, experiencias y debates.

REXE opera con un comité editorial compuesto por: a) Consejo Editorial, integrado por un grupo de académicos nacionales e internacionales de larga trayectoria y productividad científica, encargado de velar por el cumplimiento de los objetivos de la revista, su política editorial y las normas de publicación y revisión de los artículos. Establece políticas que permitan agregar valor añadido a la revista, propone autores y temas para los siguientes números, así como también define la estructura de cada publicación. b) Consejo de Redacción, constituido por un grupo de académicos pertenecientes a la institución editora de la revista, que se encarga de supervisar las normativas de publicación en los artículos recepcionados, sugerir modificaciones para que se ajusten a ellas y tomar decisiones sobre el envío a un tercer árbitro cuando un determinado artículo no presenta acuerdo entre los dos árbitros, y por un c) Comité Científico Evaluador de cada Número, integrado por una comunidad de expertos en las distintas temáticas que publica la revista, cuya función es actuar en calidad de árbitros frente a cada artículo que postula para ser publicado en un número específico de la revista de acuerdo a una pauta preestablecida para cada categoría de artículos (investigación, debate y experiencias pedagógicas).

REXE organiza sus secciones en función de los artículos aceptados. La sección de Investigación publica trabajos originales producto de investigaciones que cuenten con metodologías acordes a sus problemas investigativos y que generen conocimiento resultado de las mismas. La sección de Estudios y Debates publica trabajos inéditos en que se presentan estudios o debates en torno a problemas educativos, a posturas teóricas, a planteamientos pedagógicos, etc., fuertemente argumentados, a fin de profundizar la reflexión y la crítica sobre posibles explicaciones o propuestas a tales problemáticas. Y la sección de Experiencias Pedagógicas recoge artículos que sistematicen experiencias pedagógicas en que se evidencie su acción innovadora, ya sea a nivel teórico o práctico.

Periodicidad: Cuatrimestral (abril, agosto, diciembre)

Plazo de recepción de los artículos: todo el año.

Sistema de Arbitraje: cada artículo recibido por REXE para su eventual publicación será arbitrado a través del sistema doble ciego, es decir, ni los árbitros, ni los autores conocerán los nombres, a fin de que se evalúen artículos y no personas. El sistema implica el envío a dos árbitros externos expertos en el tema aludido. Si las dos evaluaciones son positivas, el trabajo es publicado. Si se recibe una evaluación positiva y otra negativa, el trabajo es enviado a un tercer árbitro. Si aún persistieran dudas, el Consejo de Redacción sugerirá modificaciones al artículo y posterior a ello determinará su publicación o su rechazo. Si ambas evaluaciones son negativas el artículo será rechazado. En todos los casos, se informa al autor(a) o a los autores de dicha resolución.

Oficina de Publicación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera 2850, Código postal 4090541
Concepción, Chile
Fono: 56 - 41 - 2345393
rexe@ucsc.cl

SCOPE AND POLICY

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) is an official publication of the Faculty of Education at the Universidad Católica de la Santísima Concepción, whose essential purpose is the dissemination of academic and scientific studies. It is a space for debate, reflection, study and effective contribution to the area of pedagogical knowledge in a scenario in which education is becoming increasingly important in solving the challenges our society faces in this era of problems our society faces in this area of knowledge and information.

REXE publishes original research based on scientific results led to enrich understanding in the field of knowledge and pedagogical work. With the same purpose, the journal publishes original works such as studies, experiences and debates.

REXE has an editorial committee integrated by: a) Editorial Board composed by national and international academics with prestigious career and scientific production. The board is in charge of reaching the objectives established for this journal, besides revising and editing the articles. The committee suggests topics and authors for each issue and manages the structure of the journal. b) Editorial Board: it is formed by academics from the editorial institution. The academics are in charge of supervising the articles that will be published, suggesting modifications, if necessary, and asking for a third reviewer if there is no consensus between the first two. c) Scientific committee: this committee is formed by different experts related to several areas that this journal published. The main function is to be a referee for each submitted article that wants to be published in this journal. The four main categories for publication are research, pedagogical experiences, studies and debates.

REXE is organized into sections according to accepted articles. The Research section publishes original research that is based on research with methodologies according to their research problems, generating knowledge. The Studies and Debate section prints unpublished studies or discussions of educational problems, theoretical positions, to pedagogical approaches, and so on, in order to deepen the reflection and criticism of possible explanations or proposals of such problems. And the Pedagogical Experiences section contains articles of educational experiences which systematize pedagogical experience with evidence of its innovative action, either theoretical or practical.

Frequency: thrice each year (April, August, Dezember).

Deadline for article reception: during the whole year.

Arbitration system: each article that is received by REXE will be submitted to a blind-reviewer, which means that neither the reviewers nor the authors will be informed of the names. The article will be sent to two experts, if the evaluation is positive, the article is published. If a positive and a negative evaluation are received, the article is sent to a third person. If after the third opinion the article is not ready to be published, the editorial board will suggest to the author (s) a revision,

after that the decision of publishing or rejecting the article will be made. However, if two negative reviews are received from the reviewers the article will not be published. Authors will be informed of the final decision in all the cases previously mentioned.

Publication Office
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera 2850, Postal code 4090541, Phone: 56 - 41 - 2345393
Concepción, Chile
rexe@ucsc.cl

SECCIÓN INVESTIGACIÓN

CAROLINA ROSA CAMPOS Y TATIANA DE CÁSSIA NAKANO

Escala de Inteligencia de niños con discapacidad visual - versión profesional: rendimiento por tipo y grado de discapacidad 15

MARYSOL ESCOBAR-PUIG Y JUAN CARLOS RODRÍGUEZ-MACÍAS

Evaluación de la calidad de vida escolar en estudiantes de tercero de secundaria del estado de Baja California, México 45

KARLA WESTERMEIER ABUSLEME Y SOLANGE TENORIO EITEL

Las interacciones entre los profesionales que integran los gabinetes técnicos de escuelas especiales que atienden a estudiantes con discapacidad múltiple. Un estudio colectivo de casos en la comuna de Valdivia, Región de Los Ríos 59

MACARENA ESTEBAN IBÁÑEZ Y LUIS VICENTE AMADOR MUÑOZ

Una aproximación a las actitudes de los universitarios hacia el Medio Ambiente. (Una experiencia innovadora en el ámbito de las Ciencias Ambientales) 81

BRENDA ANGÉLICA LARA-SUBIABRE

Análisis de significados de la reflexión pedagógica de profesores en formación inicial 101

NAZARET MARTÍNEZ HEREDIA Y ANTONIO MANUEL RODRÍGUEZ GARCÍA

Educación intergeneracional: un nuevo reto para la formación del profesorado 113

SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES

RODRIGO BARCHI

Depois do holocausto: encontros e diálogos entre o thrash metal e as perspectivas ecologistas em educação 127

FLÁVIA DE ABREU LISBOA, THIAGO COLMENERO CUNHA Y PEDRO PAULO GASTALHO DE BICALHO

Para uma educação inventiva: a circulação de palavras e grupos de análise dos processos de escolha como afirmação de potência 143

SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

MARÍA ROCÍO MENDOZA BELMONTE, MARÍA AMPARO OLIVEROS RUIZ Y BENJAMÍN VALDEZ SALAS

La ética profesional desde la perspectiva de los alumnos de ingeniería de una universidad pública 161

CARMEN GLORIA GARRIDO FONSECA

Conceptualizaciones sobre las clases universitarias en una Facultad de Educación ¿La clase como estructura y dominio técnico? 171

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN