

VOL.17
NÚMERO 35
DICIEMBRE 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

Diciembre 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° 35, septiembre - diciembre 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.

Directora

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

Director General

Dr. Gabriel Pozo Menares, 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, 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. Carolina Aparicio Molina, 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 35

Sofía Valeriano Silva Ratz (Universidade de São Paulo, Brasil), Juan Alfredo Jiménez Eguizábal (Universidad de Burgos, España), Tania Tagle Ochoa (Universidad Católica de Temuco, Chile), Marcela Prieto Ferraro (Universidad de Antofagasta, Chile), José Antonio Sarmiento Campos (Universidad de Vigo, España), Diego Sevilla Merino (Universidad de Granada, España), Omar Gavotto Nogales (Universidad de Sonora, México), Lucía Amorós Poveda (Universidad de Murcia, España), Alberto Castro Valles (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México), José Ramos Mendoza (Instituto Politécnico Nacional, México), Carlos Martínez Méndez (Universidad de Los Lagos, Chile), Marcela Gaete Vergara (Universidad de Chile, Chile), María Teresa González Astudillo (Universidad de Salamanca, España), Andrés Troncoso Ávila (Universidad de Concepción, Chile), Vanessa García García (Universidad Católica Silva Henríquez, Chile), Ángel Flores Samaniego (Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM, México), Nilo de la Parra Jara (Universidad de las Américas, Chile), Waldmir Araujo Neto (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil), Pedro Hepp Kuschel (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile), Neusa Maria John Scheid (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Brasil), Pablo Álvarez Domínguez (Universidad de Sevilla, España), Claudio Díaz Larenas (Universidad de Concepción, Chile), Mónica Porto Currás (Universidad de Murcia, España), Sergio Manosalva Mena (Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile), Verónica Cobano-Delgado Palma (Universidad de Sevilla, España), Silvia Prieto González (Universidad del Valle de Orizaba, México), Milagros Gonzales Miñán (Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Perú), Antoni Arasanz Mayolas (Universidad Internacional de Valencia, España), Carola Herrera Bravo (Universidad de Antofagasta, Chile), Miguel Friz Carrillo (Universidad del Bío-Bío, Chile), Marcela Romero Jeldres (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Víctor López Pastor (Universidad de Valladolid, España), Osbaldo Turpo Gebera (Pontificia Universidad Católica del Perú-PUCP, Perú), José Vera Noriega (Universidad de Sonora, México), Lúgía Gómez (Arizona State University, Estados Unidos), Carlos Ossa Cornejo (Universidad del Bío-Bío, Chile), Floralba Aguilar Gordón (Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, Ecuador), Maricela López Ornelas (Universidad Autónoma de Baja California, México), Waldemar Cristian Cerda González (Universidad de la Frontera, Chile).

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

EDGAR TORRES HERNÁNDEZ

Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del *burnout* en docentes mexicanos 15

GABRIELA JORGE GASCA, JAVIER ORGANISTA SANDOVAL Y MARICELA LÓPEZ-ORNELAS

Clasificación de buenas prácticas mediadas por tecnología portátil en licenciatura en traducción, Baja California 29

GRACIA NAVARRO SALDAÑA, GABRIELA FLORES-OYARZO Y MARÍA-GRACIA GONZÁLEZ NAVARRO

Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R) en una muestra de estudiantes de Concepción, Chile: Percepción de autoeficacia para los diferentes tipos de inteligencia 51

ZULMA SARABIA OCAMPO

Diseño de un sistema para administrar pruebas en línea con base a estándares y lineamientos internacionales 63

SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES

MARIA ELIZA MATTOSINHO BERNARDES

The appropriation of culture and psychological development: contributions of historical-cultural psychology for child education 77

GINA MARCELA ROMERO MEDINA

Calidad educativa: engranaje entre la gestión del conocimiento, la gestión educativa, la innovación y los ambientes de aprendizaje 91

CLECI WERNER DA ROSA, LUIZ MARCELO DARROZ Y ÁLVARO BECKER DA ROSA

Ensino em Ciências nos anos iniciais mediado pelas atividades experimentais: discussões envolvendo estudos na área 105

GUILLERMO MANUEL RIQUELME SILVA, ALBERTO ANTONIO LÓPEZ TORO Y LADY STHEFANY BASTÍAS BASTÍAS

La Accountability Educacional: Una discusión teórica 119

AMANDA OLIVEIRA RABELO

Formação dos docentes e a feminização nas instituições de formação docente no Brasil – história e atualidade 133

SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

JUANA CAMPOS BUSTOS

Diálogo intercultural en las aulas. El caso chileno haitiano 155

JUDITH MOLINAR MONSIVÁIS Y ALBERTO CASTRO VALLES

Estigma en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad TDAH por maestros de educación básica. Preliminar de una intervención psicoeducativa 167

CONTENTS

PRESENTATION

RESEARCH SECTION

EDGAR TORRES HERNÁNDEZ

Socio-emotional competences and self-efficacy beliefs as predictors of burnout in Mexican teachers

15

GABRIELA JORGE GASCA, JAVIER ORGANISTA SANDOVAL Y MARICELA LÓPEZ-ORNELAS

Classification of good practices mediated by mobile technology at a bachelor 's degree in translation, Baja California

29

GRACIA NAVARRO SALDAÑA, GABRIELA FLORES-OYARZO Y MARÍA-GRACIA GONZÁLEZ NAVARRO

Inventory of Self-efficacy for Multiple Intelligences Reviewed (IAMI-R) in a sample of students from Concepción, Chile: Perception of self-efficacy for different types of intelligence

51

ZULMA SARABIA OCAMPO

Design of a system to administer online tests based on international standards and guidelines

63

STUDY AND DISCUSSION SECTION

MARIA ELIZA MATTOSINHO BERNARDES

The appropriation of culture and psychological development: contributions of historical-cultural psychology for child education

77

GINA MARCELA ROMERO MEDINA

Educational quality: gear between knowledge management, educational management, innovation and learning environments

91

CLECI WERNER DA ROSA, LUIZ MARCELO DARROZ Y ÁLVARO BECKER DA ROSA

Science teaching in initial years through experimental activities: discussions involving studies in the field

105

GUILLERMO MANUEL RIQUELME SILVA, ALBERTO ANTONIO LÓPEZ TORO Y LADY STHEFANY BASTÍAS BASTÍAS

Educational Accountability: A theoretical discussion

119

AMANDA OLIVEIRA RABELO

Teacher training in Brazil - history and present

133

SECTION EDUCATIONAL EXPERIENCES

JUANA CAMPOS BUSTOS

Intercultural dialogue in the classrooms. The Haitian Chilean case

155

JUDITH MOLINAR MONSIVÁIS Y ALBERTO CASTRO VALLES

Stigma in attention deficit hyperactivity disorder ADHD by primary school teachers. Preliminary of a psychoeducational intervention

167

PRESENTACIÓN

La revista REXE, tiene el agrado de presentar su Vol. 17, N° 35, correspondiente al año 2018 desde septiembre-diciembre. Esta edición cuenta con once artículos, cuatro del área de la investigación, cinco 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, Colombia, México, España y Chile). Las temáticas abordadas en este número están relacionadas con: la *Accountability* educacional, calidad educativa, estigma en el trastorno por déficit de atención, diálogo intercultural en las aulas, competencias socioemocionales, inventario de autoeficacia, diseño de un sistema para administrar pruebas en línea, clasificación de buenas prácticas mediadas por tecnología portátil, enseñanza de las ciencias, aproximación a la cultura y desarrollo psicológico y formación de profesores.

La sección **Investigación**, presenta en el primer artículo un estudio realizado por el mexicano Edgar Torres Hernández quien reporta una investigación realizada con 549 docentes de distintos sectores educativos en la ciudad de León, México, con el propósito de analizar la relación existente entre las competencias socioemocionales y las creencias de autoeficacia como predictoras del *burnout* en dicha población. El tipo de muestreo utilizado fue no aleatorio, subtipo intencional y se aplicaron tres escalas: Inventario de Competencias Socioemocionales (ICSE), la Escala de Autoeficacia Docente y la Escala de Desgaste Ocupacional (EDO). Entre los principales hallazgos, se encontró que las competencias socioemocionales poseen un mayor poder predictor del *burnout* que las creencias de autoeficacia y que, además, la subescala de despersonalización posee un considerable bajo poder predictivo del *burnout*, evidenciado mediante la técnica de Modelos de Ecuaciones Lineales Estructurales (SEM). Adicionalmente, llama la atención que los docentes mostraron en general una baja autonomía emocional, dificultades en la evaluación y un nivel de despersonalización o cinismo elevado. Se enfatiza en la necesidad de cultivar las habilidades personales del docente para evitar su desgaste personal y profesional.

El segundo artículo presentado por los autores mexicanos Gabriela Jorge Gasca, Javier Organista Sandoval y Maricela López Ornelas tuvo como objetivo – a través de una metodología cuantitativa-descriptiva, que realiza una revisión de 41 documentos– describir la relación entre las tecnologías portátiles y las buenas prácticas mediadas por los dispositivos portátiles en el campo académico de la traducción. Asimismo, provee una propuesta de categorización y dos cuestionarios para recabar información respecto al su uso eficaz de estos dispositivos, resultado que pretende favorecer el proceso pedagógico en las licenciaturas en traducción impartidas en Instituciones de Educación Superior.

El tercer artículo de las chilenas Gracia Navarro Saldaña, Gabriela Flores-Oyarzo y María-Gracia González Navarro forma parte de una investigación más amplia y tiene por objetivo “identificar diferencias en el nivel de autoeficacia según los distintos tipos de inteligencia planteados por Gardner en 495 estudiantes desde quinto básico a cuarto año de enseñanza media de la provincia de Concepción”. Se aplicó el Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R), con cambios en su escala de valoración y en algunos ítems. Se realizó un análisis factorial y de confiabilidad del instrumento modificado y se analizaron las diferencias de medias entre las dimensiones, para lo cual se empleó una *t* de Student para muestras independientes. Los puntajes más altos se reportan en las dimensiones Interpersonal e Intrapersonal, con medias de 5,60 y 5,70 puntos, respectivamente, y el más bajo en la dimensión musical, con una media de 4,05 puntos. Concluyéndose que, a la luz de los resultados, se espera fomentar la implementación de acciones que aumenten las expectativas de éxito del/la estudiante, favoreciendo el aprendizaje y desarrollo personal.

El cuarto artículo de la mexicana Zulma Sarabia Ocampo tuvo como objetivo diseñar un sistema de cómputo alineado con estándares psicométricos internacionales y lineamientos del diseño universal que definen la calidad técnica de los instrumentos de evaluación educativa. Tras su elaboración, el sistema permitirá administrar en línea instrumentos estandarizados como exámenes, analizar y elaborar los correspondientes reportes de resultados específicos para diferentes usuarios. Al diseño del software se le denominó SALIDEA (sistema para administrar en línea los instrumentos de evaluación del aprendizaje). Además, se presenta una representación gráfica de la estructura del sistema, en la que se muestran las funciones y relaciones entre los componentes que integran el software. Finalmente, se discuten las ventajas y desventajas que podría tener este sistema.

En la sección de **Estudios y Debates** se presenta el artículo de la brasileña Maria Eliza Mattosinho Bernardes quien tuvo como finalidad traer a la conciencia algunos aspectos sobre la constitución y el desarrollo psicológico como un proceso histórico mediado por la cultura, entendida como el conjunto de la producción humana material y no material elaborado históricamente, y reflexionar sobre sus implicaciones para la educación infantil. El soporte teórico-metodológico en el cual se fundamenta está constituido por la psicología histórico-cultural, cuyos autores clásicos son Vygotski, Luria y Leontiev. El foco principal de este estudio está basado en los procesos de desarrollo psíquico de niños pequeños. Pusieron especial énfasis en el proceso histórico de constitución de lo humano, en el aprendizaje como proceso fundamental para el desarrollo psíquico y en la actividad educativa como condición necesaria para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores.

El segundo artículo de esta sección estuvo a cargo de la colombiana Gina Marcela Romero Medina, quien nos invita a revisar la innovación comprendida dentro del marco de la gestión del conocimiento y la gestión educativa que requiere para su desarrollo una comprensión desde los procesos educativos que permiten mejorar y desarrollar nuevas formas de conocimiento, dando respuesta a un proceso de globalización e inclusión tecnológica, con estrategias innovadoras en los ambientes de aprendizaje generando transformación social. Lo anterior, promueve que la educación incorpore ambientes que permeabilizan el aprendizaje direccionado hacia una teoría constructivista, donde la tecnología hace parte del proceso de gestión del conocimiento.

El tercer artículo de esta sección es de los autores brasileños Cleci Werner da Rosa, Luiz Marcelo Darroz y Álvaro Becker da Rosa. Se refieren a una investigación acompañada de tesis y disertaciones brasileñas con el propósito de analizar el modo en que las actividades experimentales han sido exploradas en esas investigaciones, enfrentándolas a las discusiones presentes en el área. De forma más específica, el estudio centra su atención en el análisis de las tendencias expresadas por esos trabajos en términos de concepciones epistemológicas presentes en las actividades experimentales y el modo en que los documentos nacionales hacen referencia a esas actividades. Para esta razón, se mapean cinco tesis y disertaciones, y de ellas surgen las discusiones basadas en estudios previos que clasifican tales concepciones en cuatro grupos distintos. La conclusión del estudio da como resultado una reflexión sobre cómo estas actividades se están considerando en el campo de la investigación en Ciencias de la Educación.

El cuarto artículo de esta sección corresponde al trabajo realizado por los chilenos Guillermo Riquelme Silva y Lady Sthefany Bastías Bastías y al español Alberto Antonio López Toro, que tuvo como objetivo generar una reflexión del estado del arte de la *accountability* en general, y de la *accountability* Educativa en particular. En este último caso, permite sentar las bases conceptuales sobre las cuales se analiza y discute la temática. A nivel general, la *accountability* se presenta como una rendición de cuentas que no sólo se limita al aspecto financiero, sino que también incorpora muchas otras variables, tales como: la autoridad, la responsabilidad, la democracia, la política, la probidad y la ética. A través de la revisión teórica, y como una forma de aproximación a la *accountability* en la educación, se desarrolla complementariamente un análisis de distintas

vertientes intelectuales de los conceptos relacionados con el ámbito de la educación, de forma tal de precisar su alcance y aplicación. Esta revisión permitiría, entre otros aspectos, visualizar los posibles alcances de los procesos de la *accountability* en la educación superior.

El quinto artículo, de la brasileña Amanda Oliveira Rabelo, es un trabajo que describe cómo ocurrió la formación de los docentes y la feminización en las instituciones de formación docente en Brasil, desde su surgimiento hasta los días actuales. Una historia de lucha femenina entre discursos favorables y negativos a su entrada en los cursos de formación para el magisterio, de crecimiento del número de mujeres y de salida de los hombres de los cursos de formación, de valorización de la condición femenina y del status de la profesión, de apertura profesional a las mujeres, entre otros aspectos. Una historia también de lucha por formación profesional de calidad, que actualmente se da en la disputa entre instituciones de formación.

En la sección de **Experiencias Pedagógicas** se presenta el artículo de la chilena Juana Campos Bustos, quien presenta una experiencia educativa que muestra la modalidad de diálogo que se utiliza como herramienta didáctica para acercar a alumnos nacionales con alumnos migrantes, especialmente niños haitianos cuya lengua materna es el creole. El diálogo es modulado por alumnos universitarios quienes presentan juegos y conversaciones a escolares de primer ciclo básico en un intento por generar puentes comunicativos significativos desde las vivencias cotidianas de los estudiantes. Este espacio de convivencia intercultural es apoyado por la escuela y la universidad en una búsqueda por integrar diferentes actores en el desarrollo de la interculturalidad en el aula. Se prioriza la metodología cualitativa a través de la observación de los escolares y se identifica que, al participar en talleres de encuentros semanales, van aceptándose y conviviendo a través de los juegos y el diálogo permanente sobre sus vidas cotidianas, sin importar sus diferencias.

El último artículo de esta sección, de los mexicanos Judith Molinar Monsiváis y Alberto Castro Valles, nos muestra la prevalencia del trastorno TDAH en niños escolarizados y el desconocimiento de los docentes sobre esto conlleva a la inadecuada detección y remisión de los escolares para su tratamiento o intervención psicopedagógica. El objetivo del estudio fue disminuir el estigma al promover el conocimiento sobre TDAH en 12 profesores de educación básica de Ciudad Juárez durante el año 2017. Con diseño pre-experimental con grupo control pos prueba, se realizó un programa de intervención psicoeducativo identificando los cambios en el estigma mediante la adquisición de conocimientos de los maestros sobre el TDAH. En el taller, se utilizó un video de sensibilización y un manual psicoeducativo cognitivo-conductual para maestros de primaria. Los hallazgos evidenciaron después de la intervención, la comprensión de bases teóricas y reconocimiento de herramientas prácticas en los maestros para identificar y laborar estrategias pedagógicas y comunicativas con los niños TDAH. La significativa diferencia estadística comparados con un grupo control mostró efectividad del proceso psicoeducativo al disminuir el estigma de los maestros respecto al TDAH. La ganancia de conocimientos en los docentes posibilitó la detección y remisión oportunas para un diagnóstico y tratamiento adecuado de los estudiantes, lo cual conllevó a la disminución del deterioro tanto escolar como psicosocial en los menores.

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 y Dr. Gabriel Pozo Menares

VOL.17
NÚMERO 35
DICIEMBRE 2018

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

SECCIÓN
INVESTIGACIÓN



UCSC

Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del *burnout* en docentes mexicanos

Edgar Torres Hernández*

Universidad de Guanajuato, Departamento de Educación, Guanajuato, México.

Recibido: 02 febrero 2018

Aceptado: 10 abril 2018

RESUMEN. El presente escrito reporta una investigación realizada con 549 docentes de distintos sectores educativos en la ciudad de León, México, con el propósito de analizar la relación existente entre las competencias socioemocionales y las creencias de autoeficacia como predictoras del *burnout* en dicha población. El tipo de muestreo utilizado fue no aleatorio, subtipo intencional y se aplicaron tres escalas: Inventario de Competencias Socioemocionales (ICSE), la Escala de Autoeficacia Docente y la Escala de Desgaste Ocupacional (EDO). Entre los principales hallazgos, se encontró que las competencias socioemocionales poseen un mayor poder predictor del *burnout* que las creencias de autoeficacia y que, además, la subescala de despersonalización posee un considerable bajo poder predictivo del *burnout*, evidenciado mediante la técnica de Modelos de Ecuaciones Lineales Estructurales (SEM). Adicionalmente, llama la atención que los docentes mostraron en general una baja autonomía emocional, dificultades en la evaluación y un nivel de despersonalización o cinismo elevado. Se enfatiza en la necesidad de cultivar las habilidades personales del docente para evitar su desgaste personal y profesional.

PALABRAS CLAVE. profesores, competencias socioemocionales, creencias de autoeficacia, predictores, *burnout*.

Socio-emotional competences and self-efficacy beliefs as predictors of burnout in Mexican teachers

ABSTRACT. This paper reports an investigation carried out with 549 teachers from different educational sectors in the city of León, Mexico, with the purpose of analyzing the relationship between socio-emotional competencies and self-efficacy beliefs as predictors of burnout in that population. The type of sampling used was non-random, subtype intentional and three scales were applied: Inventory of Socio-Emotional Competencies (ICSE), the Teaching Self-Efficacy Scale and the Occupational Wear Scale (EDO). Among the main findings, it was found that socio-emotional competences have a greater predictive power of burnout than self-efficacy beliefs and that, in addition, the depersonalization subscale has a considerable low predictive power of burnout, evidenced by the Linear Structural Equations Model (SEM). Additionally, it is striking that the teachers generally showed low emotional autonomy, difficulties in the evaluation and a high level of depersonalization or cynicism. Emphasis is placed on the need to cultivate the personal skills of the teacher to avoid personal and professional wear.

*Correspondencia: Edgar Torres Hernández. Dirección: Mesón de San Antonio, Alonso N. 12, Guanajuato, Mexico. Correo Electrónico: edgarfab1@hotmail.com

KEYWORDS. Teachers, socio-emotional competences, self-efficacy beliefs, predictors, *burnout*.

1. INTRODUCCIÓN

La realidad actual exige mayor competencia en distintas áreas de la sociedad, entre ellas, la educación debe responder a las necesidades del mundo moderno. Hoy más que nunca, los estudiantes y los profesores se hallan inmersos en rupturas epistemológicas y diversas transiciones, a las cuales deben mostrar una adaptación eficaz. En aras de la consecución de un aprendizaje significativo, se requiere que el docente sea capaz de adaptarse y, aunado a esto, logre motivar al alumno y se responsabilice de su propio proceso formativo. No obstante, no es posible en todos los escenarios de México. El desgaste de los profesores se encuentra asociado con el agotamiento, que repercute en una disminución de su estabilidad física y emocional. Este desgaste está presente en cualquiera de los niveles educativos (Pando, Gregoris, Ocampo, Navarrete y Castañeda, 2006).

Maslach y Jackson (1981) denominaron a lo anterior *burnout*, es decir, un malestar o síndrome “del quemado”, constituido por tres factores principales: agotamiento emocional, despersonalización o cinismo y la sensación de un bajo logro individual o profesional. La docencia es una de las profesiones más propensas al padecimiento de dicho síndrome, con más del 9% de los maestros que lo sufren a nivel mundial; asimismo, otros profesionales vulnerables a padecer esto son los médicos, fisioterapeutas, psicólogos y personal de enfermería, catalogadas como profesiones potencialmente estresantes, al mostrar una excesiva carga laboral (El Sahili, 2015), añadiendo factores organizacionales como un clima organizacional nocivo, excesivos trámites burocráticos, así como procedimientos administrativos ineficientes, originan en el docente insatisfacción profesional, provocando dicho síndrome.

Concerniente a la prevalencia de este padecimiento, El Sahili (2015) señala que las mujeres en comparación con los hombres, padecen más *burnout*, debido a niveles elevados de estrés, propios de su fisiología, aunados a las demandas sociales de género. Por otra parte, los años de servicio en la docencia y la edad tienden propiciar mayor desgaste en el individuo. El contexto influye de forma relevante en el surgimiento de esta problemática; por citar algunos factores, se encuentran el escaso reconocimiento de la labor docente, así como una baja remuneración económica, que incide en un pobre crecimiento profesional o personal (Akbaba, 2014), expectativas que el propio docente no alcanza a cumplir, baja satisfacción con las políticas educativas en el país y la experiencia negativa con la burocracia del sistema educativo, son otros factores que predisponen a los docentes a padecer *burnout*.

En los centros escolares se patentizan elementos que provocan el malestar docente, como son: el nivel educativo donde se imparte la docencia –los profesores a nivel secundaria muestran índices más elevados de *burnout*- (Lara, 2011); una baja autonomía del profesor para ejecutar su trabajo; poco interés hacia el aprendizaje por parte de los estudiantes, excesiva carga laboral, denominada “extra clase”; entre ellas, revisiones de trabajos, proyectos, exámenes o preparación de las sesiones, así como la atención de grupos con problemas de indisciplina o violencia (Pena y Extremera, 2012). Otro elemento asociado al surgimiento y desarrollo del *burnout*, son las insuficientes competencias socioemocionales que poseen los profesores, es decir, el bagaje de herramientas, habilidades y actitudes para identificar, asimilar y regular apropiadamente los estados emocionales (Mikulic, Crespi y Radusky, 2015). Dichas destrezas son un constructo aún no incluido en los estudios del *burnout*, siendo sólo analizada la inteligencia emocional (Chiappe y Cuesta, 2013; Kappagoda, 2014; Platsidou, 2010; Vaezi y Fallah, 2011). Extremera, Durán y Rey (2010) señalan que ésta se asocia significativa e indirectamente con el malestar docente.

Un componente relevante que se relaciona con el *burnout*, es la percepción de la eficacia que tiene el docente de su práctica profesional. La autoeficacia es comprendida como la creencia que el individuo desarrolla para sentirse capaz de influir en su trabajo; en el caso del docente, sobre el aprendizaje de sus estudiantes principalmente. Un pobre nivel de autoeficacia se relaciona con síntomas asociados al *burnout* (Bermejo y Prieto, 2005). Cuando el maestro se percibe como un elemento eficaz, puede trascender en la institución que labora.

Entre las diversas consecuencias de este síndrome, se encuentran la baja sensación de satisfacción a nivel personal o profesional, problemas relacionados con la salud, un bajo compromiso con la institución, sentimientos de culpa, una escasa incidencia en la motivación al aprendizaje de los estudiantes; también se han evidenciado la aparición de conductas agresivas del profesor hacia los compañeros de trabajo y estudiantes, entre otras consecuencias. En ocasiones y derivado de lo antes señalado, se desprende la decisión de los docentes para solicitar un cambio de centro educativo o plaza, debido al agotamiento que experimentan (Schaufeli y Bakker, 2004). Es a partir de los argumentos anteriores que se plantea la siguiente pregunta básica de investigación:

¿Cómo se asocian las competencias socioemocionales y las creencias de autoeficacia como factores predictores del *burnout* en docentes de la región de León, Guanajuato?

2. REVISIÓN TEÓRICA

El desarrollo de habilidades socioemocionales en el docente repercute en la formación integral de los estudiantes (Cabello, Ruiz y Fernández, 2010). Distintas evidencias empíricas demuestran que la intervención con los docentes en programas de promoción de destrezas emocionales promueve un pensamiento reflexivo, la creatividad, resolución de conflictos y toma de consciencia de las propias emociones, que permite la valoración de las diferencias como personas dentro del contexto educativo, promoviendo la tolerancia (Chiappe y Cuesta, 2013). Otros beneficios de la “educación emocional” en los profesores, se encuentran el cambio de actitudes por parte de los docentes, asociadas a un mayor interés por los aspectos afectivos de los estudiantes, un aumento de la motivación para realizar las actividades propuestas en el programa de estudios. Asimismo, el alumno que se siente más escuchado y comprendido tiende a ser más participativo, incluido si éste es tímido. Por otra parte, aumenta la tolerancia a la frustración y se reducen los conflictos interpersonales, propiciando el diálogo y se reduce el estrés psicosocial en los estudiantes (Muñoz de Morales y Bisquerra, 2006).

Aunado a lo anterior, el desarrollo de actividades de toma de consciencia corporal y emocional incide en una ampliación de la percepción que el profesor tiene de sí mismo, mayores competencias tanto intrapersonales como interpersonales y mejor perspectiva del entorno, aplicables en el aula de clase (Rodríguez, Caja, Gracia, Velasco y Terrón, 2013). De manera indirecta, el entrenamiento de los profesores en habilidades socioemocionales demuestra un aumento de la autoestima en los alumnos (Marchant, Milicic y Alamos 2015), lo que manifiesta que el docente, además de su labor a nivel cognoscitivo, tiene una incidencia en la vida social y afectiva de sus estudiantes. Dentro de las características particulares de los docentes con competencias emocionales más desarrolladas, están aquellos más jóvenes, puesto que tienden a atender más a sus emociones, siendo más atentas a dicho aspecto las mujeres (Palomera, Gil y Brackett, 2006); una mayor satisfacción, compromiso, valoración de su trabajo, sentido de pertenencia y mejores relaciones interpersonales (Goyette, 2009). En consonancia con lo anterior, un docente con suficientes habilidades socioemocionales mostrará mayor empatía hacia sus alumnos y será más capaz de reconocer la naturaleza afectiva y la información que recibe y sostendrá una mejor relación con los estudiantes (Ellouz y Hachana, 2016). A nivel de sexo, los hombres tienden a tolerar más

el estrés, mientras que las mujeres son por lo general más empáticas y con mayor responsabilidad social (Sala, 2002); en otras evidencias, se encuentra que los hombres tienden a regular más sus emociones. De forma general, los docentes con mayores recursos socioemocionales pueden hacer frente al estrés de manera más constructiva, lo que conlleva a una sintomatología asociada al síndrome de *burnout* (Dalagasperina y Kieling, 2014; Ilaja, 2014; Saltijeral y Ramos, 2015).

Por otra parte, la autoeficacia forma parte del autoconcepto del individuo y, por lo tanto, se encuentra directamente relacionada con la motivación y el rendimiento. Un docente con altas creencias de autoeficacia se mostrará más motivado y más proclive a la expectativa de tener éxito en su profesión (Pajares, 1996). Fernández (2008) estudió las relaciones en la práctica del maestro con orientación a la meta de rendimiento, encontrando que se asociaron la autoeficacia percibida y desempeño docente; estrategias de aprendizaje y la autoeficacia percibida, constituyéndose como variables mediadoras entre las prácticas de enseñanza del maestro y el ejercicio docente en general. Dos elementos que contribuyen a la mejora de la creencia de autoeficacia de los docentes son la satisfacción en el trabajo y el estrés. Evidencias señalan que instituciones que privilegian la labor en equipo, con un clima organizacional más empático y más apoyo administrativo, promueven en su personal un mayor rendimiento y satisfacción. Por otra parte, y ligado a lo anterior, condiciones laborales estresantes disminuyen la capacidad en las creencias de eficacia de los maestros (Klassen y Chiu, 2010). Asimismo, profesores que poseen niveles óptimos de autoeficacia, son más influyentes en el interés por el aprendizaje de los alumnos, empoderamiento y consenso en la misión de los centros educativos. Más aún, los docentes que perciben tener mayor libertad de cátedra, son más capaces de desarrollar sus tareas, siendo una característica de autoeficacia (Chiang, Núñez y Huerta, s.f).

Wang, Hall y Rahimi (2015) señalan que la autoeficacia de los maestros puede ser un predictor importante de la salud psicológica y física de los mismos. Los profesores con las creencias más fuertes en su capacidad, tienden a involucrar a sus estudiantes en el aprendizaje, afrontar exitosamente actividades de clase con los alumnos de “mala” conducta, muestran mayor satisfacción en el trabajo y menos síntomas asociados al desgaste emocional, así como indicios de enfermedad con menos frecuencia. La autoeficacia se relaciona con un mayor compromiso con el estudiante, además, se asocia de manera negativa con niveles bajos de despersonalización, lo que pone énfasis en la importancia de este tipo específico de autoeficacia para el bienestar de los maestros. Una vez contextualizado lo anterior, el objetivo principal de este trabajo fue analizar la relación entre las competencias socioemocionales y las creencias de autoeficacia como factores predictores del *burnout* en docentes. Un propósito adicional fue caracterizar tales variables y sus niveles de prevalencia en la población estudiada.

3. MÉTODO

3.1 Participantes

El total de docentes que participaron en el estudio fue de 549, pertenecientes a la región de León, Guanajuato, México, de los cuales el 58.47% eran hombres y 41.53% mujeres; con la siguiente distribución de edad: menores a 30 años (23.13%), entre 31 y 40 años (39.34%), entre 41 y 50 años (22.59%) y mayores a 51 años (14.75%); de sector público el 70.49%, privado 24.95% y docentes que laboraban en ambos sectores un 4.19%; los años de experiencia en la docencia figuraron así: 0 y 7 años (32.42%), entre 8 y 15 años (30.78%), entre 16 y 20 años (15.85%) y más de 20 años (18.40%); el 5.28% declaró ejercer la docencia en zona rural, el 87.61% en zona urbana y 4.74% en ambas zonas. El tipo de muestreo fue no probabilístico, por propósito.

3.2 Instrumentos

Se emplearon para la presente investigación tres instrumentos: el Inventario de Competencias Socioemocionales, de Mikulic et al. (2015) –en adelante ICSE- para adultos. Se consideraron ocho factores: optimismo, asertividad, expresión emocional, consciencia emocional, regulación emocional, prosocialidad y empatía. Las escalas poseen un coeficiente de Alpha de Cronbach desde 0.60 a 0.79. El segundo instrumento empleado fue la escala de autoeficacia docente de Prieto (2007), la cual cuenta con cuatro dimensiones: a) planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, que considera las estrategias del docente para abordar sus clases; b) implicación del alumno en el aprendizaje, evalúa la confianza que tiene el profesor para involucrar a los alumnos en su propio aprendizaje; c) interacción y creación de un clima positivo en el aula, analiza la habilidad psicológica del docente para favorecer el aprendizaje de los estudiantes; d) evaluación del aprendizaje de los estudiantes y autoevaluación de la función docente, que mide el grado de eficacia para evaluar, tanto a los estudiantes como a sí mismo. La escala posee un coeficiente de confiabilidad de 0.90; finalmente, se utilizó la Escala de Desgaste Ocupacional (EDO) de Uribe (2014), que consta de las escalas de agotamiento emocional, despersonalización (indolencia o cinismo, según diversas traducciones que hacen referencia al *burnout*) e insatisfacción de logro, con valores de Alpha de Cronbach (α) desde 0.77 a 0.86 en sus escalas. El valor total de los instrumentos utilizados en este trabajo, arrojó un índice de $\alpha= 0.85$, lo que vuelve fiables las interpretaciones que se desprendan del estudio.

3.3 Procedimiento

Se invitó a cada profesor a participar, explicándole el motivo de la investigación, asegurándole que no existía algún conflicto de intereses y que los resultados reportados serían analizados con absoluta confidencialidad y para fines de estudio. Se repartió en sobre cerrado el concentrado de los tres inventarios y se solicitó que una vez llenados, fuesen regresados dentro del mismo, sellado al investigador para ser analizados. Se emplearon los programas Excel 2012, SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) v. 19 y el AMOS (*Analysis of Moment Structures*), v. 24, para obtener la estadística descriptiva, inferencial y aplicar el Modelo de Ecuaciones Lineales Estructurales (en adelante SEM), idóneo para diseños no experimentales, con la finalidad de identificar las causas de ciertos fenómenos, cuando no es posible la manipulación de variables (Batista y Cuadras, 1983; Cupani, 2012).

4. RESULTADOS

4.1 Análisis descriptivos

Tabla 1. Análisis descriptivo de las competencias socioemocionales

Escala	N	Media	Desviación típica	Coefficiente de asimetría	Curtosis
Optimismo	549	5.17	0.764	-2.28	10.90
Consciencia emocional	549	4.47	1.057	-0.75	1.09
Prosocialidad	549	4.21	0.801	-1.17	4.50
Expresión emocional	549	4.16	0.952	-1.13	3.89
Regulación emocional	549	4.02	1.024	-0.86	2.28
Asertividad	549	4.00	0.795	-0.25	2.96
Empatía	549	3.91	0.810	-0.19	0.75
Autonomía emocional	549	3.63	0.771	-0.17	0.55

Fuente: directa.

Según la información arrojada, se tiene que las escalas de optimismo y consciencia emocional ocupan el lugar de mayor dominio en los docentes y las que menos, son la empatía y la autonomía emocional. A continuación, se muestran los resultados de las creencias de autoeficacia en los docentes (Tabla 2).

Tabla 2. Análisis descriptivo de creencias de autoeficacia.

Escala	N	Media	Desviación típica	Coefficiente de asimetría	Curtosis
Interacción y clima aula	549	5.42	0.63	-3.91	28.59
Planificación	549	5.25	0.70	-3.39	21.22
Implicación del alumno en el aprendizaje	549	5.24	0.69	-3.50	23.21
Evaluación	549	5.05	0.73	-1.86	7.93

Fuente: directa

Con base en la anterior información, se evidencia que la escala de interacción y clima en el aula es aquella que predomina en la percepción de los docentes participantes, mientras que la escala de evaluación es la que menor preponderancia muestra. Enseguida se procede a presentar el análisis de las escalas que conforman al *burnout* (Tabla 3).

Tabla 3. Análisis descriptivo del *burnout*.

Escala	N	Media	Desviación típica	Coefficiente de asimetría	Curtosis
Despersonalización	549	3.31	.69	-.07	2.58
Agotamiento emocional	549	2.74	.88	.18	.23
Insatisfacción de logro	549	1.87	.87	1.14	1.14

Fuente: directa

De acuerdo con la anterior matriz, se observa que la escala de despersonalización ocupa el lugar más elevado, como una de las manifestaciones predominantes en el desgaste del docente.

4.2 Análisis predictivo

En este análisis se realizó la estimación de parámetros según el método de máxima verosimilitud, apropiado para el tamaño de los casos (N=549), con el supuesto de que la distribución multivariada es normal, así como el número de variables observadas sea suficientemente amplio para que sus grados de libertad sean mayores a cero (Cupani, 2012). Enseguida, se muestra el diagrama path del modelo propuesto.

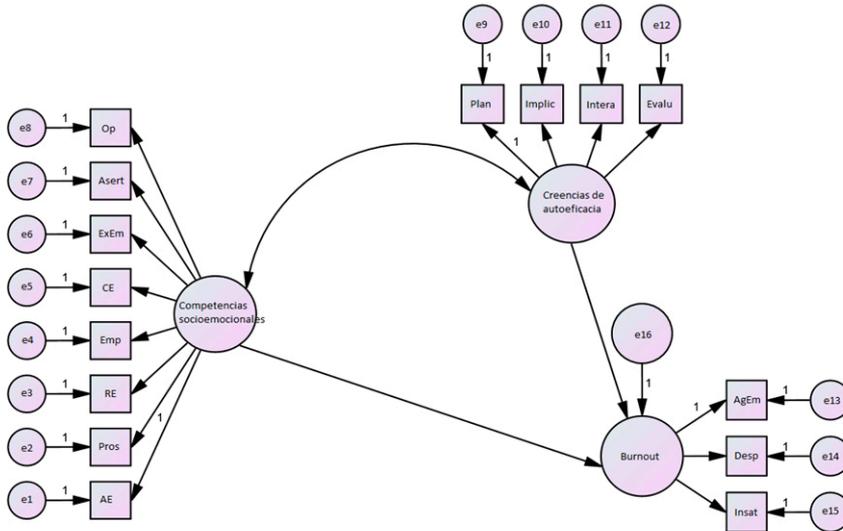


Figura 1. Propuesta del modelo

Fuente: elaboración propia

Aplicado el modelo, se presenta a continuación la evaluación de la calidad de éste (Tabla 4).

Tabla 4. Evaluación del modelo

Medida de bondad de ajuste	Valores obtenidos	Niveles de ajuste aceptables	Decisión
Chi-cuadrado (X^2)	359.414	--	--
Grados de libertad	87	--	--
Significancia en chi-cuadrado	0	>0.05	No aceptable
Relación X^2 /Grados de libertad	4.131	Hasta 5	Aceptable
Ajuste de modelo comparativo (CFI)	0.862	>0.9	Regular
Ajuste normado de parsimonia (PNFI)	0.685	>0.6	Adecuado
Error cuadrático medio de aproximación (RMSEA)	0.076	<0.05	No satisfactorio

Fuente: directa, a partir de AMOS, v. 24.

A continuación, se muestra el análisis de regresión de las variables latentes y observadas (Tabla 5).

Tabla 5. Análisis de regresión de las variables del segundo modelo.

Resumen de análisis de regresión	Estimación	D.E.	C.R.	Valor p
Burnout <--- Competencias socioemocionales	-1.136	0.277	-4.1	***
Burnout <--- Creencias de autoeficacia	-0.229	0.066	-3.47	***
Autono <--- Competencias socioemocionales	1			
Pros <--- Competencias socioemocionales	2.104	0.415	5.068	***
Reg <--- Competencias socioemocionales	3.411	0.645	5.285	***
Emp <--- Competencias socioemocionales	1.298	0.299	4.34	***
Cons <--- Competencias socioemocionales	3.987	0.743	5.363	***
Expe <--- Competencias socioemocionales	2.754	0.533	5.166	***
Aser <--- Competencias socioemocionales	2.512	0.479	5.244	***
Optimi <--- Competencias socioemocionales	1.739	0.355	4.897	***
Plan <--- Creencias de autoeficacia	1			
Impi <--- Creencias de autoeficacia	0.913	0.067	13.628	***
Int <--- Creencias de autoeficacia	0.9	0.062	14.471	***
Eva <--- Creencias de autoeficacia	1.189	0.076	15.679	***
Agota <--- Burnout	1			
Desp <--- Burnout	0.322	0.077	4.198	***
Insat <--- Burnout	1.151	0.161	7.135	***

Fuente: directa, a partir de AMOS, v. 24

*** Indica que el valor de significancia es menor a 0.01.

Destaca que las escalas pertenecientes a las competencias socioemocionales poseen un óptimo nivel de predicción (ver columna de estimación), al igual que las pertenecientes a la autoeficacia; en el caso del *burnout*, se observa que la escala de despersonalización posee un valor considerablemente bajo.

5. DISCUSIÓN

Analizando con mayor detenimiento estos hallazgos, se puede inferir lo siguiente: un grado deseable del optimismo y la consciencia emocional, así como las implicaciones –principalmente negativas– que pueden provocar la baja empatía y la autonomía emocional. La población analizada muestra un adecuado nivel de optimismo, lo que les permite a los profesores tener la capacidad para obtener balances favorables de situaciones que les acontecen en lo cotidiano (Bar-On, 1997), obteniendo un ajuste y cierto nivel de bienestar social (Orejudo y Teruel, 2009). Asimismo, el nivel de interpretación será más favorable en docentes que sean optimistas y con ello, potenciar la calidad en la salud de éstos (Hernangóme, 2002). Otro hallazgo considerado positivo es la consciencia emocional. Un docente con elevada consciencia emocional, tiende a tener mayor capacidad de autoobservación de sus estados y reacciones emocionales y, eventualmente, poder verbalizarlas (Bisquerra, 2005). No obstante, como se citó anteriormente, existe una polarización en esta cualidad, ya que mientras existen docentes con un adecuado manejo de esta capacidad, hay quienes tienen dificultades en no sólo percibir, sino en discriminar sus cambios emocionales, situación que puede ser potencialmente negativa, al tratar de abordar situaciones estresantes o perjudiciales en su trabajo.

Por otra parte, las escalas con valores más bajos, como son la empatía y la autonomía emocional, pueden tener serios inconvenientes en el ejercicio de la docencia. En primer lugar, docentes con baja empatía mostrarán menos interés por establecer relaciones más estrechas, pudiendo conducirlos a uno de los componentes del *burnout*, como es la despersonalización. Otra implicación notable es que les será difícil buscar una educación más integral (Buitrón y Navarrete, 2008) –que incluya principios morales–, limitándose a sólo impartir su propia asignatura y mostrando dificultades en otras habilidades como son la solidaridad y la cooperación. Asimismo, las implicaciones que puede tener un maestro con baja autonomía emocional, es la subordinación de otras personas o de circunstancias que aplacen las decisiones o las retengan por sí mismas, conduciéndolo a padecer la dependencia emocional y una baja vinculación afectiva (Bisquerra y Pérez, 2007). Otra implicación negativa de una baja autonomía emocional es la dificultad para entablar relaciones interpersonales exitosas, con un bajo autocontrol, así como una pobre autodeterminación y volver proclive a la persona del maestro a padecer desgaste emocional (Randelović y Stojiljković, 2015).

Destaca que el docente se preocupa por generar un adecuado ambiente en el aula, que favorezca el aprendizaje de sus estudiantes. Esta destreza implica el poder establecer tareas y materiales apropiados para la retención del conocimiento en el estudiante (Valverde, 2011). Además, esta habilidad permite a los estudiantes sentirse motivados y partícipes en su proceso formativo, propiciando un favorable nivel de la dirección y manejo de lo ocurrido en el aula de clase (Hoy y Woolfolk, 1990). En contraparte, la evaluación se convierte en un área de oportunidad para los docentes participantes. Esta característica incide en la percepción de que el docente es capaz de llevar a cabo un análisis eficiente del proceso de enseñanza-aprendizaje vivido por sus alumnos. La evaluación, como se citó anteriormente, ha sido motivo de disputas y controversias en el ámbito educativo actual. Por una parte, el profesor se encuentra sometido a un proceso que más que evaluación –implicando potencialmente una mejora– se ha convertido en una auditoría. Esto es producto de las reformas que en educación se han introducido en México, donde se busca más que mejorar el progreso formativo del maestro, un elemento de discriminación para su eventual continuidad en el sistema educativo (García, 2000). Aunado a esta circunstancia, cada vez es más difícil para el profesor elegir un sistema de evaluación propio, ajustado a la realidad en el aula y que pueda medir de forma más certera el aprendizaje logrado (INEE, 2015). Ésta pues, es un área de oportunidad que es incitada por el contexto del sistema educativo y la imperiosa “necesidad” de las instituciones por mantener una matrícula estudiantil “estable”.

Por otra parte, la despersonalización recibe el nombre de indolencia o cinismo, es decir, una baja capacidad de mostrar interés por entablar algún tipo de relación más o menos estrecha con los usuarios o receptores del servicio que presta el docente. Continuando la interpretación de la tabla anterior, se muestra una tendencia de la mayor parte de la población –observada en el coeficiente de asimetría– a mostrar despersonalización, al tanto que el agotamiento emocional y la insatisfacción de logro muestran valores relativamente bajos. Dentro de la perspectiva teórica general, un alto nivel de despersonalización puede conducir, entre otras cosas, al consumo del alcohol u otras conductas adictivas (Olivares, Gil-Monte y Figuereido, 2014); un bajo nivel de ciertas habilidades emocionales y en combinación con un alto nivel de despersonalización, pueden conducir a extender la sintomatología asociada al desgaste del docente.

Siguiendo la realidad contextual, cada vez se observa más la dificultad que tiene el docente para establecer el orden y la disciplina dentro del aula (Weinstein, 2015) y, por otra parte, el creciente nivel de inseguridad, pobres niveles educativos y situación de corrupción en México y América Latina, impactan en la proliferación de mayores y nuevas problemáticas sociales que se viven en la escuela y a las cuales el maestro no es ajeno. Con todo lo anterior, se vuelve “lógico” que el

profesor se haya vuelto más despersonalizado y se limite a cumplir estrictamente su labor pedagógica.

Pasando a las otras escalas correspondientes al *burnout*, se encuentra que los profesores se muestran medianamente satisfechos con su trabajo. Concuerdan los resultados con Weinstein (2015), donde refiere que en términos generales, el docente mexicano se observa más o menos satisfecho; este hecho representa un foco de alerta, pues la insatisfacción conduce a un bajo desempeño, lo que tiene múltiples y nocivos efectos: por un lado, se tiende a devaluar la eficiencia educativa, al perder el profesor capacidad de innovación, creatividad y dominio de sus tareas; por otra parte, la sensación de insatisfacción puede conducir a desórdenes en la calidad de vida de quien la padece (Da Costa, Paez, Oriol, Sánchez y Gondim, 2016). En relación con la escala de agotamiento emocional muestra los valores más moderados. Este fenómeno se refiere a la percepción de pérdida de energía (Raimundo, Benevides-Pereira y Bocatto, 2011), de tipo mental o física, que impacta en la capacidad de realizar determinado trabajo. Se puede afirmar, que quizá este es uno de los datos que más puedan fluctuar, debido a factores temporales, es decir, el docente tiene una mayor carga de trabajo y trámites administrativos que cumplir en ciertos periodos del año y, por ello, sea posible no encontrar el mismo desgaste que al final del ciclo escolar.

Según los datos expresados en el análisis SEM, se encontró que en general, el modelo no es el óptimo –mostrando valores bastante similares a la primera propuesta-, debido tal vez al número de variables introducidas o bien, que existan otras variables que incidan en el desgaste del docente y no se consideraron en la presente investigación, como son el estrés, la personalidad y otras variables contextuales y demográficas; que, como se revisó en el apartado teórico, son igualmente factores latentes que influyen en este síndrome. No obstante, es valioso el procedimiento, porque permite analizar de una manera distinta a lo convencional estos factores, además, se encontró que existe una pertinencia teórica en el planteamiento del estudio. Se evidenció que la subescala de despersonalización posee considerablemente un menor poder predictivo del síndrome de *burnout*, lo que cuestiona la validez de las escalas propuestas Uribe (2014) en el instrumento aplicado para esta investigación –específicamente en despersonalización. Con esto no se pretende decir que no posea validez este factor, sino es el que menor poder explicativo del *burnout* demuestra, al menos evidenciado en este instrumento empleado.

Debido a lo anterior, se puede concluir que las competencias socioemocionales pueden ser consideradas como un poderoso factor predictor de tipo negativo del *burnout*, y que, de manera discreta, son también las creencias de autoeficacia. Es decir, un docente con suficientes competencias socioemocionales y favorables creencias de autoeficacia, tenderá a padecer de forma escasa una sintomatología asociada a este síndrome.

REFERENCIAS

- Akbaba, S. (2014). A Comparison of the Burnout Levels of Teachers with Different Occupational Satisfaction Sources. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14 (4), 1253-1261.
- Batista, J., & Cuadras, C. (1983). Análisis de la causalidad y planteamiento LISREL a partir de los modelos de medida. *Questió*, 7 (1), 359-383.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bermejo, L., & Prieto, M. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista española de pedagogía*, 63 (232), 493-510.

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Buitrón, S., & Navarrete, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Docencia universitaria*, 1 (4) Recuperado de: revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia [Consulta 2017 enero 23].
- Cabello, R., Ruiz, D., & Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 41-49.
- Chiappe, A., & Cuesta, J. (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales. *Educación y Educadores*, 16 (3), 503-524.
- Chiang, M., Núñez, A., & Huerta, P. (s.f.). Efecto del clima organizacional en la autoeficacia de los docentes de instituciones de educación superior. *Horizontes empresariales*, 61-74.
- Cupani, M. (2012). Análisis de Ecuaciones Estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Tesis*, 2 (1), 186-199.
- Da Costa, S., Paez, D., Oriol, X., Sánchez, F., & Gondim, S. (2016). Estructura de la escala de regulación emocional (MARS) y su relación con la creatividad y la creatividad emocional: un estudio en trabajadores españoles y latinoamericanos. En J. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, & A. Rodríguez, *Inteligencia emocional y bienestar II* (págs. 461-474). Zaragoza: Universidad San Jorge Ediciones.
- Dalagasperina, P., & Kieling, J. (2014). Preditores da síndrome de burnout em docentes do ensino privado. *Psico-USF, Bragança Paulista*, 19 (2), 265-275.
- El Sahili, L. (2015). *Burnout. Consecuencias y soluciones*. México: Manual Moderno.
- Ellouz, M., & Hachana, R. (2016). Les compétences émotionnelles des enseignants universitaires: une étude exploratoire dans une institution universitaire. *Hammamet*, 1-25.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y estrés*, 16 (1), 47-60.
- Fernández, J. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. *Universitas Psychologica*, 7 (2), 385-401.
- García, J. (2000). ¿Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación docente en la educación superior? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5 (10), 303-325.
- Goyette, N. (2009). *Le plaisir d'enseigner chez des enseignants du secondaire: quelle place pour les émotions?* (Tesis de maestría) Université du Québec.
- Hernangóme, L. (2002). Variables de influencia temprana en la génesis del optimismo. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7 (3), 227-242.
- Hoy, W. & Woolfolk, A. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27 (2), 279-300.
- Ilaja, B. (2014). *La inteligencia emocional y el estrés laboral en los profesores de la Puce Sede Ambato*. (Tesis de doctorado). Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato, Ecuador.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México*. México: INEE.
- Kappagoda, S. (2014). Emotional Intelligence as a Predictor of Work-Family Conflict Among School Teachers in North Central Province in Sri Lanka. *IUP Journal of Organizational Behavior*, 53-68.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 741-756. doi:10.1037/a0019237.
- Lara, H. (2011). *Estrés y psicopatología en el entorno laboral*. Querétaro: UAQ.
- Marchant, T., Milicic, N., & Alamos, P. (2015). Competencias Socioemocionales: Capacitación de Directivos y Docentes y su Impacto en la Autoestima de Alumnos de 3° a 7° Básico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (2), 203-218.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). *Maslach Burnout Inventory Manual*. (Ed). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Mikulic, I., Crespi, M., & Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos. *Interdisciplinaria*, 32 (2), 307-330.
- Muñoz de Morales, M., & Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y Estrés*, 19 (3), 401-412.
- Olivares, V., Gil-Monte, P., & Figueiredo, H. (2014). The mediating role of feelings of guilt in the relationship between burnout and the consumption of tobacco and alcohol. *Japanese Psychological Research*, 56 (4), 340-348.
- Orejudo, S., & Teruel, M. (2009). Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar. Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3), 129-158.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Palomera, R., Gil, P., & Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 3, 687-703.
- Pando, M., Gregoris, M., Ocampo, L., Navarrete, R. & Castañeda, J. (2006). Factores psicosociales y síndrome de burnout en docentes de la Universidad del Valle de Atemajac, Guadalajara, México. *Salud en Tabasco*, 12 (3), 523-259.
- Pena, M., & Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359, 604-627.
- Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *School Psychology International*, 31 (1), 60-76.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid, España: Narcea.
- Raimundo, S., Benevides-Pereira, A. M. & Bocatto, I.C. (2011). *O estresse e a síndrome de burnout no trabalho docente: algumas reflexões*. Ponencia presentada en Congreso Nacional de Psicología Escolar y Educacional, Universidad de Maringá, Brasil.

- Randelović, K., & Stojiljković, S. (2015). Work climate, basic psychological needs and burnout syndrome of primary school teachers and university professors. *TEME*, 6 (3), 823-844.
- Rodríguez, R., Caja, M., Gracia, P., Velasco, P., & Terrón, M. (2013). Inteligencia Emocional y Comunicación: la consciencia corporal como recurso. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 213-241.
- Sala, J. (2002). Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de Ciencias de la educación. *Revista española de pedagogía*, (223), 543-558.
- Saltijeral, M., & Ramos, L. (2015). Identificación de estresores laborales y burnout en docentes de una secundaria para trabajadores del Distrito Federal. *Salud Mental*, 38 (5), 361-369.
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Uribe, J.F. (2014). *Escala de Desgaste Ocupacional*. México: Manual Moderno.
- Vaezi, S., & Fallah, N. (2011). The Relationship between Emotional Intelligence and Burnout among Iranian EFL Teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (5), 1122-1129.
- Valverde, O. (2011). *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de humanidades, ciencias sociales, educación y ciencias contables, económicas y administrativas*. Valencia: Universitat de València.
- Wang, H., Hall, N., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47 (2015), 120-130.
- Weinstein, J. (2015). Elementos de la subjetividad de los docentes latinoamericanos a partir del estudio TERCE. *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*, (1).

Clasificación de buenas prácticas mediadas por tecnología portátil en licenciatura en traducción, Baja California

Gabriela Jorge Gasca^{*a}, Javier Organista Sandoval^b y Maricela López-Ornelas^c
Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México.

Recibido: 18 febrero 2018

Aceptado: 03 abril 2018

RESUMEN. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han introducido en diversos campos de la vida cotidiana, y con el paso de las últimas dos décadas del presente milenio, se asentaron en diversas esferas de la sociedad, una de éstas áreas es la educación. De tal manera que la educación se ve beneficiada por la mediación tecnológica al emplearse como una herramienta pedagógica. En el caso particular de la traducción, las TIC son consideradas elementos básicos de la profesión, pues se advierte la importancia de su uso desde la relación entre docente y estudiante del área de traducción. Bajo esta perspectiva, el presente artículo, a través de una metodología cuantitativa-descriptiva, realiza una revisión de 41 documentos con el fin de describir la relación entre las tecnologías portátiles y las buenas prácticas mediadas por los dispositivos portátiles en el campo académico de la traducción. Asimismo, provee una propuesta de categorización y dos cuestionarios para recabar información respecto al uso eficaz de estos dispositivos, resultado que pretende favorecer el proceso pedagógico en las licenciaturas en traducción impartidas en Instituciones de Educación Superior.

PALABRAS CLAVE. práctica pedagógica, estudiante-profesor, tecnología intermediaria, traducción.

Classification of good practices mediated by mobile technology at a bachelor's degree in translation, Baja California

ABSTRACT. Information and Communications Technology (ICT) has covered several areas of daily life; and in the last two decades of the present millennium, it has been settled on different spheres of society, one of them is education. In that way, education is benefited by the technological mediation that is been used as a pedagogical tool. In the case of translation, ICT are considered basic elements of the profession, the use of these technologies are important even in the teacher-student relations in translation area. Under this perspective, the present article, by means of a quantitative-perspective methodology, carry out a 41 documents review in order to describe the relation between mobile technologies and good practices mediated by this technology in translation academic field.

*Contacto: Gabriela Jorge Gasca. Dirección: Km. 103 Carr.Tijuana-Ensenada, Baja California México, C.P. 22830. Correos Electrónicos: gjorge@uabc.edu.mx^a, javor@uabc.edu.mx^b, ornelas@uabc.edu.mx^c

Furthermore, it provides a proposal of categorization and two questionnaires to gather information about the effective use of these devices; that result pretends encourage the pedagogic process in bachelor's degree in translation given in Higher Education Institutions.

KEYWORDS. Pedagogical practice, student-teacher, intermediate technology, translation.

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como objetivo, proveer una propuesta de clasificación de buenas prácticas mediadas por la tecnología portátil, para ello se desarrolló un instrumento para la recuperación de información relacionada con tales prácticas. Para cumplir con el objetivo se presenta una descripción de las TIC en el ámbito educativo y su relación pedagógica con los dispositivos portátiles de interés. Asimismo, establece una breve revisión de las investigaciones relacionadas con la traducción y su mediación tecnológica, esto con la finalidad de analizar dicha información, y proveer una categorización sobre las buenas prácticas realizadas con apoyo de la tecnología portátil en la licenciatura de traducción. Por consiguiente, la investigación se nutre del análisis de diversas aportaciones internacionales que plantean distintas dimensiones enfocadas al uso pedagógico de las prácticas asertivas con mediación tecnológica, identificadas generalmente, como buenas prácticas. Se considera que dichos aportes sean de gran importancia para aquellas Instituciones de Educación Superior (IES) que manejan programas de licenciaturas en traducción.

2. ANTECEDENTES

En los siguientes sub-apartados se presenta una breve descripción de la revisión de documentos internacionales referentes a la mediación tecnológica en traducción y en la educación. Asimismo, también se plantean las visiones de diversos autores en relación con las buenas prácticas que docentes y estudiantes implementan con ayuda de la tecnología portátil.

2.1. Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, un acercamiento en el ámbito educativo

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017) (UNESCO por sus siglas en inglés), considera que en este siglo, la radio, Internet, la televisión, los sistemas satelitales, la red wifi, la telefonía portátil, las impresoras en tercera dimensión, entre otros, son reconocidos como dispositivos o servicios de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). Estas tecnologías traen beneficios, uno de estos es la incorporación asertiva de las TIC en lugares donde no se puede asistir a la escuela; de modo que las personas utilizan métodos diferentes para acceder a la educación, tales como el uso de blogs, de recursos digitales o incluso redes sociales (Contreras y Gómez, 2017).

En la misma línea, Juárez, Mengual, Vercher y Peydró (2013) expresan que el avance tecnológico e Internet modifican las actividades cotidianas de las personas, en especial las relacionadas con la comunicación y el acceso a la información. Por consiguiente, el impacto de la tecnología en la educación renueva formas de acceder a la información, a Internet y la posibilidad de ver el mundo a través de videos.

Por lo tanto, el docente puede beneficiarse del avance tecnológico ya que de acuerdo con Barrantes, Naranjo, Gallegos y Benítez (2017), gracias a la tecnología, será posible crear recursos pedagógicos de apoyo para estudiantes y docentes y así cumplir beneficiosamente las metas de aprendizaje esperadas. Otra ventaja que brindan las TIC en educación es que al tener infraestruc-

tura tecnológica en la escuela, eleva la motivación de su comunidad académica, como lo expresan Morales, Trujillo y Raso (2015). Bajo esta perspectiva, las tecnologías también avanzan y dejan de ser estáticas por lo que una vertiente de su desarrollo son las llamadas tecnologías portátiles.

2.2. Las tecnologías portátiles y sus características

Un reflejo de la inmersión que tienen las tecnologías portátiles en el día a día, son los datos proporcionados por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, (2017), que en su último censo provee una mirada global sobre el uso y acceso a las TIC, por mencionar algunos países, Alemania en el 2016, poco más de 93 % de estudiantes entre los 16 y 24 años utilizaba Internet móvil; mientras que Reino Unido registró 97.3 % y concretamente en México, las cifras indicaron que 85 % usa Internet.

Por consiguiente, acceder a Internet fuera de un lugar fijo implica el uso de dispositivos portátiles, los cuales facilitan la comunicación entre las personas o entregar información en línea. Entre sus principales características, se encuentran la ubicuidad y adaptabilidad de los servicios para los distintos tipos de dispositivos (Cantillo, Roura y Sánchez, 2012), por lo que es más fácil llegar a lugares lejanos e introducirse en la educación o proporcionar a las empresas acceso a recursos gratuitos y mejorar su productividad (UNESCO, 2017).

Los dispositivos portátiles que se consideraron relevantes para este estudio fueron los teléfonos inteligentes o *Smartphones*, tabletas y computadoras portátiles. Si bien es importante destacar que entre las principales características de los dispositivos portátiles se identifican su sistema operativo, programas o aplicaciones, la ubicuidad, y la pantalla táctil (Morillo, 2007). La ubicuidad es de gran importancia pues permite que los dispositivos puedan transportarse a cualquier lugar y conectarse a Internet a través de redes de datos (Ferrada, 2013) o wifi público.

Como se mencionó al inicio del documento, entre los resultados esperados en este trabajo, se encuentra el proveer una propuesta para categorizar el uso eficaz de estos dispositivos, en las licenciaturas en traducción impartidas en IES. Por tanto, en la siguiente sección se presentan los antecedentes en materia de traducción, su contexto histórico, algunas de sus características, modalidades y clasificación. Para continuar de esta manera, con la descripción de las herramientas tecnológicas que los traductores tienen a su alcance y la importancia de sus prácticas eficientes.

3. LA TRADUCCIÓN, CONTEXTO HISTÓRICO Y SU DIVERSIDAD CONCEPTUAL

A partir de la segunda mitad del siglo XX, a través de diversos aportes teóricos, la traducción se convirtió en una disciplina (Munday, 2012). Diversos traductores en la historia han marcado la pauta de este cambio, primeramente como un elemento a favor de la religión y después como utilidad para la comunicación entre naciones. Una de las primeras traducciones es la Vulgata, biblia traducida al latín en 382 d. C. por San Jerónimo. Estas primeras traducciones fueron hechas a mano debido a que no existían técnicas mecanizadas para redactar textos (Munday, 2012).

Para precisar la actividad traductora, se requiere tomar en cuenta distintos argumentos, por lo que los autores que más aportaciones hacen al respecto, se encuentran abordados en el trabajo de Hurtado (2011); Vinay y Darbelnet (1958, como se cita en Hurtado, 2011), con una perspectiva lingüística, contemplan la traducción como la acción de trasladar de una lengua A hacia una lengua B una misma realidad. Con perspectivas textuales, Seleskovitch y Lederer (1984, como se cita en Hurtado, 2011) señalan que traducir es transferir el sentido del mensaje de un texto; Hatim, Mason y Hermans (1990; 1995; 1991, como se cita en Hurtado, 2011) denominan a la traducción como un acto comunicativo que está dentro de un contexto. Igualmente, Nida y Taber (1969;

1986, como se cita en Hurtado, 2011) aluden a la equivalencia en un entorno de comunicación, la traducción es una reproducción en el lenguaje receptor equivalente al mensaje del lenguaje origen. Delisle (1980, como se cita en Hurtado, 2011) aborda el significado de los signos para formar el mismo mensaje en otros símbolos.

Ante la diversidad de posturas, para fines de este artículo, se considera a la traducción como: el proceso donde se transmite la idea original de un idioma origen y se traspassa en el idioma meta, así mismo se considera el contexto cultural y el sentido del mensaje.

3.1 Tipos y modalidades de traducción

La diversidad de sus características despliega la necesidad de presentar los tipos de traducción bajo una clasificación que cubra el mayor número de tipos. Gutiérrez (2016) la clasifica en: traducción literaria, audiovisual, comercial, oficial o certificada, de música, para organizaciones internacionales y la especializada (técnica, científica, jurídica y legal, financiera y académica).

Respecto a las modalidades de traducción, Hurtado (2011) las describe como: traducción escrita (diferentes géneros); traducción a la vista (traducción oral del texto escrito); doblaje (superposición de la voz de un audio con la traducción); subtitulación (traducción escrita del audio en videos); traducción de programas informáticos (sistemas, aplicaciones); traducción de canciones, supratitulación musical (traducción de la letra de las canciones) y la traducción icónico-gráfica (de textos subordinados como jeroglíficos, crucigramas o sopas de letras).

4. MEDIACIÓN TECNOLÓGICA DE LA TRADUCCIÓN

La educación busca incorporar a las TIC en el proceso educativo para apoyar las necesidades y formación profesional de los estudiantes (Arnáiz-Uzquiza y Álvarez-Álvarez, 2016) así como de los docentes. Planteamiento que permite visualizar a la mediación tecnológica del traductor, como un proceso en donde las herramientas especializadas le proporcionan elementos para ser más eficiente en su profesión. La posibilidad de agilizar y crear traducciones de mayor calidad es posible mediante los dispositivos portátiles, programas y aplicaciones, entre otros; herramientas que de acuerdo con Diéguez y Lazo (2004) y Del Pozo (2016), se identifican como:

- **Aplicaciones de glosarios terminológicos**, son diccionarios terminológicos descargables en un teléfono inteligente o computadora portátil que contienen términos, su especialidad, definición y traducciones (Oliver y Moré, 2008).
- **Fuentes de información en Internet**, son conocidas como páginas web, links o recursos en línea, pueden incluir diccionarios, bases de datos o tesauros, entre otros.
- **Programas de Traducción Automática (TA)**, son un método informático para facilitar la traducción; en ellos, se coloca el texto que se quiere traducir, se selecciona un idioma y lo traduce directamente.
- **Traducción Asistida por Computador (TAC)**, son aquellos programas encargados de realizar bancos de información (que van guardando términos traducidos) mientras se traduce y se guarda en la Memoria de Traducción (MT). De esa manera, cada vez que se traduce un texto va reflejando coincidencias de palabras que antes ya se habían traducido.
- **Memorias de Traducción**, son aquellas obtenidas de las traducciones realizadas que se van guardando en una base de datos del programa de TAC. La base crea un índice de las palabras, encuentra coincidencias gramaticales y facilita la traducción de expresiones (Oliver y Moré, 2008).

4.1. La traducción como profesión: las Instituciones de Educación Superior

En la actualidad la traducción es vista como una profesión y se imparte en diversas universidades. A nivel internacional, destacan la Universidad de Granada, Universität Heidelberg, Kent State University, The University of Western Australia, People's Friendship University of Russia, entre otras. En México, las universidades que cuentan con dicha licenciatura son Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Superior de Intérpretes y Traductores, Universidad Autónoma de Guadalajara, Universidad Autónoma de Baja California, entre otras.

La enseñanza de la traducción surge de la necesidad de adquisición de ciertas habilidades que le permitan al estudiante realizar traducciones que satisfagan las expectativas de la cultura del idioma al cual se tradujo (Agost y Monzó, 2001 como se cita en Agost, 2008). Este grupo de habilidades es la competencia traductora; las competencias necesarias para realizar traducciones. Para definirla, algunos autores como Lowe, Bell, Hewson y Martin, Nord, Kiraly, Beeby, Hurtado (como se cita en Orozco, 2000) mencionan que se necesitan ciertas habilidades lingüísticas, culturales, capacidad de documentación, componentes psicológicos, conocimientos de los idiomas involucrados, conocimiento de la temática, conocimientos en sintaxis, léxico-semántica, sociolingüística, localización, reconocimiento de intertextualidad, alta competencia textual del texto meta, rasgos como complejidad, heterogeneidad, aproximación, formación continua y creatividad, competencia comunicativa-textual, competencia temática, competencia instrumental profesional, capacidad de interrelacionarse, competencia discursiva, entre otras.

Pym, Gile, Hatim y Mason, Campbell, Neubert, Kelly y González Davies (como se cita en Álvarez, 2012) nos brindan su visión sobre las sub-competencias o categorías de dicha competencia; comprensión lectora, capacidad de redacción, comprensión y dominio de las lenguas, dominio de aspectos sociolingüísticos y culturales, habilidades en gramática, competencia discursiva, y dominio de estrategias de comunicación, competencia discursiva, competencia extralingüística, competencia profesional, entre otros.

PACTE (Proceso de Adquisición de Competencia Traductora y Evaluación) de la Universidad Autónoma de Barcelona y liderado por Amparo Hurtado Albir, es un grupo creado en 1997 que se dedica a la investigación de la competencia traductora, formación de traductores y sobre las TIC aplicadas a la investigación en traducción. PACTE (2003, como se cita en Hurtado, 2015) definen cinco sub-competencias que son necesarias en el traductor y mencionan componentes psicofisiológicos:

- **bilingüe:** conocimiento general para comunicarse en dos lenguas.
- **extralingüística:** conocimiento implícito y explícito sobre el mundo en general y de áreas específicas.
- **conocimiento en traducción:** conocimiento sobre traducción y de aspectos de la profesión.
- **instrumental:** uso de la documentación y TIC aplicadas a la traducción.
- **estratégica:** conocimiento requerido para asegurar el proceso de traducción, es esencial para el control de vínculos entre las otras sub-competencias.

Componentes psicofisiológicos: componentes cognitivos y actitudinales y mecanismos psicomotores.

Este cúmulo de habilidades y conocimientos deben considerarse en la enseñanza de la traducción. Para el plan de enseñanza del futuro traductor se debe tomar en cuenta la función de lo que se les enseña, los objetivos de aprendizaje que deben ser cumplidos, las competencias a adquirir, el contenido asociado a esas competencias, las funciones a realizar y las evaluaciones con sus instrumentos y procedimientos (Hurtado, 2015).

En la siguiente sección se describen las buenas prácticas mediadas por dispositivos portátiles y se abordan algunas categorizaciones de ellas de acuerdo a la postura de diversos autores.

5. BUENAS PRÁCTICAS CON MEDIACIÓN DE DISPOSITIVOS PORTÁTILES

Para propiciar el aprendizaje significativo de los estudiantes y beneficiar la labor docente, se plantea la adquisición de competencias tecnológicas por parte del maestro y del estudiante para su formación profesional (Canales y Marquès, 2007). Por lo que indiscutiblemente la calidad de dicha enseñanza, está relacionada con las buenas prácticas (González, 2007). Entre los primeros autores en citarlas, se encuentran Chickering y Gamson (1987, como se cita en Area, San Nicolás y Fariña, 2010), quienes aludían a diversas acciones para describir sus características, tales como la buena relación entre docentes y estudiantes, las dinámicas de colaboración entre estudiantes y el respeto a la diversidad de aprendizajes.

5.1. Especificación de buenas prácticas

Una de las primeras áreas en considerar el concepto de buenas prácticas, es el sector empresarial, en donde se describe una buena práctica como aquella que, en un contexto, permite la mejora del desempeño de un sistema (González y Rodríguez, 2010). Mientras que en el ámbito social, Zabalza (2012) expresa que el concepto de buenas prácticas se asocia a cualquier aspecto de la vida.

De acuerdo con De Pablos y González (2007), para definir las buenas prácticas, es necesario mencionar su aplicación: (a) ejemplificar una acción hecha con buenos resultados; (b) instrumento de control para legalizar políticas públicas; (c) instrumento de cambio en organizaciones; (d) resistencia a los retos o fracasos; (e) desafíos, fallos y triunfos de la aplicación de una práctica conforma la definición de ésta como buena y finalmente (f) como instrumento para determinar decisiones.

Así, las buenas prácticas mediadas con tecnología son un cúmulo de acciones realizadas en una institución escolar con el propósito de favorecer procesos asociados con una actividad pedagógica mediante la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (De Pablos y González (2007). De forma que las buenas prácticas, se conciben como una postura por parte de quienes las implementan para lograr el objetivo planteado.

Area (2007) plantea algunas acciones para orientar a los estudiantes en las buenas prácticas basadas en las TIC, entre las que destacan: (a) buscar, seleccionar y examinar información de Internet con un objetivo específico; (b) apropiarse de habilidades tecnológicas y utilizar diferente *software* o sistema operativo; (c) llevar a cabo tareas como redactar textos, realizar presentaciones, contestar ejercicios o jugar en línea, exponer proyectos en pizarrones digitales o comunicarse por medio de foros, blogs o correos.

Cabe destacar que existen características que Pavón (2007) asocia a los docentes que no han incorporado las TIC a su entorno como: hablar del tema los pone nerviosos; no se sienten alentados por el uso de la tecnología; sienten miedo a perder el control del dispositivo; tuvieron experiencias negativas con la tecnología; se sienten abrumados por las dudas respecto al tema; no suelen

buscar la forma de realizar las acciones; no saben cuáles son las tareas que se pueden realizar en un aparato electrónico y no toman en cuenta las indicaciones de seguridad para el equipo o para el trabajo realizado.

Para realizar una categorización es conveniente señalar a aquellos autores que han contribuido a la clasificación de las buenas prácticas realizadas por docentes y estudiantes en el ámbito educativo. Un punto de partida es la clasificación propuesta por De Pablos y González (2007) quienes puntualizan algunos indicadores de buenas prácticas que favorecen al proceso de innovación dentro de los centros escolares de acuerdo a los siguientes rubros:

- **Impacto.** Conduce a mejoras en la institución reflejadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de las TIC, formación del docente y la organización de la escuela.
- **La actitud de colaboración para desarrollar una buena práctica.** Colaboración dentro y fuera de la escuela relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje con mediación de las TIC.
- **Sostenibilidad.** La buena práctica debe consolidar cambios en legislación, marcos institucionales y en la administración.
- **Cultura del centro.** Participación, iniciativa a la innovación, aceptar la diversidad, probabilidad de intercambiar, trasladar y aplicar buenas prácticas y tener un ambiente adecuado dependiendo de las condiciones.

En el mismo año Canales y Marquès (2007) plantean su propia categorización:

- **Relación entre TIC y aprendizaje.** Apropiación de conocimientos y favorecimiento de la incorporación de competencias en las TIC.
- **Relación entre TIC y tareas.** Planear, especificar, explicar y evaluación de tareas por medio de las TIC.
- **Relación entre TIC y docentes.** Formación docente, reforzamiento de la reflexión y se toma en cuenta las actividades del docente.
- **Relación entre el contexto de la institución y TIC.** Organización, gestión académica, administración, políticas eficientes, recursos e infraestructura y considera las relaciones con la familia.

Colás y Casanova (2010) proponen dos dimensiones asociadas a las buenas prácticas: la contextual y la personal.

- La dimensión contextual toma en cuenta la política autonómica (iniciativas legislativas y normativas que fomenten las TIC), los docentes (asesoramiento y apoyo en el uso de TIC), coordinador TIC (encargado en saber usarlas), experiencias previas (conocimientos y destrezas que el docente tiene) y el contexto familiar (apoyo y uso de la tecnología).
- La dimensión personal toma en cuenta las nuevas posibilidades (dadas por el uso de las TIC en el aula, motivación y buena relación con la familia), responsabilidad, esfuerzo (al realizar tareas con TIC y elaboración de materiales), superación de obstáculos (al usar TIC), implicación (usar TIC en proyectos), concepción educativa (dominar el contenido, realizar cambios en la concepción del mundo) y la satisfacción al usar TIC.

Por su parte, González y Rodríguez (2010) proponen una estructura conformada por dimensiones e indicadores en torno a las buenas prácticas la cual se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Dimensiones e indicadores de buenas prácticas.

Dimensiones	Indicadores
Contextual	Aplicación educativa del saber tecnológico, apoyo emocional, cooperación docente.
Emocional	Emoción-formación, emoción-acción, entusiasmo, motivación interna, bienestar subjetivo, satisfacción.
Personal	Constancia, necesidad de esforzarse, economía, aprendizaje continuo, integración idea-técnica, concepción educativa, demanda de formación, iniciativa, proyección pedagógica, valor aprendizaje.
Efecto	Reconocimiento externo, reconocimiento interno, referentes externos de buenas prácticas, integración de referentes externos, mejoras, entre otros.

Nota: Adaptado de “El valor añadido de las buenas prácticas con TIC en los centros educativos”, por T. González y M. Rodríguez, 2010, *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 262-282.

Valverde, Fernández y Revuelta (2013) presentan aspectos relacionados a las buenas prácticas y se orientan a las variables motivacionales que las impulsan, como el reconocimiento profesional, aprobación social, bienes materiales, obligación y responsabilidad, permitir el trabajo, desafío y progreso personal, el estudiante tiene lo necesario, inclinación por las TIC, romper monotonía, existencia en proyectos curriculares, condiciones para recibir recursos y la rigurosidad de la administración.

Con base en lo expuesto, el propósito de este artículo es presentar el desarrollo de dos cuestionarios para la identificación y clasificación de las buenas prácticas mediadas por tecnología portátil en la Licenciatura en Traducción en Baja California.

6. MÉTODO

Se recurrió a una metodología de corte cuantitativa-descriptiva para lograr una descripción conjunta de las TIC, los dispositivos portátiles y la traducción, con el propósito de relacionarlos con las buenas prácticas implementadas en el ámbito escolar.

Este apartado se conformó por cuatro fases:

- I. Revisión y selección de la literatura relacionada con las Tecnologías de la Información y la Comunicación, los dispositivos portátiles, la traducción y las buenas prácticas.
- II. Establecimiento de la definición de los conceptos mencionados en la fase I y los relacionados con objetivo general.
- III. Identificación de las dimensiones e indicadores de las buenas prácticas del docente y estudiante con mediación de dispositivos portátiles en la Licenciatura en Traducción.
- IV. Elaboración de dos cuestionarios para docentes y estudiantes con base en la identificación de las dimensiones e indicadores de buenas prácticas mediadas con tecnología portátil.

6.1. Procedimiento

Se llevó a cabo, primeramente una selección de la literatura, la cual consideró 70 artículos relacionados con las buenas prácticas mediadas por las TIC, las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula y la traducción. Posteriormente, en una primera revisión, se seleccionaron 41 documentos, con los cuales, se realizó una tercera selección tomando en cuenta la aportación de cada artículo.

Para la propuesta de categorización de buenas prácticas mediadas con la tecnología portátil en la Licenciatura en Traducción se tomaron en cuenta 4 autores de los distintos consultados para identificar las dimensiones e indicadores de la categorización. Finalmente para la elaboración de los cuestionarios que recupera información sobre las buenas prácticas, se realizó un cotejo de los indicadores y se elaboraron los reactivos. En la elaboración de los reactivos se solicitó la colaboración de tres expertos en el área; quienes aportaron sus comentarios que permitieron proponer enunciados para la identificación de las buenas prácticas.

7. RESULTADOS

Bajo la mirada de diversos autores en el contexto escolar, las buenas prácticas mediadas con tecnología se pueden definir como aquellas actividades llevadas a cabo por parte de los docentes y estudiantes que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje y un punto fundamental de estas es el cumplimiento de las metas pedagógicas planteadas. Éstas prácticas son ejemplo de buenas acciones, asertivas y eficientes, que permiten la consecución del proceso educativo.

Con base en los autores analizados en torno a las buenas prácticas mediadas con las TIC, se expone la Tabla 2 que contiene la dimensión contexto institucional con sus respectivos indicadores, los cuales están referidos a la consecución de las buenas prácticas (BP) en el entorno de una institución. Para la elaboración de los cuestionarios de identificación de buenas prácticas se plantea que el contexto deberá tomarse en cuenta para conocer el entorno de los docentes y estudiantes de una carrera en traducción.

Tabla 2. Indicadores de la dimensión contexto institucional.

Dimensión	Indicadores
Contexto institucional	<ul style="list-style-type: none">• la institución considera a la tecnología portátil como herramienta pedagógica;• la institución cuenta con una infraestructura tecnológica adecuada para apoyar los servicios a dispositivos portátiles;• la institución promueve cursos de capacitación en el uso de las tecnologías portátiles y de programas referidos a la traducción;• la institución realiza frecuentemente actualizaciones de software en su equipo.

Nota: El establecimiento de la dimensión y sus indicadores están basados en la revisión de artículos sobre buenas prácticas de Canales y Marquès (2007); De Pablos y González (2007); Colás y Casanova (2010) y González y Rodríguez (2010).

En la tabla 3 se muestran las dimensiones e indicadores para caracterizar a las buenas prácticas mediadas por dispositivos portátiles realizadas por docentes de una licenciatura en traducción. Tanto los indicadores de la Tabla 2 y la Tabla 3 sirvieron como punto de partida para la realización de un cuestionario dirigido a docentes.

De igual manera, en la Tabla 4 se muestran las dimensiones e indicadores que permiten caracterizar a las buenas prácticas con mediación de dispositivos portátiles, las cuales son llevadas a cabo en una licenciatura en traducción por los estudiantes. Como parte del desarrollo del cuestionario enfocado a estudiantes, se tomó en cuenta la Tabla 2 como origen del mismo.

Tabla 3. Dimensiones e indicadores de buenas prácticas del docente.

Dimensión	Indicador
Personal	<ul style="list-style-type: none"> • comparte con colegas información referida al uso de herramientas tecnológicas dentro del marco escolar; • utiliza los dispositivos portátiles dentro y fuera del aula; • le encuentra utilidad educativa al uso de las tecnologías portátiles*; • siente comodidad de usar tecnologías portátiles*; • percibe que los conocimientos tecnológicos adquiridos les brindan ventajas profesionales*; • supera barreras tecnológicas que se le presenten.
Uso pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • deja tareas para ser realizadas por medio de las tecnologías portátiles; • promueve el uso Traductores Asistidos por Computador (TAC)*; • promueve la búsqueda de recursos en línea para la traducción*; • resuelve dudas de los estudiantes por medio de la tecnología portátil; • comparte con colegas sobre estrategias didácticas utilizadas*; • planea que sus clases incluyan el uso de tecnología portátil; • descarga programas o aplicaciones útiles para la labor de traducción*; • realiza traducciones con ayuda de la tecnología portátil*.
Impacto	<ul style="list-style-type: none"> • utiliza preferentemente las tecnologías portátiles sobre la enseñanza en el aula sin ayuda de éstas*. • realiza traducciones de forma eficiente y rápida*. • reconoce a la profesión traductora como innovadora en tecnología*; • propicia la colaboración y el intercambio entre académicos de distintas instituciones.

Nota: Las dimensiones e indicadores están basados en artículos sobre buenas prácticas de Area (2007), Canales y Marquès (2007), Colás y Casanova (2010), De Pablos y González (2007), González y Rodríguez (2010) y Valverde, et al. (2013). *Elaboración propia.

Tabla 4. Dimensiones e indicadores de buenas prácticas de estudiantes

Dimensión	Indicador
Personal	<ul style="list-style-type: none"> • utiliza las competencias tecnológicas adquiridas de forma autónoma para fines educativos; • comparte con sus compañeros soluciones a problemas tecnológicos referentes a la escuela. • utiliza los dispositivos portátiles dentro y fuera del aula; • le encuentra utilidad escolar y profesional al uso de las tecnologías portátiles*; • siente comodidad de usar tecnologías portátiles*; • percibe que los conocimientos tecnológicos adquiridos les brindan ventajas profesionales*; • supera barreras tecnológicas que se le presenten.
Uso pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • utiliza TAC para sus tareas o para su persona*; • usa recursos en línea específicos para la traducción*; • emplea las tecnologías portátiles para fines educativos; • realiza las tareas con ayuda de la tecnología portátil; • pregunta dudas al docente por medio de la tecnología portátil; • comparte con sus compañeros cómo solucionan problemas de tareas escolares*; • descarga programas o aplicaciones útiles para la labor de traducción*; • realiza traducciones con ayuda de la tecnología portátil*.

Impacto	<ul style="list-style-type: none">• utiliza preferentemente las tecnologías portátiles sobre la enseñanza en el aula sin ayuda de éstas*.• realiza traducciones de forma eficiente y rápida*.• reconoce a la profesión traductora como innovadora en tecnología*;• se muestra mejoría en calificaciones al contar con el apoyo de dispositivos portátiles.
---------	---

Nota: Las dimensiones e indicadores están basados en artículos sobre buenas prácticas de Area (2007), Canales y Marquès (2007), Colás y Casanova (2010), De Pablos y González (2007), González y Rodríguez (2010) y Valverde, et al. (2013). *Elaboración propia.

Con el apoyo de las dimensiones e indicadores presentados se realizaron dos cuestionarios para la identificación de las buenas prácticas con mediación de dispositivos portátiles dirigidos a docentes y estudiantes de una licenciatura en traducción de Baja California. Los cuestionarios tienen como objetivo principal identificar las buenas prácticas con mediación de dispositivos portátiles en una licenciatura en traducción de Baja California. Los cuestionarios fueron revisados por tres expertos en el área de tecnología educativa y en desarrollo de instrumentos de evaluación, quienes brindaron su punto de vista en cuanto a la mejora de los reactivos.

Los cuestionarios se organizaron en dos secciones, el primero contiene reactivos de información general y la segunda se espera recupere información sobre las buenas prácticas mediadas con tecnología portátil de los participantes y está subdividida con las dimensiones mencionadas en la tabla 2, 3 y 4. De esta forma, los cuestionarios incluyeron 24 reactivos de opinión en escala Likert (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo). Los cuestionarios se presentan en el Anexo 1 y Anexo 2.

8. DISCUSIÓN

Mediante la revisión de literatura se observó que algunas categorías no se orientaban al objetivo de este estudio. Se analizaron las categorías brindadas por los autores para seleccionar aquellas relacionadas al estudio. En conjunto se tomó en cuenta lo relacionado con la traducción, en específico con las herramientas disponibles para el traductor.

En un primer momento se obtuvieron las siguientes dimensiones:

- contexto, Colás y Casanova (2010) y González y Rodríguez (2010)
- impacto, De Pablos y González (2007)
- cultura del centro, De Pablos y González (2007)
- dimensión personal, Colás y Casanova (2010) y González y Rodríguez (2010)
- emocional, González y Rodríguez (2010)
- motivacional, Valverde, Fernández y Revuelta (2013)

Al analizar los indicadores de cada dimensión se notó que algunas cubrían parcialmente el interés de la investigación, y se planteó basarse en la clasificación de dimensiones de impacto de De Pablos y González y la dimensión personal de Colás y Casanova y González y Rodríguez. Se agregaron dos dimensiones más para cubrir los aspectos contexto institucional y el uso pedagógico. En cuanto a los indicadores referentes a las buenas prácticas con mediación de tecnología portátil con uso académico, algunos indicadores están basados en la visión de algunos autores. Ante la necesidad de cubrir diversos aspectos del contexto de la profesión traductora, se crearon

indicadores propios de la investigación, dando como resultado un acercamiento al área de la enseñanza y aprendizaje de la traducción.

9. CONCLUSIONES

Se observa que dentro de los documentos consultados, prevalecen algunos que aportan categorías dirigidas al factor emocional; elemento que se observa significativo pues sin diversos componentes motivacionales, el estudiante o docente se mantendrían alejados del entorno tecnológico. Para que un individuo maneje la tecnología, éste deberá estar rodeado de un entorno que le facilite el acceso y uso a ésta. En el caso de esta investigación, la dimensión motivacional se incluyó en la personal.

Un aspecto fundamental a resaltar es el reconocimiento profesional que los participantes pudieran tener; éste, también un factor personal, se puede mencionar que la adquisición de habilidades tecnológicas permite a la persona estar actualizado y a la par de sus colegas en cuanto a tecnología. Específicamente hablando de traducción, donde el manejo de habilidades tecnológicas se ha hecho primordial, el uso de herramientas especializadas en traducción, le concederá al traductor la posibilidad de realizar traducciones más eficientes y de calidad en menor tiempo.

Un aporte de este artículo es la definición de las buenas prácticas, pues gracias a la contribución de distintos autores y al análisis realizado, se pueden identificar —en una institución— aquellas acciones que puedan ser vistas como tales; de ese modo, también se registran las malas prácticas por parte de los docentes y estudiantes. Con la identificación de estas actividades asertivas, se pueden planear acciones que permitan brindar un informe del estado en el que se encuentra la institución, con el fin de realizar mejoras para lograr la calidad de la institución.

La propuesta de categorización de buenas prácticas mediadas con las tecnologías portátiles, parten del interés de contar con un elemento confiable que permita conocer las dimensiones y los indicadores relacionados con buenas prácticas en la licenciatura en traducción del estudio. Dicha aportación se realizó a través de un proceso metodológico, que implicó la selección, revisión, análisis y categorización de documentos científicos especializados, se identificó además una ausencia en la literatura sobre el tema.

Como aporte final, se elaboraron dos cuestionarios fiables para identificar aquellas prácticas asertivas mediadas con tecnología en licenciaturas en traducción. Se espera que estos cuestionarios aporten información sobre el estado de las licenciaturas y el uso de la tecnología portátil como herramienta al impartir clases, como apoyo del estudiante y del docente y como un material fundamental para el traductor.

REFERENCIAS

- Agost, R. (2008). Enseñar la teoría de la traducción: diseño de competencias y explotación de recursos pedagógicos. *Quaderns Revista de Traducción*, 15, 137-152. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/14073>
- Álvarez, S. (2012). *La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, España. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1988>

- Area, M. (2007). Algunos principios para el desarrollo de “buenas prácticas” pedagógicas con las TIC en el aula. *Comunicación y Pedagogía*, 222, 42-47. Recuperado de <http://www.centrocp.com/comunicacion-y-pedagogia-no-222-especial-buenas-practicas-en-el-uso-de-las-tic/>
- Area, M., San Nicolás, M., y Fariña, E. (2010). Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria semipresencial. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 7-31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201014897002.pdf>
- Arnáiz-Uzquiza, V., y Álvarez-Álvarez, S. (2016). El uso de dispositivos y aplicaciones móviles en el aula de traducción: Perspectiva de los estudiantes. *Revista Tradumàtica: tecnologies de la traducció* [tecnologías de la traducción], 14, 100-112. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.181>
- Basantes, A., Naranjo, M., Gallegos, M., y Benítez, N. (2017). Los dispositivos móviles en el proceso de aprendizaje de la facultad de educación ciencia y tecnología de la Universidad Técnica del Norte de Ecuador. *Formación Universitaria*, 10(2), 79-88. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000200009>
- Canales, R., y Marquès, P. (2007). Factores de buenas prácticas educativas con apoyo de las TIC. Análisis de su presencia en tres centros educativos. *Educar*, 39, 115-133. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/76748>
- Cantillo, C., Roura, M., y Sánchez, A. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. *La Educación Digital Magazine*, 147, 1-21. Recuperado de http://www.educoas.org/portal/la_educacion_digital/147/pdf/ART_UNNED_EN.pdf
- Colás, P., y Casanova, J. (2010). Variables docentes y de centro que generan buenas prácticas con TIC. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 121-147. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201014897006.pdf>
- Contreras, F., y Gómez, M. (2017). Apropiación tecnológica para la incorporación efectiva de recursos educativos abiertos. *Apertura*, 9(1), 32-49. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1028>
- De Pablos, J., y González, T. (2007). Políticas educativas e innovación educativa apoyada en tic: sus desarrollos en el ámbito autonómico. *Jornadas internacionales sobre políticas educativas para la sociedad del conocimiento. Granada*. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/26487/file_1.pdf?sequence=1
- Del Pozo, R. (2016). La integración de los dispositivos móviles en el entorno de trabajo de los profesionales de la traducción y la interpretación. *Revista Tradumàtica: tecnologies de la traducció* [tecnologías de la traducción], 14, 43-48. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.177>
- Diéguez, M., y Lazo, R. (2004). Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) al servicio del traductor profesional. *En Manual de enseñanza y aprendizaje de la traducción profesional*, 9(1), 51-74. Recuperado de http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/9/3_Dieguez.pdf
- Ferrada, M. (2013). Término de uso frecuente en la Web Social. Glosario. *Serie Bibliotecología y Gestión de Información*, 81, 2-54. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/19182/>
- González, T. (2007). El concepto de “buenas prácticas”. Origen y desarrollo. *Comunicación y Pedagogía*, 222, 32-35. Recuperado de <http://www.centrocp.com/comunicacion-y-pedagogia-no-222-especial-buenas-practicas-en-el-uso-de-las-tic/>

- González, T., y Rodríguez, M. (2010). El valor añadido de las buenas prácticas con TIC en los centros educativos. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 262-282. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201014897011.pdf>
- Gutiérrez, J. (2016). Los distintos tipos de traducción. Descripción y características [Artículo en línea] Recuperado de <http://traduccion.about.com/od/tiposdetraduccion/tp/Los-Distintos-Tipos-De-Traduccion.htm>
- Hurtado, A. (2011). *Definición de la traducción. Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. 25-40. España: Ediciones Cátedra
- Hurtado, A. (2015). The acquisition of translation competence. Competences, tasks, and assessment in translator training [La adquisición de la competencia traductora. Competencias, funciones y evaluación en el entrenamiento de traductores]. *Meta*, 60(2), 256-280. doi: 10.7202/1032857ar
- Juárez, D., Mengual, A., Vercher, M., y Peydró, M. (2013). Las TIC en la formación online. 3C TIC. *Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 28(4), 1-14. Recuperado de <https://www.3ciencias.com/revistas/revista/3c-tic-no-7/>
- Morillo, J. (2007). *Introducción a los dispositivos móviles*. Cataluña: España. Recuperado de [https://www.exabyteinformatica.com/uoc/Informatica/Tecnologia_y_desarrollo_en_dispositivos_moviles/Tecnologia_y_desarrollo_en_dispositivos_moviles_\(Modulo_2\).pdf](https://www.exabyteinformatica.com/uoc/Informatica/Tecnologia_y_desarrollo_en_dispositivos_moviles/Tecnologia_y_desarrollo_en_dispositivos_moviles_(Modulo_2).pdf)
- Morales, M., Trujillo, J., y Raso, F. (2015). Percepciones acerca de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 46, 103-117. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36832959012>
- Munday, J. (2012). *Introducing translation studies. Theories and applications*. [Introducción a los estudios de traducción. Teorías y aplicaciones]. Routledge. Oxon
- Oliver, A. y Moré, J. (2008). *Traducción y Tecnologías*. [Climent, S. Coord]. España: Editorial UOC
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). Using ICTs and Blended Learning in transforming technical and vocational education and training. [Uso de las TIC y del aprendizaje semipresencial en la transformación de la educación y formación técnica y profesional] Recuperado del sitio de Internet UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247495e.pdf>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). (2017) *ICT Access and Usage by Households and Individuals 2005-2015* [Acceso y uso de las TIC por familias e individuos] [Página de Internet]. Recuperado de <http://stats.oecd.org/index.aspx#>
- Orozco, M. (2000). *Instrumentos de medida de adquisición de la competencia traductora: construcción y validación* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/279468415_Instrumentos_de_medida_de_la_adquisicion_de_la_competencia_traductora_construccion_y_validacion
- Pavón, F. (2007). Formación permanente virtual para docentes creadores de “buenas prácticas” con TIC. *En Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 222, 61-65. Recuperado de <http://www.centrocp.com/comunicacion-y-pedagogia-no-222-especial-buenas-practicas-en-el-uso-de-las-tic/>
- Valverde, J., Fernández, M. y Revuelta, F. (2013). El bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con TIC: su influencia en profesorado innovador. *Educación XX1*, 16(1), 255-279. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.726>

Zabalza, M. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4020162>

Universidad Autónoma de Baja California
Maestría en Ciencias Educativas

“Cuestionario sobre nivel de posesión y buenas prácticas con mediación de dispositivos portátiles en la labor de traducción”.

Dirigido a docentes

Propósito: identificar las buenas prácticas implementadas con mediación de dispositivos portátiles de los docentes de la Licenciatura en Traducción de la UABC campus Valle Dorado. La información recuperada es con fines académicos en el marco de una tesis de maestría. La información se maneja de forma confidencial y anónima.

Género: Femenino Masculino

Edad en años cumplidos:

Turno(s): Matutino Vespertino Ambos

Semestre 3: _____
Materia(s) que imparte

Semestre 4: _____
Materia(s) que imparte

Semestre 5: _____
Materia(s) que imparte

Semestre 6: _____
Materia(s) que imparte

Semestre 7: _____
Materia(s) que imparte

Semestre 8: _____
Materia(s) que imparte

Selecciona los dispositivos portátiles que posee:

- Laptop
- Tableta
- Teléfono inteligente o (smartphone)
- Celular convencional (voz-mensajes)
- Otro

¿Cuál? _____

¿Puede acceder a internet en su casa? Sí No

¿Puede acceder a internet en la oficina de la universidad? Sí No

¿Cuál es la vía que utiliza mayormente para acceder a internet fuera de su casa?

- Datos móviles(3G/4G)
- Wifi (cafetería, escuela...)
- Compartido por amigos (Bluetooth, Wifi Direct...)
- No accedo a internet
- Otro

¿Cuál? _____

Instrucciones: para cada enunciado selecciona la casilla donde se ubique su acuerdo, según la escala:

TD: totalmente en desacuerdo

D: en desacuerdo

A: de acuerdo

TA: totalmente de acuerdo

	TD	D	A	TA
1. En el contexto de la escuela, se cuenta con un ambiente propicio de tecnología portátil para apoyar las actividades académicas.				
2. En el contexto de la escuela, se dispone de equipo tecnológico, programas/ <i>apps</i> /aplicaciones y conexión a Internet para apoyar las actividades académicas.				
3. En el contexto de la escuela, se promueven regularmente cursos de capacitación a estudiantes en el manejo de tecnología portátil y programas/ <i>apps</i> / aplicaciones de apoyo a tus actividades académicas.				
4. En el contexto de la escuela, se adquiere o actualiza regularmente software de apoyo a las actividades académicas.				
5. Utilizo regularmente los dispositivos portátiles, programas/ <i>apps</i> / aplicaciones de apoyo a mis clases dentro del aula.				
6. Utilizo regularmente los dispositivos portátiles, programas/ <i>apps</i> /aplicaciones de apoyo a mis clases fuera del aula.				
7. Las tecnologías portátiles son una herramienta pedagógica de gran utilidad para mis actividades de traducción.				
8. La comunicación con mis colegas a través de dispositivos portátiles es fundamental para apoyar mis actividades académicas.				
9. La tecnología portátil me inspira confianza para utilizarla como apoyo a mi profesión.				
10. El manejo de tecnología nos brinda una ventaja profesional.				
11. Resuelvo los problemas técnicos que se me presentan al usar las tecnologías portátiles en mis actividades educativas.				
12. Sugiero a mis estudiantes realizar las tareas con apoyo de las tecnologías portátiles.				
13. Promuevo la Traducción Automática (TA) [p. ej. <i>Google Translate</i> , <i>SYS-TRAN</i>] para apoyar las actividades de traducción.				
14. Promuevo la Traducción Asistida por Computador (TAC) [p. ej. <i>SDL Trados</i>] para realizar las actividades de traducción.				
15. Como profesionalista, utilizo TA o TAC para realizar mis traducciones.				
16. Sugiero a mis estudiantes que utilicen recursos en línea para que realicen sus traducciones.				
17. Utilizo los dispositivos portátiles para establecer comunicación con mis estudiantes y aclarar dudas.				
18. Las estrategias de enseñanza que aplico, las comparto con mis colegas.				
19. La planeación de mis clases incluye el uso de dispositivos portátiles.				
20. Regularmente busco nuevos programas/ <i>apps</i> /aplicaciones y/o actualizaciones disponibles en línea para apoyar mi carrera profesional.				

21. Los dispositivos portátiles son una herramienta pedagógica esencial en el aula.				
22. Los dispositivos portátiles me permiten realizar traducciones más rápidas, eficientes y de calidad.				
23. Considero a la Licenciatura en Traducción como una carrera innovadora que se apoya en el uso de la tecnología portátil.				
24. Colaboro e intercambio información entre académicos de distintas instituciones respecto al uso de la tecnología portátil en la educación.				

Gracias por su cooperación.

Universidad Autónoma de Baja California
Maestría en Ciencias Educativas

“Cuestionario sobre nivel de posesión y buenas prácticas con mediación de dispositivos portátiles en la labor de traducción”.

Dirigido a estudiantes

Propósito: identificar las buenas prácticas implementadas con mediación de dispositivos portátiles de los estudiantes de la Licenciatura en Traducción de la UABC campus Valle Dorado. La información recuperada es con fines académicos en el marco de una tesis de maestría. La información se maneja forma anónima y confidencial.

Género: Femenino Masculino

Edad en años cumplidos: _____

Semestre: 3 4 5 6 7 8

Turno: Matutino Vespertino Mixto

Selecciona los dispositivos portátiles que tienes:

Laptop

Tableta

Teléfono inteligente (smartphone)

Celular convencional (voz-mensajes)

Otro.

¿Cuál? _____

¿Puedes acceder a Internet en tu casa? Sí No

¿Cuál es la vía que utilizas mayormente para acceder a Internet fuera de tu casa?

Datos móviles(3G/4G)

Wifi (cafetería, escuela...)

Compartido por amigos (Bluetooth, Wifi Direct...)

No accedo a internet

Otro.

¿Cuál? _____

Instrucciones: para cada enunciado selecciona la casilla donde se ubique tu acuerdo, según la escala:

TD: totalmente en desacuerdo

D: en desacuerdo

A: de acuerdo

TA: totalmente de acuerdo

	TD	D	A	TA
1. En el contexto de la escuela, se cuenta con un ambiente propicio de tecnología portátil para apoyar las actividades académicas.				
2. En el contexto de la escuela, se dispone del equipo tecnológico, programas/ <i>apps</i> / aplicaciones y conexión a Internet para apoyar las actividades académicas.				
3. En el contexto de la escuela, se promueven regularmente cursos de capacitación a estudiantes en el manejo de tecnología portátil y programas/ <i>apps</i> /aplicaciones de apoyo a las actividades académicas.				
4. En el contexto de la escuela, se adquiere o actualiza regularmente el software de apoyo a las actividades académicas.				
5. Utilizo regularmente los dispositivos portátiles, programas/ <i>apps</i> /aplicaciones de apoyo a mis actividades dentro del aula.				
6. Utilizo regularmente los dispositivos portátiles, programas/ <i>apps</i> /aplicaciones de apoyo a mis actividades fuera del aula.				
7. Los dispositivos portátiles son una herramienta pedagógica de gran utilidad para mis actividades de traducción.				
8. La tecnología portátil me inspira confianza para utilizarla como apoyo a mis estudios.				
9. El manejo de tecnología nos brinda una ventaja profesional.				
10. Resuelvo los problemas técnicos que se me presentan al usar tecnologías portátiles en mis actividades educativas.				
11. La comunicación con mis compañeros a través de dispositivos portátiles es fundamental para apoyar mis actividades académicas.				
12. Los dispositivos portátiles son una herramienta fundamental de apoyo a mis estudios.				
13. Los recursos en línea son fundamentales para apoyar mis actividades de traducción.				
14. La Traducción Automática (TA) [p.ej. <i>Google translate</i> , SYSTRAN] es importante para apoyar mis actividades de traducción.				
15. Utilizo regularmente programas de Traducción Asistida por Computador (TAC) [p. ej. SDL Trados] para realizar mis actividades de traducción.				
16. Utilizo los dispositivos portátiles para establecer comunicación con mis profesores para resolver dudas.				
17. Recorro al uso de dispositivos portátiles para aplicar lo aprendido en clase sobre traducción.				
18. Mantengo contacto con mis compañeros por medio de dispositivos portátiles para solucionar tareas escolares.				
19. Regularmente busco nuevos programas, <i>apps</i> /aplicaciones y/o actualizaciones disponibles en línea para apoyar mis actividades de traducción.				
20. La tecnología portátil es fundamental para realizar mis traducciones en el plano profesional.				
21. Los dispositivos portátiles son una herramienta pedagógica esencial en el aula.				
22. Los dispositivos portátiles me permiten realizar traducciones más rápidas, eficientes y de calidad.				

Clasificación de buenas prácticas mediadas por tecnología portátil en licenciatura en traducción...

23. Considero a la Licenciatura en Traducción como una carrera innovadora que se apoya en el uso de la tecnología portátil.				
24. Mis habilidades en el manejo de tecnología portátil contribuyen a mejorar mis calificaciones.				

Gracias por su cooperación.

Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R) en una muestra de estudiantes de Concepción, Chile: Percepción de autoeficacia para los diferentes tipos de inteligencia

Gracia Navarro Saldaña^{*a}, Gabriela Flores-Oyarzo^b y María-Gracia González Navarro^c

Universidad de Concepción, Facultad de Ciencias Sociales, Concepción, Chile

Recibido: 05 abril 2018

Aceptado: 20 junio 2018

RESUMEN. La autoeficacia es entendida como un conjunto de creencias sobre las propias habilidades para lograr objetivos de manera exitosa, la cual influye sobre las elecciones, aspiraciones, nivel de esfuerzo y perseverancia de los/as estudiantes, y el desempeño en tareas asociadas a las inteligencias múltiples. Este estudio forma parte de una investigación más amplia y tiene por objetivo “*identificar diferencias en el nivel de autoeficacia según los distintos tipos de inteligencia planteados por Gardner en 495 estudiantes desde quinto básico a cuarto año de enseñanza media de la provincia de Concepción*”. Se aplicó el Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R), con cambios en su escala de valoración y en algunos ítems. Se realizó un análisis factorial y de confiabilidad del instrumento modificado y se analizaron las diferencias de medias entre las dimensiones, para lo cual se empleó una *t* de Student para muestras independientes. Los puntajes más altos se reportan en las dimensiones Interpersonal e Intrapersonal, con medias de 5,60 y 5,70 puntos, respectivamente, y el más bajo en la dimensión musical, con una media de 4,05 puntos. Concluyéndose que, a la luz de los resultados, se espera fomentar la implementación de acciones que aumenten las expectativas de éxito del/la estudiante, favoreciendo el aprendizaje y desarrollo personal.

PALABRAS CLAVE. Autoeficacia, Inteligencias Múltiples, Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado.

Inventory of Self-efficacy for Multiple Intelligences Reviewed (IAMI-R) in a sample of students from Concepción, Chile: Perception of self-efficacy for different types of intelligence

ABSTRACT. Self-efficacy, is understood as a set of beliefs about the personal skills needed to achieve goals successfully, which influences the choices, aspirations, level of effort and perseverance of the students, and performance in tasks associated with multiple intelligences. This study is part of a larger research and aims to “*identify differences in the level of self-efficacy according to the different types of intelligence raised by Gardner, in 495 students from fifth grade to fourth year of high school in the province of Concepción*”. The Self-Efficacy Inventory for Multiple Intelligences Reviewed (IAMI-R) was applied, with changes in its scale of assessment and in some items.

*Correspondencia: Gracia Navarro Saldaña. Dirección: Víctor Lamas 1290, Concepción, Chile. Correos Electrónicos: gnavarro@udec.cl^a, gabflores@udec.cl^b, mgonzalez@udec.cl^c

A factor and reliability analysis of the modified instrument was performed, and the differentiation of the means between the dimensions was carried out, for which a Student test was used for independent samples. The highest scores are reported in the Interpersonal and Intrapersonal dimensions, with averages of 5.60 and 5.70 points, respectively, and the lowest in the musical dimension, with a score of 4.05 points. Concluding that, in the light of the results, it is expected to promote the implementation of actions that increase the student's expectations of success, favoring learning and personal development.

KEYWORDS. Self-efficacy, Multiple Intelligences, Self-efficacy Inventory for Multiple Intelligences Reviewed.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Howard Gardner (1993) propone la existencia de ocho tipos de inteligencia, cada una de ellas está relacionada con estructuras cerebrales específicas y están determinadas en parte, por el entorno cultural, el cual fija los parámetros sobre las habilidades y competencias que serán consideradas como valiosas en una cultura y sociedad determinada (Calle, Saavedra y Velásquez, 2016), donde además, cada persona puede tener y sentir un nivel de competencia diferente para cada una ellas. Sobre esta percepción de competencia, diversos estudios evidencian que un factor que actúa como mediador cognitivo y que resulta ser predictivo de rendimiento, específicamente académico, es la autoeficacia (Aguirre, Blanco, Rodríguez-Villalobos y Ornelas, 2015; Contreras et al., 2005). De manera que, implementar acciones que apunten a mejorar la percepción de autoeficacia en los/as estudiantes, favorecería el logro académico y el fortalecimiento de la autoestima (Aguirre et al., 2015). En el contexto escolar, se presta principal atención a procesos cognitivos y de comportamiento que influyen en el aprendizaje de los/as estudiantes, de manera que la autoeficacia se ha convertido en objeto de estudio de diversos investigadores/as por su influencia en los procesos de aprendizaje y rendimiento escolar (García, Lagos, Gonzalvez, Vicent e Inglés, 2015).

El Instrumento de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R) es un instrumento utilizado para medir los niveles de confianza que tienen los jóvenes para poder realizar con éxito actividades relacionadas con las inteligencias múltiples (Acosta-Amaya y Sánchez, 2015; Durán-Aponte, Elvira-Valdés y Pujol, 2014). Está fundamentado principalmente en los aportes de Bandura en torno a los elementos de la autoeficacia, y en los planteamientos de Gardner sobre la teoría de las Inteligencias Múltiples (Durán-Aponte et al., 2014). La autoeficacia, puede entenderse como el conjunto de creencias que tiene una persona en torno a sus propias habilidades para organizar y ejecutar acciones que le permitirán lograr algún objetivo (García et al., 2016; Oriol-Granado, Mendoza-Lira, Covarrubias-Apablaza y Molina-López, 2017). Estaría constituida por tres dimensiones centrales: a) Percepción de la persona sobre el nivel de dificultad de la tarea y su posibilidad de poder realizarla; b) Confianza de la persona de poder realizar la tarea de manera exitosa y cumplir con la meta propuesta; y c) Transferencia de logros alcanzados previamente, así como también la generalización de dichos logros (Criollo, Romero y Fintaines-Ruiz, 2017). Dichas dimensiones, podrían verse fortalecidas por cuatro fuentes: i.- Cuando el desempeño logrado responde a las expectativas que se tenían, de manera que las experiencias de éxito y fracaso dotarán de una cierta concepción de dominio sobre la tarea; ii.- Las experiencias modelo de otras personas, de manera que cuando otros tienen éxito en dicha tarea dotaría de mayor sentido de autoeficacia; iii.- Cuando una persona transfiere confianza a otra, a fin de animarla a confrontar la tarea; y iv.- Cuando hay ciertas respuestas fisiológicas a la hora de enfrentar la tarea, tales como sudoración o disfemia (Criollo et al., 2017).

Este conjunto de creencias, junto con otros factores, determinarán el éxito o fracaso en la consecución de dichos objetivos, en la medida en que actúen como mediadoras de los procesos cog-

nitivos y procedimentales (García et al., 2015; García et al., 2016; Oriol-Granado et al., 2017). Al hacer un análisis de las características de estudiantes con elevados niveles de autoeficacia, se puede encontrar en ellos/as mayores niveles de persistencia ante tareas difíciles, la realización de trabajos con mayor intensidad, mayor participación, menores niveles de ansiedad (García et al., 2015), elevados niveles de motivación intrínseca (Castellanos y Reyes, 2015; Cartagena, 2008) y mejor desempeño escolar (Galicia-Moyeda, Sánchez-Velasco y Robles-Ojeda, 2013; García et al., 2016). Por su parte, estudiantes con niveles de autoeficacia disminuidos, tienden a evaluar las tareas académicas como difíciles, provocando así evitar su realización. Es frecuente que sientan temor de fracasar y que perciban las situaciones difíciles como amenazantes y abrumadoras, dificultándoles conseguir sus metas con la calidad esperada (Castellanos, Latorre, Mateus y Navarro, 2016). Además, tienden a dirigir su atención a pensamientos y preocupaciones respecto de los posibles fracasos y las deficiencias personales, en vez de focalizarse en estrategias que les permitan realizar la tarea a la que se enfrentan. En esa misma línea, es probable que sus creencias sobre sus capacidades para aprender sean negativas, esto le puede llevar a tener un bajo rendimiento académico, disminución de la atención durante la clase y un descenso en la calidad de sus tareas académicas (Castellanos et al., 2016).

En cuanto a las Inteligencias Múltiples, este concepto fue propuesto por Howard Gardner el año 1993, haciendo referencia a que el ser humano cuenta con diversidad de competencias intelectuales, donde cada una de ellas está relacionada con estructuras cerebrales específicas y que están determinadas en parte, por el entorno cultural, el cual se encarga de fijar los parámetros de habilidades y competencias que son consideradas como valiosas en dicha cultura, y sociedad determinada (Calle et al., 2016).

Gardner alude a 8 tipos de inteligencia, estas son: Inteligencia Lingüística, referida al uso eficaz de las palabras, ya sea de forma oral o escrita (Acosta-Amaya y Sánchez, 2015; Baquero, Montoya, Febles, Baglán y Gorra, 2013; Barraza y González, 2016; Durán-Aponte et al., 2014; Pérez, Beltramo y Cupani, 2003); Inteligencia Lógico-Matemática, la cual alude a la habilidad de entender y trabajar con números, analizar problemas de manera lógica y realizar investigaciones con método científico (Acosta-Amaya y Sánchez, 2015; Baquero et al., 2013; Barraza y González, 2016; Durán-Aponte et al., 2014; Pérez et al., 2003); Inteligencia Espacial, contempla la creatividad y la capacidad de ver los espacios en tres dimensiones (Acosta-Amaya y Sánchez, 2015; Baquero et al., 2013; Barraza y González, 2016; Durán-Aponte et al., 2014; Pérez et al., 2003); Inteligencia Cines-tésica-Corporal, relacionada con la habilidad de usar el cuerpo o partes del mismo para resolver problemas, tiene que ver con habilidades como la coordinación, destreza, fuerza, velocidad, equilibrio y flexibilidad (Acosta-Amaya y Sánchez, 2015; Baquero et al., 2013; Barraza y González, 2016; Durán-Aponte et al., 2014; Pérez et al., 2003); Inteligencia Musical, la cual alude a la ejecución, composición y apreciación de patrones musicales (Acosta-Amaya y Sánchez, 2015; Baquero et al., 2013; Barraza y González, 2016; Durán-Aponte et al., 2014; Pérez et al., 2003); Inteligencia Interpersonal, referida a la capacidad de desarrollar relaciones interpersonales satisfactorias, ser empático y poseer relaciones de confianza y respeto (Acosta-Amaya y Sánchez, 2015; Baquero et al., 2013; Barraza y González, 2016; Durán-Aponte et al., 2014; Pérez et al., 2003); Inteligencia Intrapersonal, que incluye la comprensión y manejo de las propias emociones, y la conciencia de las propias fortalezas, limitaciones y motivaciones (Acosta-Amaya y Sánchez, 2015; Baquero et al., 2013; Barraza y González, 2016; Durán-Aponte et al., 2014; Pérez et al., 2003); e Inteligencia Naturalista, que comprende la capacidad de disfrutar de la interacción con la naturaleza, y reconocer y clasificar los objetos del mundo natural (Acosta-Amaya y Sánchez, 2015; Baquero et al., 2013; Barraza y González, 2016; Durán-Aponte et al., 2014; Pérez et al., 2003). Cada tipo de inteligencia definido por Gardner, fue constituido por Pérez (2001), como una dimensión de su instrumento para medir niveles de autoeficacia en relación a las inteligencias múltiples. A partir de ello, el año 2008, el mismo investigador en conjunto con Marcos Cupani, construyen el Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R) (Pérez y Cupani, 2008), en el cual cada

dimensión constituye una escala de la Autoeficacia, constituida por 6 ítems (Durán-Aponte et al., 2014). A continuación en la Tabla N° 1, se describen las habilidades a las que hace referencia cada dimensión y los ítems que comprende cada una de ellas.

Tabla 1. Descripción de habilidades y distribución de ítems por dimensión¹

Dimensión	Habilidades	Ítems
Lingüística	Creencia sobre las habilidades para usar correctamente el lenguaje oral y escrito para fines específicos, y de aprendizaje de idiomas (Baquero et al., 2013; Pérez et al., 2003; Acosta-Amaya y Sánchez, 2015; Durán-Aponte et al., 2014).	1,2,3,4,5,6
Lógico-Matemático	Percepción sobre la capacidad para analizar lógicamente los problemas, realizar cálculos numéricos y actividades de investigación científica (Baquero et al., 2013; Pérez et al., 2003; Acosta-Amaya y Sánchez, 2015; Durán-Aponte et al., 2014).	7,8,9,10,11,12
Espacial	Creencia sobre la capacidad para reconocer y manipular patrones espaciales amplios o específicos (Baquero et al., 2013; Pérez et al., 2003; Acosta-Amaya y Sánchez, 2015; Durán-Aponte et al., 2014).	13,14,15,16,17,18
Musical	Juicio sobre la habilidad de ejecutar, componer y apreciar patrones musicales (Pérez et al., 2003; Acosta-Amaya y Sánchez, 2015; Durán-Aponte et al., 2014).	19,20,21,22,23,24
Interpersonal	Percepción sobre la capacidad de comprender a otros/as, trabajar efectivamente con otros/as, y de relacionarse empática y respetuosamente (Baquero et al., 2013; Pérez et al., 2003; Durán-Aponte et al., 2014; Acosta-Amaya y Sánchez, 2015).	25,26,27,28,29,30
Cinestésica-Corporal	Juicio sobre las habilidades de control del cuerpo, su uso en la solución de problemas y el desempeño exitoso en ciertas disciplinas deportivas (Pérez et al., 2003; Acosta-Amaya y Sánchez, 2015; Durán-Aponte et al., 2014; Baquero et al., 2013).	31, 32, 33 ,34, 35, 36
Intrapersonal	Percepción sobre la capacidad de comprender los propios motivos, sentimientos y capacidades (Baquero et al., 2013; Pérez et al., 2003; Acosta-Amaya y Sánchez, 2015; Durán-Aponte et al., 2014).	37,38,39,40,41,42
Naturalista	Creencia sobre las habilidades para disfrutar, reconocer y clasificar objetos del mundo natural (Pérez et al., 2003; Baquero et al., 2013; Acosta-Amaya y Sánchez, 2015; Durán-Aponte et al., 2014).	43,44,45,46,47,48

Actualmente, la calidad educativa de los establecimientos educacionales chilenos se mide a través de instrumentos de evaluación estandarizados que buscan verificar el rendimiento de los conocimientos y habilidades en áreas tales como: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (física, química y biología), sin considerar la dimensión actitudinal. Tampoco involucran las artes, lo cual genera valoraciones diferentes a las dimensiones de la inteligencia, reduccionismo en la educación de las artes (Quintana, 2016) y predominancia del uso de metodologías centradas en el aprendizaje de habilidades básicas como la lectura, escritura y cálculo, y de habilidades de memorización (Díaz, Llamas y López-Fernández, 2016). En la misma línea, Casals, Carrillo y González-Martín (2014), afirman que si bien la música es un área de enseñanza y aprendizaje que potencia habilidades como el escuchar o crear, actividades que son necesarias para convivir en sociedad, éste es un tópico que goza de escasa atención y valoración en el trabajo escolar, aun cuando ésta puede ser una materia que aporte y potencie el aprendizaje de otras materias, como las matemáticas.

Se ha identificado que tanto factores intrínsecos como extrínsecos a los/as estudiantes afectan el rendimiento escolar, de manera que como estrategia para mejorarlo se propone utilizar estrate-

1. "Descripción de habilidades y distribución de ítems por dimensión" creación de las autoras de este artículo.

gias metodológicas innovadoras que permitan trabajar tanto las habilidades tradicionales como aquellas asociadas a las inteligencias menos representadas en las diversas materias (Díaz, et al. 2016). Gardner (citado en Muñoz y Ayuso, 2014), afirma que la incorporación del concepto de inteligencias múltiples, obliga al sistema educacional a dejar de lado la idea de que todos/as los/as estudiantes aprenden de la misma forma. Sin embargo, los establecimientos educacionales se sustentan en planes curriculares uniformes y homogéneos, en los que los/as estudiantes deben aprender y estudiar las mismas materias constantemente, las cuales además, son presentadas de una forma casi idéntica unas con otras (Muñoz y Ayuso, 2014), aun cuando no todos/as tiene los mismos intereses, ni aprenden de la misma manera (Muñoz y Ayuso, 2014; Santiago, Amo y Díez, 2014).

La importancia de medir los niveles de autoeficacia para las inteligencias múltiples en la población escolar, radica en que las elecciones, aspiraciones, nivel de esfuerzo y perseverancia de los/as estudiantes, se verá influenciada por su autoeficacia percibida. Además, su desempeño académico se verá comprometido por las creencias que tengan sobre sus propias capacidades y eficacia para controlar eventos y situaciones que le afectan (Aguirre et al., 2015; Galicia-Moyeda et al., 2013; García et al., 2016). De manera que el conocimiento de los tipos de inteligencia en que los/as estudiantes sienten menor y mayor autoeficacia dará luces de aquellas áreas que deben ser fortalecidas, permitiendo además, dilucidar aquellas prácticas que han favorecido el desarrollo de esta variable, o bien, aquellas que deben ser modificadas o incorporadas para fortalecer la autoeficacia de los y las estudiantes, aumentando así sus expectativas de éxito, favoreciendo su desarrollo personal integral, su autoestima y facilitando el proceso de aprendizaje. Esto se condice con lo planteado en el Artículo 2° de la Ley de General de Educación de Chile, donde se plantea que:

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.

De manera que, para contribuir al desarrollo del país y de la región, es necesario que cada persona despliegue todas sus capacidades y potencialidades, en un sistema que al mismo tiempo respeta las características personales de cada persona, permitiéndole insertarse en un sistema social en igualdad de condiciones y derechos entre unos y otros, es decir, en un sistema que pretende alcanzar la equidad (Espinoza y González, 2015).

A partir de lo antes expuesto surgen las siguientes preguntas que se espera resolver con este estudio: ¿Hay diferencias en los niveles de autoeficacia percibida de los/as estudiantes, según los diferentes tipos de inteligencia?

2. METODOLOGÍA

2.1 Objetivo General

Identificar diferencias en el nivel de autoeficacia percibida de estudiantes de quinto básico a cuarto año de enseñanza media de la provincia de Concepción, según los distintos tipos de inteligencia planteados por Gardner.

2.2 Hipótesis

Hipótesis Nula: No existen diferencias en el nivel de autoeficacia percibida por los/as estudiantes para diferentes tipos de inteligencia.

Hipótesis Alternativa 1: El nivel de autoeficacia percibida por los/as estudiantes, es mayor en las dimensiones Lingüística y Lógico-Matemática.

Hipótesis Alternativa 2: El nivel de autoeficacia percibida por los/as estudiantes, es menor en dimensión Musical.

2.3 Diseño Metodológico

Estudio univariado cuantitativo, de una sola medición, donde se compara el nivel de autoeficacia para cada una de las dimensiones componentes del instrumento de medición IAMI-R con modificaciones.

2.4 Muestra

La muestra está constituida por 495 estudiantes desde quinto año de enseñanza básica hasta cuarto año de Enseñanza Media, de los cuales un 44,84% son hombres, un 48,68% son mujeres y un 6,46% sin información.

En cuanto a la distribución porcentual por nivel educativo, un 49,89% de la muestra corresponde a estudiantes de enseñanza básica y un 50,10% a estudiantes de enseñanza media. En términos de tipo de institución escolar, un 24,24% proviene de establecimiento municipal, un 50,10% de una escuela particular subvencionada y un 25,65% de colegio particular pagado.

Tabla 2. Distribución de la muestra según sexo, nivel educativo y tipo de establecimiento² (N=495)

Sexo			Nivel Educativo			Tipo de Establecimiento		
Mujer	241	44,84%	Básica	247	49,89%	Municipal	120	24,24%
Hombre	222	46,68%	Media	248	50,10%	Particular Subvencionado	248	50,10%
Sin Información	32	6,46%				Particular Pagado	127	25,65%

2.5 Variable de estudio

Autoeficacia para inteligencias múltiples: entendida como el conjunto de creencias que tiene una persona en torno a sus propias habilidades para organizar y ejecutar acciones que le van a permitir lograr algún objetivo (García et al., 2016; Oriol-Granado et al., 2017) o producto valorado (Gardner, 1993).

2.6 Instrumento

Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R), en la versión de Pérez y Cupani (2008) con modificaciones en la redacción de los ítems 1, 2, 3, 4, 6, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 29, 30, 33, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 47 y 48 y con incorporación de ejemplos explicativos en los ítems 2, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 17, 31, 32, 34, 35, 36, 40 y 43.

2. "Distribución de la muestra según sexo, nivel educativo y tipo de establecimiento" creación de las autoras de este artículo.

Se han incorporado cambios en la escala de valoración, quedando de 1 a 7 en lugar de 1 a 10 como propone la versión original. Esto, debido a que la población escolar chilena está familiarizada con una escala de valoración de 1 a 7, donde 7 es la máxima calificación a la que se puede optar y 1 la menor.

El Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples (IAMI), en su primera versión, incluyó 8 escalas y 69 ítems. Posterior a la validación realizada por Pérez y Cupani en 2008 el instrumento fue modificado y constituido finalmente en 48 ítems dando origen al IAMI-R. Dicha versión del instrumento ha sido sometida a estudios de validez, dando cuenta de su estabilidad y adecuados niveles de confiabilidad como instrumento de evaluación (Acosta-Amaya y Sánchez, 2015; Durán-Aponte et al., 2014).

Al cambiar la escala de valoración, éste mantiene sus 8 dimensiones o escalas y reduce la cantidad de ítems, pasando de 48 a 42 ítems en total. En términos de confiabilidad, el instrumento modificado cuenta con un alfa de Cronbach para la escala total de 0,921 puntos, evidenciando adecuadas propiedades psicométricas.

2.7 Procedimiento

Para acceder a la muestra, se ha contactado a directores/as y jefes/as técnicos de los establecimientos educacionales para coordinar la autorización y aplicación de instrumentos.

Una vez obtenida la autorización y coordinación para la aplicación, más el consentimiento informado de los padres y asentimiento de los/as estudiantes, se procedió a aplicar el instrumento propio del estudio. Como custodia de los datos queda la investigadora principal. Se resguardaron los aspectos éticos atendiendo a la normativa vigente.

Una vez aplicado el instrumento, se procedió a la digitación y análisis de resultados a través del programa estadístico SPSS en su versión 22. Una vez obtenida la información, se procedió a hacer una devolución a los establecimientos educacionales a través de un seminario y de la entrega de un boletín informativo.

2.8 Análisis de datos

Los datos fueron analizados usando el programa estadístico SPSS en su versión 22, se analizó la estructura factorial y confiabilidad del instrumento modificado y se realizó análisis de estadísticos descriptivos, el cual consistió en el análisis de diferencias de medias entre las dimensiones propias del instrumento, para lo cual se empleó una *t* de Student para muestras independientes.

3. RESULTADOS

Al cambiar la escala de valoración, el instrumento modificado mantiene las 8 dimensiones o factores propuestos en el instrumento original. Sin embargo, reduce el total de ítems de 48 a 42 en total. En términos de confiabilidad, el instrumento modificado cuenta con un alfa de Cronbach para la escala total de 0,921 puntos, evidenciando adecuadas propiedades psicométricas.

Dado que no se encontró información publicada sobre los baremos³ del instrumento original, ni sobre la distribución normal en una muestra similar, mayor y ampliamente representativa de la población para contrastar los datos de este estudio, no es posible clasificar los resultados en Alto, Medio o Bajo.

3. Baremos = Corresponde a un conjunto de normas establecidas convencionalmente para evaluar algo.

De manera que se ha optado por presentar los datos en términos de porcentaje al que corresponde el puntaje obtenido en la dimensión, o tipo de inteligencia, en relación al puntaje máximo posible.

Los datos muestran que la puntuación obtenida por los/as estudiantes, es de 5,35 puntos en la dimensión Lingüística, lo cual corresponde al 76,42% del puntaje máximo, en la dimensión Lógico-Matemático, obtuvieron un puntaje de 5,31 puntos, correspondiente al 75,85% del puntaje máximo, en la dimensión Espacial, se registró un puntaje promedio de 5,16 puntos, lo que corresponde al 73,71% del puntaje máximo, en la dimensión Musical, un puntaje de 4,05 puntos, lo que corresponde al 57,85% del puntaje máximo, en la dimensión Interpersonal un puntaje de 5,60 puntos, lo que corresponde a un 80% del puntaje máximo, en la dimensión Cinestésica-Corporal, un puntaje de 5,09 puntos, lo que corresponde a un 72,71% del puntaje máximo, en la dimensión Intrapersonal, un puntaje de 5,70 puntos, lo que corresponde a un 81,42% del puntaje máximo y en la dimensión Naturalista, un puntaje de 4,94 puntos, lo que corresponde a un 70,57% del puntaje total (Tabla 3).

Tabla 3. Medias del nivel de autoeficacia reportado por los/as estudiantes⁴

Dimensión	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Lingüística	494	5,35	0,9123	2,0	7,0
Lógico-Matemático	494	5,31	1,1184	1,5	7,0
Espacial	494	5,16	1,2183	1,2	7,0
Musical	492	4,05	1,6330	1,0	7,0
Interpersonal	494	5,60	0,9298	1,8	7,0
Cinestésica Corporal	493	5,09	1,3542	1,0	7,0
Intrapersonal	492	5,70	0,9633	1,8	7,0
Naturalista	491	4,94	1,0912	1,7	7,0

Al observar la puntuación media de los/as estudiantes en cada dimensión, es posible apreciar que las dimensiones que obtuvieron los porcentajes de puntuación más alta en relación al puntaje máximo del instrumento, fueron las dimensiones Interpersonal e Intrapersonal, con un porcentaje del 80% y del 81,42% respectivamente. Mientras que el menor porcentaje de logro en relación al puntaje máximo, se encuentra en la dimensión Musical, con un 57,85%.

Dado que la finalidad de este estudio, es identificar aquellas dimensiones más potenciadas y aquellas más disminuidas, a modo de brindar información que aporte a la calidad en la educación en Chile, se ha tomado la decisión de no realizar análisis por sexo, edad o tipo de establecimiento. Sin embargo, éstos serán incorporados en estudios futuros en relación a esta temática.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la luz de los resultados obtenidos, es posible rechazar la hipótesis nula pues se han encontrado diferencias en el nivel de autoeficacia percibida por los/as estudiantes entre las distintas dimensiones. Además, es posible rechazar la hipótesis alternativa 1, dado que los niveles de autoeficacia percibida más elevados, se encuentran en las dimensiones Interpersonal e Intrapersonal, ello implica que los/as estudiantes se perciben más autoeficaces en habilidades como la comprensión de otras personas, el trabajo efectivo con otros/as, relaciones empáticas y respetuosas, en el desarrollo de relaciones interpersonales satisfactorias, y en la comprensión y manejo de las propias motivaciones, sentimientos y capacidades, en comparación a las otras dimensiones. Por otro lado, se acepta la hipótesis alternativa 2, pues el nivel de autoeficacia percibida más bajo se encuentra

4. Tabla N° 3 "Distribución de la muestra según sexo, nivel educativo y tipo de establecimiento" creación de las autoras de este artículo.

en la dimensión Musical, lo cual refiere a menor percepción de autoeficacia por parte de los/as estudiantes, en habilidades como la ejecución, composición y apreciación de patrones musicales. Se puede concluir que existen diferencias en la percepción de autoeficacia de los/as estudiantes, para los diferentes tipos de inteligencia contemplados en las dimensiones del instrumento aplicado, encontrándose que los niveles más elevados de autoeficacia percibida corresponden a las dimensiones Inter e Intrapersonal y el menor nivel de autoeficacia percibida se encuentra en la dimensión Musical.

Lo antes expuesto se relaciona parcialmente con lo planteado por Quintana (2016) y Díaz et al. (2016), en torno a los parámetros de medición de la calidad educativa y las estrategias metodológicas utilizadas actualmente en el sistema educacional chileno. Respecto de ello, los autores afirman que la calidad educativa de los establecimientos educacionales se está midiendo a través de instrumentos que buscan dar cuenta de habilidades, procedimientos, contenidos y destrezas en áreas como Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, sin considerar la dimensión emocional ni las artes, lo cual genera valoraciones diferentes a las dimensiones de la inteligencia, reduccionismo en la educación de las artes y predominancia del uso de metodologías centradas en el aprendizaje de habilidades básicas como la lectura, escritura y cálculo, y de habilidades de memorización.

Si bien es cierto, los autores plantean que hay un reduccionismo en la educación de las artes, también afirman que hay una falta de consideración de las variables emocionales en el contexto escolar, ello se contrapone con los resultados obtenidos en este estudio, donde los puntajes de autoeficacia más elevados se encontraron en dimensiones que se relacionan directa e indirectamente con esta variable, como los son las dimensiones Inter e Intrapersonal.

Los resultados obtenidos en este estudio, concuerdan con lo planteado por Casals et al. (2014), quienes afirman que la música es un tópico que goza de escasa atención y valoración en el contexto escolar, aun cuando ésta favorece el desarrollo de habilidades de escucha y creatividad, y potencia el aprendizaje de otras materias como las matemáticas.

Lo anterior, también puede verse reflejado en los resultados de este estudio en cuanto a las dimensiones Lingüística, Lógico-Matemático, Espacial, Cinestésico-Corporal y Naturalista, pues en todas ellas se reportaron puntajes superiores a los obtenidos en la dimensión Musical, evidenciando que los/as estudiantes sienten mayores niveles de autoeficacia en habilidades como el uso correcto del lenguaje tanto oral como escrito, aprendizaje de idiomas y utilización del lenguaje para alcanzar fines específicos, análisis lógico de problemas, cálculo numérico e investigación científica, reconocimiento y manipulación de patrones espaciales, ya sean amplios o específicos, control del cuerpo, utilización de éste en la solución de problemas y desempeño en disciplinas deportivas, y reconocimiento y clasificación de objetos del mundo natural, en comparación a habilidades de ejecución, composición y apreciación de patrones musicales.

Tal como mencionan Galicia-Moyeda et al. (2013), García et al. (2016) y Aguirre et al. (2015), la importancia de medir los niveles de autoeficacia para las inteligencias múltiples en la población escolar, radica en que las elecciones, aspiraciones y niveles de esfuerzo y perseverancia de los/as estudiantes, se verá influenciada por su autoeficacia percibida, además de su desempeño académico.

En esa misma línea, evidenciar que las puntuaciones reportadas son más altas en dimensiones como la Inteligencia Lingüística y la Inteligencia Lógico-Matemático en comparación a dimensiones como la Inteligencia Musical, da cuenta de un sistema educativo centrado en el desarrollo de habilidades como la lecto-escritura, el cálculo y la memorización, en desmedro del desarrollo de habilidades artísticas, comprometiendo así el desarrollo integral del/la estudiante. De manera

que, realizar acciones que apunten desde el sistema educativo a mejorar en los/as estudiantes su percepción de autoeficacia en las dimensiones más bajas, es central para el logro de ciudadanos/as integrales que contribuyan al desarrollo de la sociedad.

Para ello, es necesario que los/as actores/as del sistema educativo tomen conciencia de que no todos/as los/as estudiantes aprenden de la misma manera, ni tienen las mismas motivaciones. Sino que deben brindar oportunidades de desarrollo para todos/as los estudiantes, procurando brindar alternativas de progreso para todos los tipos de inteligencia y dotar de experiencias educativas que fortalezcan la percepción de autoeficacia de los/as estudiantes en cada una de ellas.

Ello, requerirá de cambios no sólo en términos didácticos en el aula, sino que también requiere modificar el currículo rígido, uniforme y homogéneo que sustenta las prácticas docentes y educativas actualmente, por uno que brinde lineamientos de trabajo dirigidos a atender la diversidad de inteligencias a desarrollar en el aula, y la diversidad de intereses y motivaciones en ella.

REFERENCIAS

- Acosta-Amaya, M., y Sánchez, J. (2015). Desempeño psicométrico de dos escalas de autoeficacia e intereses profesionales en una muestra de estudiantes de secundaria. *Revista CES Psicología*, 8(2), 156-170.
- Aguirre, J., Blanco, J., Rodríguez-Villalobos, J., y Ornelas, M. (2015). Autoeficacia General Percibida en Universitarios Mexicanos, Diferencias entre Hombres y Mujeres. *Formación Universitaria*, 8(5), 97-102.
- Baquero, K., Montoya, L., Febles, Y., Baglán, V., y Gorra, D. (2013). Las teorías de las inteligencias múltiples. Consideraciones para su estudio. *Revista de Información Científica*, 79(3).
- Barraza, R., y González, M. (2016). Rendimiento académico y autopercepción de inteligencias múltiples e inteligencia emocional en universitarios de primera generación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(2), 1-23.
- Calle, M., Saavedra, L., y Velásquez, B. (2016). Mediaciones Pedagógicas para el desarrollo de las Inteligencias Múltiples en Educación Superior. *Revista Pertinencia Académica*, (1), 37-52.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la Autoeficacia y el Rendimiento Escolar y los Hábitos de Estudio de Alumnos de Secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 59-99.
- Casals, A., Carrilo, C., y González-Martín, C. (2014). La música también cuenta: combinando matemáticas y música en el aula. *Revista Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, (34), 1-17. doi: <https://doi.org/10.7203/LEEME.34.9861>.
- Castellanos, V., Latorre, D., Mateus, S., y Navarro, C. (2016). Modelo Explicativo del Desempeño Académico desde la Autoeficacia y los problemas de conducta. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 149-161. doi: 10.15446/rcp.v26n1.56221.
- Castellanos, V., y Reyes, P. (2015). Factores motivacionales y desempeño académico en adolescentes. *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo*, 1, 101-107.
- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, Ansiedad y Rendimiento académico en adolescentes. *Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183-194. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v1n2/v1n2a07.pdf>.
- Criollo, M., Romero, M., y Fontaines-Ruiz, FT. (2017). Autoeficacia para el aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 23(1), 63-72. doi: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.09.002>.

- Díaz, C., Llamas, F., & López-Fernández, V. (2016). Relación entre creatividad, inteligencias múltiples y rendimiento académico en alumnos de enseñanza media técnico profesional del área gráfica. Programa de intervención neuropsicológico utilizando las TIC. *Revista Academia & Virtualidad*, 9(2), 41-58. doi: <https://doi.org/10.18359/ravi.1891>.
- Durán-Aponte, E., Elvira-Valdés, M., y Pujol, L. (2014). Validación del inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples revisado (IAMI-R) en una muestra de estudiantes universitarios venezolanos. *Actualidades investigativas en Educación*, 14(2), 1-23.
- Espinoza, O., y González, L. (2015). Equidad en el Sistema de Educación Superior de Chile: Acceso, Permanencia, Desempeño y Resultados. En A. Bernasconi, *La educación superior en Chile: Transformación, Desarrollo y Crisis* (pp. 517-579). Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Galicia-Moyeda, I., Sánchez-Velasco, A., y Robles-Ojeda, F. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de psicología*, 29(2), 491-500. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.124691>.
- García, J., Inglés, C., Díaz, A., Lagos, N., Torregrosa, M., y González, C. (2016). Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de adolescentes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 30, 31-50. doi: 10.15581/004.30.31-50.
- García, J., Lagos, N., Gonzalez, C., Vicent, M., y Inglés, C. (2015). ¿Predice la autoeficacia percibida la ansiedad escolar? Estudio con estudiantes chilenos de educación secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 193-198. doi: <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.68>.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Ley N° 20370. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, 12 de Septiembre de 2009.
- Muñoz, M., y Ayuso, M. (2014). Inteligencias Múltiples, ¿Ocho maneras diferentes de aprender?. *Escuela Abierta*, 17, 103-116.
- Oriol-Ganado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C-G., y Molina-López, V-M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia, *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53. doi: [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30043-6](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30043-6).
- Pérez, E. (2001). *Construcción de un inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples* (Tesis doctoral). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Pérez, E., y Cupani, M. (2008). Validación del Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 47-58.
- Pérez, E., Beltramino, C., y Cupani, M. (2003). Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples: Fundamentos Teóricos y Estudio Psicométrico. *Evaluar*, (3), 35-60.
- Quintana, P. (2016). Interdisciplina, cultura visual y educación artística en Chile: de la prueba estandarizada a la invisibilización de las artes en la escuela. *PAIDEIA Surcolombiana*, (21), 61-69. doi: <http://dx.doi.org/10.25054/01240307.1465>.
- Santiago, R., Amo, D., y Díez, A. (2014). ¿Pueden las aplicaciones educativas de los dispositivos móviles ayudar al desarrollo de las inteligencias múltiples?. *EDUTECH Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (47), 1-10.

Diseño de un sistema para administrar pruebas en línea con base a estándares y lineamientos internacionales

Zulma Sarabia Ocampo^{*a} y Juan Carlos Rodríguez Macías^b

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, México.

Recibido: 12 junio 2018

Aceptado: 22 agosto 2018

RESUMEN. El presente estudio tuvo como objetivo diseñar un sistema de cómputo alineado con estándares psicométricos internacionales y lineamientos del diseño universal que definen la calidad técnica de los instrumentos de evaluación educativa, tras su elaboración el sistema permitirá administrar en línea instrumentos estandarizados como exámenes, analizar y elaborar los correspondientes reportes de resultados específicos para diferentes usuarios. Al diseño del software se denominó SALIDEA (Sistema para administrar en línea instrumentos de evaluación del aprendizaje), se requirió efectuar un análisis de requerimientos. Además, se presenta una representación gráfica de la estructura del sistema, en la que se muestran las funciones y relaciones entre los componentes que integran el software. Finalmente, se discuten las ventajas y desventajas que podría tener este sistema.

PALABRAS CLAVE. Evaluación en línea, Diseño de software, Estándares psicométricos, Diseño universal, evaluación en línea, Análisis de requerimientos, interfaz gráfica.

Design of a system to administer online tests based on international standards and guidelines

ABSTRACT. The objective of this study was to design a computer system aligned with international psychometric standards and universal design guidelines that define the technical quality of educational evaluation instruments. After its elaboration, the system will allow online administration of standardized instruments such as exams, analyze and elaborate the corresponding reports of specific results for different users. The design of the software was called SALIDEA (System for online administration of learning assessment instruments), it was required to perform a requirements analysis. In addition, a graphic representation of the structure of the system is presented, in which the functions and relationships between the components that make up the software are shown. Finally, the advantages and disadvantages that this system could have are discussed.

KEYWORDS. Online assessment; software design; psychometric standards; universal design of assessments; requirements analysis.

*Correspondencia: Zulma Sarabia Ocampo. Dirección: Carr. Transpeninsular 3917, U.A.B.C., 22860 Ensenada, México. Correos Electrónicos: zulma.sarabia@uabc.edu.mx^a, juancr_mx@uabc.edu.mx^b

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha sido necesario normar a los exámenes de alto impacto, desde su diseño, elaboración, administración, calificación y el análisis y reporte de sus resultados. Al respecto, la comunidad internacional de evaluadores se ha orientado por los estándares desarrollados como el International Test Commission (2014) y el Joint Committee on Testing Practices (2004; 2014), integrado por la Asociación Norteamericana de Psicología (APA), la Asociación Norteamericana de Investigación Educativa (AERA) y el Consejo Nacional para la Evaluación en Educación (NCME).

De acuerdo con el International Test Commission (2014) y el Joint Committee on Testing Practices (2004), las pruebas deben de contar con administradores los cuales deben detallar ciertas características que se requieren para la buena administración de las pruebas en línea; las principales son:

- Proporcionar evidencia de lo que mide el examen.
- Describir cómo fueron seleccionados los contenidos del examen y cómo fue desarrollado.
- Asesorar a los usuarios de las pruebas sobre los beneficios y limitaciones de los resultados de la prueba y su interpretación apropiada.
- Proporcionar resultados de las pruebas de manera oportuna y de forma que se entiendan por parte del examinado.
- Proteger los resultados de las pruebas de accesos y publicación no autorizados.

Las evaluaciones en línea deben contar con lineamientos que eviten afectar al examinado al momento de contestar la prueba, el diseño universal de las evaluaciones es un enfoque para el desarrollo de pruebas que en principio busca maximizar la accesibilidad para todos los evaluados. Los lineamientos del diseño universal, exigen que los desarrolladores de la prueba sean claros en el constructo que se desean evaluar (Joint Committee on Testing Practices, 2014). El diseño universal es un concepto que permite la más amplia gama posible de estudiantes participar en las evaluaciones e incluso reducir la necesidad de efectuar adaptaciones a los test y de utilizar evaluaciones alternativas, como medios para ampliar el acceso a las pruebas al expandir el acceso a ellas (Sarabia, Contreras, Rodríguez y Caso, 2016).

En algunos países de América como Estados Unidos, Canadá y México se ha enfatizado la idea de rendir cuentas en el ámbito de la evaluación a gran escala, por lo que las instituciones educativas de cada país publicó los resultados de manera que las autoridades educativas y la sociedad conozcan la situación educativa de su entorno. Por ello, se requiere diseñarlas y administrarlas de manera que minimice el sesgo y permitan la participación del más amplio rango de examinados, incluso aquellos que han sido excluidos de la evaluación por su condición física o psicológica (Thompson, Johnstone y Thurlow, 2002).

2. MÉTODO

Para establecer cómo atendería SALIDEA los estándares y lineamientos, se siguió una serie de pasos que a continuación en la figura 1 se muestran.

La figura 1 muestra el proceso general que se siguió para diseñar SALIDEA.

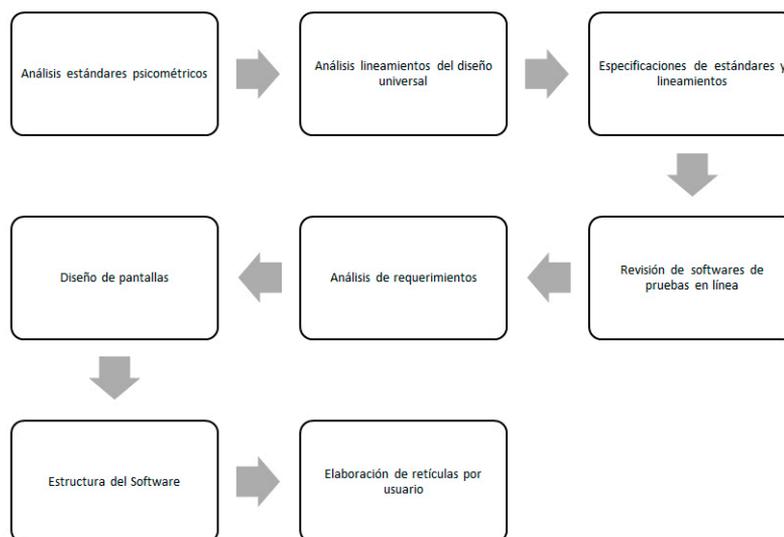


Figura 1. Etapas del proceso de diseño de SALIDEA

Como puede observarse en el diagrama, lo que primero se hizo fue una revisión de la literatura acerca de los estándares psicométricos y lineamientos del diseño universal de las evaluaciones en línea, enseguida se consideraron las necesidades de los usuarios del sistema. Luego se procedió a especificar los requerimientos necesarios para identificar los componentes y las funciones del sistema. A partir de los requisitos funcionales del sistema que fueron identificados, se procedió a elaborar un diseño preliminar del sistema de evaluación que produjo las ventanas de la interfaz, con sus controles y funciones de navegación y con los requisitos no funcionales se describieron las restricciones del sistema finalmente con todos los requerimientos se hizo un diseño detallado de los componentes especificados en la interfaz gráfica del sistema y funciones necesarias para cada uno de los usuarios de SALIDEA, mismo que fue representado de manera gráfica mediante una retícula.

Antes de proceder al diseño, se deben tomar en cuenta ciertos aspectos de lenguaje e interfaz gráfica, a continuación en la Tabla 1 y 2 se describen ciertas características.

Tabla 1. Lenguaje

Estrategia	Descripción
Reducir los texto	Reducir los textos y evitar material que sea irrelevante.
Eliminar palabras inusuales	Utilizar palabras comunes, de acuerdo con la escolaridad de los examinados.
Evitar palabras ambiguas	Evitar palabras que puedan tener doble significado.
Evitar sinónimos en el mismo texto	Evitar múltiples nombres para el mismo concepto.
Evitar gráficos inconsistentes	Elegir un solo tamaño y forma para las imágenes y gráficos de los ítems.
Insertar instrucciones específicas cuando el ítem contenta gráficos	Insertar instrucciones en el encabezado del ítem, por ejemplo: en la tabla de abajo encontraras ...
Marcar todos los ítems	Asegurar que todas los ítems estén marcados con un número, letra, viñeta, etc.

Fuente: Elaboración propia basada en Thompson et al. (2002).

Tabla 2. Características de máxima legibilidad

Dimensión	Características de legibilidad
Contraste	Letra de color negro en fondo de color pastel o blanco para favorecer la legibilidad y disminuir la fatiga visual.
Tamaño de la letra	Tamaño grande de letra para apoyar a los examinados que están aprendiendo a leer, y a los alumnos con dificultades visuales y personas con problemas de fatiga ocular.
Tipo de letra	Tipo de letra estándar, con mayúsculas y minúsculas, para facilitar la lectura.
Justificación	Texto alineado a la izquierda, para apoyar a lectores con dificultad para leer.
Longitud del renglón	Longitud del renglón de 4 pulgadas (8 a 10 palabras por línea) para evitar la fatiga de lector y la dificultad para localizar el inicio del siguiente renglón.
Gráficas y tablas	Símbolos altamente discriminables en los gráficos, etiquetas colocadas junto a las barras o líneas de las gráficas, para su fácil localización.
Ilustraciones	Ilustraciones ubicadas al lado de la pregunta que las requieran y siempre que incluyan información cuyo dominio se evalúa.
Formatos de respuesta	Opciones de respuesta con burbujas más grandes en los ítems de respuesta seleccionada.

Fuente: Elaboración propia basada en Thompson et al. (2002).

Especificación de requerimientos del sistema

La especificación de requerimientos de SALIDEA fue un proceso minucioso en el cual se hicieron explícitos los requisitos del sistema para los diferentes elementos, sistemas de datos o secciones de información que integran el sistema para administrar exámenes que aquí se propone. Lo primero que se hizo fue analizar la información encontrada, es decir, se traduce la información recopilada a un conjunto de requisitos, funcionales (los servicios que el sistema debe proveer, cómo debe reaccionar el sistema ante entradas (inputs), y cómo debe comportarse en situaciones particulares) y no funcionales (restricciones en los servicios o funciones ofrecidos por el sistema). Enseguida se realizó un diseño de pantalla que incluyera los requisitos especificados. Finalmente se verifica que los requisitos estén basados en la realidad y sean claros y consistentes, algunos de ellos no lo eran, por lo que se modificaron o bien se eliminaron debido a que no se podía cumplir con el requisito.

El análisis de requerimientos es una parte fundamental para el diseño y desarrollo de cualquier software, esta técnica analítica permite especificar los rasgos operacionales del software (función, datos y rendimientos), conectar la interfaz con otros elementos del sistema y establecer las restricciones que debe cumplir el software (Gómez, 2011). En esencia, es un proceso de descubrir, analizar, documentar, especificar y verificar los requisitos del software. En esta etapa del diseño se busca aclarar lo que desea el usuario y la forma en que se va a presentar la solución buscada. Es decir, permite dejar claro lo que el software debe hacer y bajo qué circunstancias debe hacerlo. Dichos componentes se presentan y describen a continuación en la tabla 3.

Tabla 3. Resumen del análisis de requerimientos

Requisito	Descripción	Elementos, datos o secciones
Registrar administrador	La cuenta de administrador debe ser creada por <i>default</i> . Es decir, el sistema debe de tener un primer usuario predeterminado al momento en que alguien desee administrar la prueba.	Usuario: admin Contraseña: 123456
Actualizar datos del administrador	Una vez registrado el administrador, aparecerán unos cuadros de texto, los cuales deben de ser llenados para actualizar la información de dicho usuario.	Nombre completo Fecha de nacimiento Correo electrónico Correo electrónico alternativo
Registrar usuarios (examinados, profesores, padres de familia, directivos y autoridades educativas)	Para darse de alta en el sistema es necesario hacer clic en el botón Crear cuenta; aparecerá un listado de roles y se podrá seleccionar la opción que corresponde a cada usuario. Enseguida aparecerán cuadros de texto que deben de ser llenados por el usuario correspondiente. Al momento de registrarse un usuario, el administrador de SALIDEA recibirá una notificación que dicho usuario desea darse de alta, por lo que el administrador cotejará en su base de datos si es factible que este usuario pueda darse de alta en el sistema. En caso de que se acepte la solicitud, el administrador dará clic en el botón Aceptar solicitud. Al hacerlo, se le enviará un correo al usuario indicándole que su solicitud ha sido aceptada.	Nombre completo Fecha de nacimiento Escuela Grado Correo electrónico Correo electrónico alternativo
Datos generales de la prueba	<p>Antes de poder administrar una prueba en SALIDEA, es necesario que se registren los datos generales del instrumento. Para ello, el administrador dará clic en la opción Agregar prueba que se encuentra en el menú principal del administrador y enseguida aparecerán unos cuadros de texto que deben de ser llenados por el administrador.</p> <p>Al dar clic en Guardar, aparecerá una nueva pantalla de captura de información relacionada con el contenido cuyo dominio se evalúa en la prueba.</p> <p>En la parte inferior de la pantalla aparecerán dos botones: Aceptar y Vista previa. El primero guarda la información seleccionada, mientras que el segundo permite visualizar la información cargada para poder detectar algún error en la captura.</p>	<p>Nombre de la prueba Áreas de conocimiento a evaluar Escuelas a las que se administrará la prueba Grado escolar de los examinados</p> <p>Propósitos de la prueba ¿Qué pretende medir? ¿Cómo se seleccionaron los contenidos? Usos válidos de la prueba. Aviso de privacidad. Importancia de la prueba. Instrucciones de la prueba. Ejemplo de la prueba (ítem muestra).</p>

<p>Documentación de la prueba</p>	<p>Para poder mostrar evidencias de validez de la prueba, el administrador deberá agregar los documentos del desarrollo y validación del instrumento que fueron preparados por los autores de la prueba, mismos que estarán disponibles para todos los usuarios. Para cargar los documentos, dar clic en el botón Documentos de validación de la prueba. Aparecerán recuadros necesarios para subir dichos documentos.</p> <p>En la parte inferior de cada recuadro aparecerán los botones Buscar y Subir que permitirán localizar e incorporar a la base de datos dicha documentación. Al dar clic en este último control, se dará aviso al administrador, en caso de éxito ✓ o fracaso x. Debajo de este aviso habrá un botón para Aceptar, mismo que llevará al usuario a la pantalla principal de la prueba.</p>	<p>Materiales para capacitar a los comités del examen. Documento de justificación del contenido importante a evaluar. Reticula o tabla que articula el dominio del contenido a evaluar. Documento de justificación del contenido importante a evaluar Tabla de especificaciones del examen. Documento con las especificaciones de ítems. Ítems y versiones calibradas tras prueba empírica. Estudios de validación</p>
<p>Dar formato y subir prueba</p>	<p>Fase 1. Para dar formato a la prueba, de manera que se incorpore al sistema y se facilite su posterior presentación al usuario Alumno, es necesario descargar y cumplimentar el documento Excel Formato prueba que proporciona SALIDEA, el cual se encuentra en el menú principal de la prueba.</p> <p>Los ítems no tendrán un máximo o mínimo de palabras, debido a que estos ya están previamente probados y calibrados.</p> <p>Fase 2. Al concluir la captura de la prueba, se debe guardar el archivo y subirlo a SALIDEA. Esto se logra dando clic en el botón Subir archivo de examen.</p> <p>Fase 3. SALIDEA detectará aquellos archivos cuyo nombre incluye una extensión que identifica gráficos, como .jpeg, .img u otros. En la base de datos aparecerá un directorio específico en el que se subirán las imágenes de apoyo correspondientes a los ítems de la prueba.</p>	<p>Formato de la prueba en el que se consignan para cada ítem: las instrucciones específicas para responderlo, la información contextual para responderlo, la base del ítem, las opciones de respuesta, el texto, tabla o figura que en su caso acompaña a cada ítem, así como la clave de respuesta.</p>
<p>Configuración de la prueba</p>	<p>En esta sección es donde se integran las aplicaciones externas PARRERC y PAGI, los cuales fueron elaborados para analizar los resultados de la prueba y generar reportes dirigidos a diversos tipos de usuarios. Además, con ellos se pueden obtener evidencias sobre la calidad técnica de la prueba mediante el cálculo de la dificultad, discriminación y funcionamiento de distractores de los ítems, así como la confiabilidad y correlación de los ítems con el total de la prueba. Según del tipo de usuario con el que se inició la sesión, será el formato y contenido del reporte.</p> <p>Reportes para examinados, docentes, directivos y padres de familia.</p>	<p>Reportes de resultados, según usuario</p>

Responder prueba	<p>Para que los examinados respondan la prueba, es necesario que inicien sesión y vayan al menú principal y dar clic en el botón Prueba. Aparecerá una pantalla nueva en donde se podrán ver los datos generales de la prueba; además, se verá el botón de Iniciar prueba y al dar clic en él aparecerán las instrucciones generales y el primer ítem. Una vez que el examinado responda el primer ítem aparecerá un icono en forma de flecha en la esquina inferior derecha, al dar clic en él se pasará al siguiente ítem; asimismo aparecerá otro icono con una flecha en la esquina inferior izquierda, al dar clic en él se regresará al ítem anterior. La prueba tendrá otros elementos informativos que aparecen a la derecha de esta celda.</p> <p>Nota: Si llegará ocurrir algún problema con la conexión a internet o el alumno decidiera cerrar sesión sin haber terminado el examen, no se podrán guardar las respuestas que se hayan seleccionado.</p>	<p>Zoom Marcar para revisión Datos de los ítems Ítems terminados Ítems faltantes Ítems marcados para revisión Tiempo restante de la prueba</p>
Seguridad	<p>En principio, el administrador de SALIDEA evita que alguna persona ajena pueda ver la prueba o los resultados, debido a que no cualquier persona puede darse de alta en SALIDEA sin previa aprobación del administrador.</p>	<p>Acceso protegido</p>

Fuente: Basada en Sarabia, Contreras, Rodríguez y Caso (2016).

3. RESULTADOS

El diseño de SALIDEA produjo tres tipos de resultados: a) los correspondientes a los elementos, sistemas de datos o secciones de información que integran la interfaz el sistema y que derivaron de la especificación de los 24 requerimientos que fueron descritos en la tabla 1 de la sección anterior; b) la estructura general de SALIDEA que muestra todos sus componentes gráficos y funcionales y las relaciones entre ellos; y c) las retículas que se diseñaron para los distintos usuarios del sistema, que contienen las formas, controles y elementos de navegación que son propios para cada uno de ellos (es decir, Interfaz con el administrador, Interfaz con el examinado, Interfaz con los padres de familia, Interfaz con los profesores, Interfaz con los directores, Interfaz con autoridades educativas).

Dado que en el presente trabajo no es posible presentar todos esos resultados, con propósitos ilustrativos en esta sección solo se muestran, en las figuras 2 y 3, tres formas que corresponden a los requerimientos 12 y 20; en la figura 4, la estructura general de SALIDEA; y en la figura 6, se presenta solo una sección de la retícula que corresponde a la interfaz con los profesores.

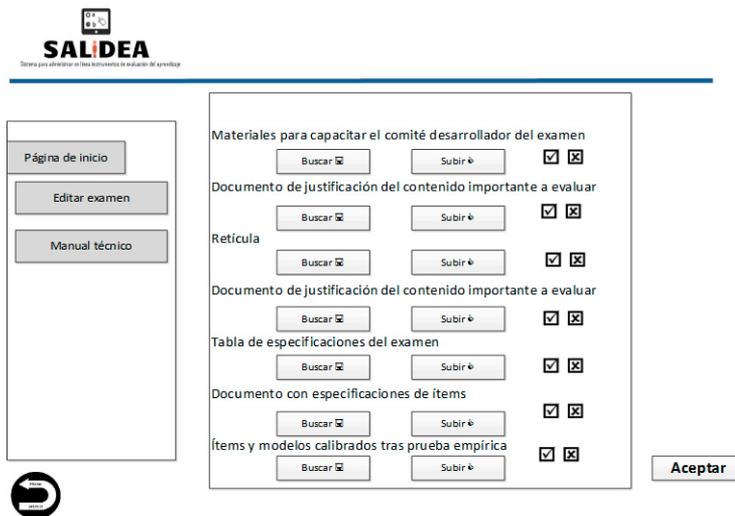


Figura 2. Documentos con evidencias de validez de la prueba

Las figuras 2 y 3, muestran que se tomaron en cuenta estándares propuestos por el *Joint Committee on Testing Practices* y lineamientos del diseño universal de las evaluaciones. Por ejemplo, mostrar evidencias de validez de la prueba, acceso protegido, herramientas para hacer zoom o uso de fuente APFont para débiles visuales. Estos y otros componentes facilitan el uso del sistema a un mayor número de examinados, incluso aquellos con limitaciones físicas.

Enseguida se presenta la estructura general de SALIDEA, con los componentes y elementos que fueron diseñados, así como las relaciones entre ellos que exponen las funcionalidades del sistema que se derivaron del análisis de requerimientos cuyos resultados se mostraron en el punto anterior.

La figura 3 ilustra de manera general de qué manera el diseño de SALIDEA cumplió los requerimientos del sistema que se describieron; desde registrar los usuarios hasta realizar los correspondientes reportes de resultados. También muestra la forma en que se integraron al sistema los programas analíticos PAGI (De Los Santos, 2010) y PARRERC (Castañeda, 2013). Se observa cómo tras concluir un estudiante la prueba, se creará una sección en la base de datos que segmentará la información en: datos generales sobre los estudiantes que respondieron la prueba y datos sobre su ejecución en ella (las respuestas de los examinados), los cuales a su vez se dividirán en: datos para análisis psicométricos; datos para analizar la ejecución por dominio y subdominio evaluados; y datos para analizar variables de contexto y su relación con la ejecución.

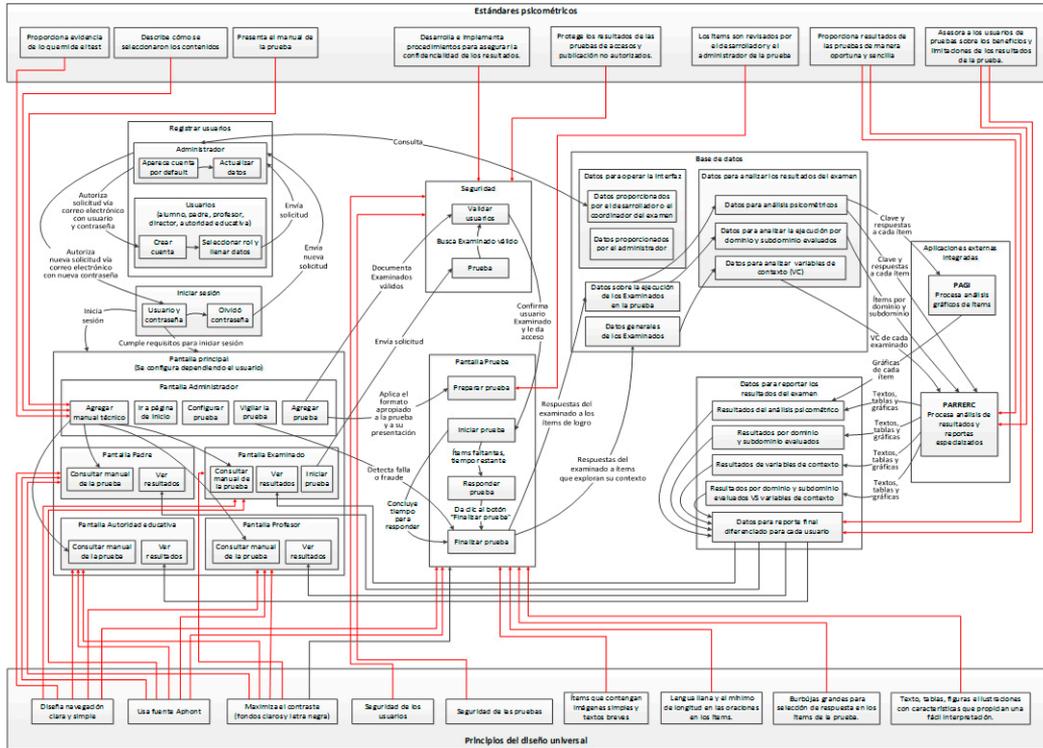


Figura 3. Estructura general de SALIDEA

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Sin duda, en México existe una falta de infraestructura computacional en las instituciones educativas del país (SEP, 2016) lo cual constituye una limitante general para que pueda utilizarse un sistema como SALIDEA, para administrar en línea pruebas de gran escala que permitan evaluar el logro educativo. Por otra parte, aunque una escuela o grupo de escuelas lograra instalar los componentes necesarios para operar el sistema de evaluación, aun así se tendrían dificultades relacionadas con la falta de una cultura evaluativa o computacional por parte de los examinados y sus escuelas, lo que conlleva riesgos para la integridad y validez del instrumento, como serían la falta de familiaridad con equipos de cómputo o la existencia de muchas prácticas inconvenientes.

Aunque SALIDEA puede aportar muy poco para resolver ese tipo de dificultades, se considera que su diseño constituye una primera aproximación relevante que puede contribuir al desarrollo de sistemas de cómputo que hagan posible administrar en línea pruebas de gran escala. En particular, hay varias características de su diseño que hacen que el sistema sea riguroso, eficaz, eficiente, ecológico e incluyente.

De acuerdo con Chapman (2001) se considera que el diseño de SALIDEA atendió con seriedad y rigor dichas recomendaciones, en particular aquellas relativas a la interfaz gráfica del sistema en general, así como la interfaz de cada uno de los usuarios. Ejemplos de ello, fueron los componentes diseñados para exhibir las evidencias de validez de la prueba que deben aportar quienes la elaboraron, propuestas por el International Test Commission (2014); para facilitar y ampliar el acceso a la prueba de personas con dificultades visuales, de movilidad u otras; o bien para analizar y reportar de manera inmediata, simple y significativa los resultados generales y específicos de la prueba, para los diferentes usuarios de la información.

La administración de pruebas en línea mediante un sistema como SALIDEA, hace posible ahorrar costos diversos como los de impresión de cuadernillos y compra de hojas de respuestas, servicio de lector óptico de hojas de respuestas; o bien personal capacitado para la aplicación, captura, calificación, análisis y reporte de resultados, entre otros; lo que a su vez implica reducir errores y agilizar procesos como la realimentación inmediata a estudiantes, padres, maestros y administradores escolares, a fin de que ellos puedan actuar de manera oportuna para la toma de decisiones.

Los exámenes que se administran en línea requieren componentes y controles que propicien la seguridad para el propio sistema de evaluación, para el examen que administra, y para los usuarios. SALIDEA consideró componentes para proteger la integridad de los materiales de la prueba, aleatorizar la presentación de los ítems de la prueba y aleatorizar la ubicación de respuesta correcta en cada ítem, así como la adopción del formato de presentación de un ítem a la vez, de manera que resulte muy difícil que dos alumnos que estén juntos tengan en pantalla la misma prueba *Joint Committee on Testing Practices* (2014). Además, se diseñaron componentes para darse de alta en el sistema de manera válida; para el ingreso protegido al sistema mediante una clave de acceso única; para preservar la confidencialidad de los examinados y la validez de sus resultados en la prueba, y para controlar el tiempo efectivo de examen desde que el estudiante hace clic para su ingreso.

REFERENCIAS

- Castañeda, C. E., (2013). *Desarrollo de un software para el análisis de datos y la emisión de informes de resultados de exámenes de referencia criterial alineados con el currículum*. (Tesis de Maestría inédita). Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada. Recuperado de: <http://iide.ens.uabc.mx/images/pdf/tesis/MCE/Tesis%20MCE%20Cristian%20Ernesto%20Casta%C3%B1eda%20S%C3%A1nchez.pdf>
- Chapman, Stephen J. (2001). *MATLAB Programming for Engineers*, Brooks Cole.
- De Los Santos, G. (2010). *Desarrollo, operación y evaluación de un módulo para capacitar a docentes en servicio para que mejoren sus exámenes de opción múltiple mediante el análisis gráfico de ítems*. (Tesis para optar por el grado de Maestro en Ciencias Educativas). México. Baja California. UABC. Recuperado de <http://iide.ens.uabc.mx/images/pdf/tesis/MCE/Tesis%20MCE%20Guadalupe%20de%20los%20Santos%20Lazaro.pdf>
- Gómez, F., M. (2011). *Análisis de Requisitos de Software*. Universidad Autónoma Metropolitana. México, D. F.
- International test commission (2014). *The Security of Tests, Examinations, and Other Assessments*. Document reference: ITC-G-TS-20140706
- Joint Committee on Testing Practices (2014). *American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA) y National Council on Measurement in Education (NCME)*. Standards for educational and psychological testing. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Joint Committee on Testing Practices. (2004). *Code of fair testing practices in education*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Sarabia, Z., Contreras L., Rodríguez J., y Caso J. (2016). *Prácticas de educación aplicadas en contextos educativos*. Diseño de un sistema para administrar pruebas en línea, p. 32 – 44.

Secretaría de Educación Pública (2016). *Programa de Inclusión Digital 2016-2017*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/162354/NUEVO_PROGRAMA__PREN-DE_2.0.pdf

Thompson, S. J., Johnstone, C. J., & Thurlow, M. L. (2002). *Universal design applied to large scale assessments* (Synthesis Report 44). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. Recuperado de <http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/Synthesis44.html>

VOL.17
NÚMERO 35
DICIEMBRE 2018

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

SECCIÓN
ESTUDIOS Y DEBATES



UCSC

The appropriation of culture and psychological development: contributions of historical-cultural psychology for child education

Maria Eliza Mattosinho Bernardes*

Universidade de São Paulo, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, São Paulo, Brasil.

Recibido: 29 junio 2017

Aceptado: 16 enero 2018

ABSTRACT. The present study has the goal of bringing awareness to some aspects of the constitution and psychological development as a historical process mediated by culture, understood as the historically elaborated set of material and non-material human production, and to reflect on its implications in early childhood education. The theoretical-methodological support on which we are based is historical-cultural psychology, with classical authors such as Vygotsky, Luria and Leontiev. The main focus of this study is the psychical developmental processes of young children, we will highlight the historical process of the human constitution of man, learning as a fundamental process for psychical development and educational activities as a necessary condition for the development of higher psychological functions.

KEYWORDS. Historical-Cultural Psychology, Development of Higher Psychological Functions, Early Childhood Education.

La apropiación de la cultura y el desarrollo psicológico: contribuciones de la psicología histórico-cultural para la educación infantil

RESUMEN. El presente estudio tiene como finalidad traer a la conciencia algunos aspectos sobre la constitución y el desarrollo psicológico como un proceso histórico mediado por la cultura, entendida como el conjunto de la producción humana material y no material elaborado históricamente, y reflexionar sobre sus implicaciones para la educación infantil. El soporte teórico-metodológico en el cual nos fundamentamos está constituido por la psicología histórico-cultural, cuyos autores clásicos son Vigotski, Luria y Leontiev. El foco principal de este estudio está colocado en los procesos de desarrollo psíquico de niños pequeños. Colocamos especial énfasis en el proceso histórico de constitución de lo humano en el hombre, en el aprendizaje como proceso fundamental para el desarrollo psíquico y en la actividad educativa como condición necesaria para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores.

PALABRAS CLAVE. Psicología Histórico-Cultural, Desarrollo de las Funciones Psicológicas Superiores, Educación Infantil.

*Correspondencia: Maria Eliza Mattosinho Bernardes. Dirección: Arlindo Bettio, 1000, Vila Guaraciaba, São Paulo/SP, Brasil. Correo Electrónico: memberna@usp.br

1. INTRODUCTION

One of the great problems of contemporary pedagogy is find answers about the necessary conditions that organization of teaching in children's education, understood that at this stage of schooling, the higher psychological functions of the human race start to potentiate, since the relationships of teaching and learning.

As a researcher in the area of education and teacher training, I become active in the face of this problematic, since of mediation with theoretical and practical instruments for the elaboration of possible responses that may contribute to the broaden understanding about the teaching that promotes the development of the human psyche in the childhood. In this sense, I stress the need, in criticizing the true reality of national education, to present possible ways that teachers and researchers in the area can guide their practical activities (Bernardes, 2011) in the child education for such purpose.

In the exercise of my social function, I assume the historical-cultural approach as a theoretical-methodological reference that orient the exposure of text content, since it allows us to understand and explain the educational processes that impact the development of the human psyche, characteristic of historically constituted concrete subjects. Therefore understood since the principles of historical-dialectical materialism, as theoretical and methodological fundament. The constitution of the concrete subjects is understood as the synthesis of the movements of internalization and appropriation of the human cultural production, made possible of being accessed throughout life.

In this sense, it is possible to *root of the problem* to understand and explain individual differences, often explained by different theories with biologizing, environmentalists, behavioral or interactionist justifications. In the theoretical-methodological approach assumed in this article - that investigates the concrete reality from its objectifications, historically constituted, in order to dialectically transform the external and internal reality of the active subjects - the *root of the problem* of the individual differences emerges from the different possibilities of access and appropriation of the historically elaborated culture.

In contemporary society, organized by the principles of capitalism, access to human production, material and non-material, does not occur and cannot occur in a similar way on the part of all individuals composing it, since social and individual differences need to be justified and maintained on the basis of meritocracy and the competences of each subject, without questioning them based on the concrete conditions that pertain to their formation.

Once you are aware of the social and political dimension of the *root of the problem* here, we refer to the theoretical production of Historical Cultural Psychology as a mediation to return the explanations given to the problem in question. In this sense, it is understood that Vygotsky's attempt was to respond to the problem of the constitution process and to develop the human psyche considering the historical and cultural dimensions. In the movement to produce answers to this new problem in his time, the author aimed to produce a general psychology that explained the constitution and development of a new man who, dialectically, acted as subject in the movement of forming a new society, whose central principle is the equality of conditions to all the subjects that integrate it. Such problematic remains current and needs answers, since contemporary society continues in a constant movement of transformation.

Thus, the arguments defended in this article are based on the epistemological, gnosiological and logical basis identified as the Historical-Cultural Psychology that aims to explain the constituent processes and constituents of the singular subjects that must be the synthesis of the maximum possibilities for developing of the human kind, objectified through historically elaborated culture mediation.

It is understood that this generic subject - true man - must be understood in its totality, considering it as a social being (Marx, 1974) that integrates aspects in the form of unity, such as affectivity and intellect, what is logical and historical, cultural and social, reason and emotion. Therefore, it is considered that the study of the thesis in question is relevant to seek answers to childhood education aimed at developing the higher psychical functions of children from the first years of life.

Seeking to fulfill this need, this paper has the goal of bringing awareness for teachers and researchers about some aspects of the constitution and psychological development as a historical process mediated by culture, understood as the historically elaborated set of material and non-material human production, and to reflect on its implications in early childhood education.

In this attempt, this study presents a summary of *the historical process of psychical development* of young children, when the process of constitution of the human being in man will be emphasized, on *learning as a fundamental process for psychical development and on the educational activity as a necessary condition for the development of higher psychological functions to occur*.

2. HUMAN DEVELOPMENT AS A HISTORICAL PROCESS

The constitution of the human race, according to Historical-Cultural Psychology, takes place from the social nature of man, as a cultural man who, in his constitution, comes from life in society, mediated by culture. Leontiev (1970), referring to the work of Engels, states that:

[...] supporting the idea of an animal origin of man, [Engels] showed at the same time that man is profoundly different from his animal ancestors and that hominization resulted from the transition to life in an organized society at the base of labor; that this passage changed man's nature and marked the beginning of a development which, unlike the development of animals, was and is subject not to biological laws but to socio-historical laws (p. 280).

Thus, the slow process of the constitution of man passes through gradual and non-linear stages, ranging from the stage of *biological preparation* to the stage of *passage* to the man defined by the fabrication of instruments and embryonic forms of work and society. At this stage, the formation of man is still subject to inherited biological laws. Through the influence of the development of labor (essentially human activity) and communication through language (symbolic instrument), socio-historical laws begin to manage the development of man as a human being integrated with society by culture. This stage is identified by Leontiev as the essential turning point. According to Leontiev (1970), "it is the moment in fact that the evolution of man is totally free from his initial dependence on the inevitably slow biological changes which are transmitted by heredity. Only the socio-historical laws will henceforth govern the evolution of man" (p. 281).

Vygotsky and Luria (1996), in the psychological essay on the study of the behavior of apes, primitive man and children, present the concept of human development, systematizing the path of evolution from ape to cultural man. In this study, the authors describe "*three main lines* in the development of behavior - evolutionary, historical and ontogenetic [...]" and demonstrate that "the behavior of cultural man is a product of these three lines of development and can only be understood, scientifically explained, by the analysis of *three different paths that constitute the history of human behavior*" (p. 51).

Thus, the process of hominization occurs in the face of man's need for subsistence, since he not only adapts to the environment, but, above all, he promotes transformations in the environment in which he lives, adapting it to meet his needs. Dialectically, such activity promotes changes in the constitution of man himself, developing motor skills, phonetic complexity and transforming the sense organs and human perception into "social" organs in their constitution.

This conception of the constitution of the human race is based on Marx (1974), who affirms that it is in social relations that the senses in general (sight, hearing, tasting, olfaction, touch), as well as thought, contemplation, and will establish themselves by giving rise to the social organs of the individuality of man, through the appropriation of objective reality. Thus, the social meaning of material and non-material objects is only appropriated by the heirs of culture through interpersonal relationships with other participants in society.

Vygotsky and Luria (1996) identify the historical process of the evolution of man through the critical stages that trigger changes in human development from the use of instruments, promoted by work and the use of psychological signs, and the appropriation of culture as the mode by which the ontological dimension in the subjects becomes possible.

In this sense, Shuare (1990), commenting on the social-historical origin of the human psyche in Vygotsky's work, states that the author "introduces time into psychology, or rather introduces the psychism in time" (p. 59).

In this historical perspective in which time is conceived as the vector that defines the essence of the human psyche, we assume the dimension of the constitution process of society and the subjects and their individualities. Both in the individual dimension and in the social dimension, human development is linked to human activity as a trigger for the critical stages of "turning points" in the process of transformation and evolution of man himself.

In the dimension, in which human time is considered history, the communication of the meanings present in the culture in general to the other subjects assumes a fundamental importance to understanding the physical and psychical changes in the "human being". In this sense, Leontiev (1970, p. 285) affirms "[...] that each individual learns to be a man. What nature gives you when you are born is not enough for you to live in society. It is still necessary to acquire what has been achieved in the course of the historical development of human society" (p. 285).

In the culture appropriation process, *mediation* is identified as a fundamental category for the understanding of human development. Such a conception implies identifying the importance of the mediation of culture through interpersonal relations in general and through the processes of schooling, especially when it is aimed at the emancipation of subjects.

The mediator function of the activity with signs and instruments through education in general is considered by Vygotsky (1989) as fundamental for psychical development, since the mediation of the signs, as an auxiliary element in the solution of problems, fundamentally changes all the psychological operations. On the other hand, the mediation of the instruments potentiates the constitution of the new psychological functions because they constitute means by which the external activity is directed.

Such mediated activity is considered the basis of the appropriation movement of objective reality, however, it is necessary to make explicit that sociality does not correspond to the direct influence of society on the formation of individuals, since by alienation this process occurs in a fragmented way, promoting the distance between what is proper to mankind and individuals.

The movement of appropriation of culture through educational processes highlights the relationship between learning and child development. We consider from the researches that we have realized that being aware of how concretely the relationship between psychic development and learning in general is relevant for the education professional to organize pedagogical actions that potentiate the psychic development of the subjects in general.

3. LEARNING AND PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT

On the relation between psychological development and learning, Vygotsky (1994) critically analyzed the psychological theories of his time and proposed a new solution to the problem, starting with the idea that "*Learning begins well before school learning*" (p.109). According to the author, the relationship between learning and development is a dialectical and historical movement, because it argues that:

[...] learning is not in itself development, but a correct organization of children's learning, leads to mental development, activates a whole group of development processes, and this activation could not take place without learning. For this reason, learning is an intrinsically necessary and universal moment for the development of these unnatural but historically shaped human characteristics (Vygotsky, 1994, p. 115).

According to Vygotsky (1989, p. 83), human development implies the rejection of the commonly held view that cognitive development is the result of a gradual accumulation of isolated changes"; thus refusing the idea that the development of children's higher psychological functions can be investigated from the analysis of isolated elements. Conceptualizes development as:

[...] the complex dialectic process characterized by periodicity, inequality in the development of different functions, metamorphosis or qualitative transformation from one form to another, internal and external factors, and [as] adaptive processes that overcome the impediments that children encounter (Vygotsky, 1989, p. 83).

Vygotsky (2001a) proposes the indivisibility of the whole in parts as a type of analysis of human psychic development, arising from the understanding that such a process can only be analyzed from the unit, that is, from its totality, a fact that contemplates the relations between the logical and the historical, cultural and social, affection and cognition, and emotion and reason. It should be emphasized that "by unit, we understand the result of the analysis that, unlike the elements, comprises *all the fundamental properties characteristic of the set* and constitutes a living and indivisible part of the totality (p. 19).

Vygotsky (2001b,) states that "we believe that this unity can be found in the internal aspect of the word, in its meaning." (p. 20). The meaning of the word, when considered as a unit of analysis of the development of higher psychological functions, is internalized through education and learning in general. In school learning, meanings are understood as living concepts, which pass between spontaneous and scientific concepts.

Vygotsky (1989, 2001b) introduces in the analysis of the psychical phenomenon the concept of *Near development zone* - ZDP. This concept is presented by the author as the difference between the real development (what the child does alone) and the development possibilities created in the near development (what the child does with the help of others). Such a psychical phenomenon is present from the earliest days of a child's life, since learning and development are considered to be interrelated phenomena.

From the first stage of child development, children learn information related to family culture and the social aspects present in its context. Such knowledge internalized by intrapsychic relations becomes the intrapsychic dimension of the child, who in turn internally mediates future social relations through language.

Regarding the importance of the ZPD for children's intellectual development, Vygotsky (2001a,) states that: "[...] *The zone of proximal development has a more direct value for the dynamics of intellectual evolution and for the success of instruction than the present level of its development*" (p. 239).

Duarte (2001), when referring to the importance of the zone of proximal development for the educational process in the school context, states that:

It is up to the school, therefore, the important task of transmitting to children the contents that are historically produced and socially necessary, selecting what is at each moment of the pedagogical process in the zone of proximal development. If the school content is beyond it, education will fail because children are still unable to appropriate that knowledge and the cognitive faculties corresponding to it. If, on the other hand, the school content is limited to requiring from children that which has already formed in their intellectual development, then teaching becomes useless, unnecessary, because children can carry out the appropriation of that content alone, and such appropriation will not produce any new intellectual capacity in the children, will not produce anything qualitatively new, but only a quantitative increase of the information they dominate (p. 98).

Thus, it is conceived to be based on the actual possibilities in the current development of children and the possible conditions created by the education in the zone of proximal development, which then becomes possible to transform child development. Education is understood as a fundamental activity for children to appropriate knowledge and human meanings in general.

With the awareness that the individual development occurs through the mediation of meanings of human production in interpersonal relationships, originating from human activities in general, it becomes fundamental to understand the influence of educational activities in the development of higher psychical functions.

4. THE EDUCATIONAL ACTIVITY AND THE DEVELOPMENT OF THE SUPERIOR PSYCHOLOGICAL FUNCTIONS

According to Davidov (1988), "[...] the essence of human activity can be discovered in the process of analyzing the content of interrelated concepts such as *work, social organization, universality, freedom, conscience, establishing purposes*, whose bearer is the generic subject" (p. 27).

In the specificity of the psychological dimension, Leontiev (1994) conceives the activity by what the process, as a whole, is directed (its object), always coinciding with the objective that stimulates the person to perform this activity, that is, the reason. He further states that activity must be understood as a molar system which means that at the psychological level, this unity is mediated by meanings of psychical reflexes, whose function is to guide the subject in the world of objects. The *molar system* constitutive of human activity is composed of basic units that are only identified separately for the purpose of analysis, nevertheless, the need to be understood in a unitary dimension as a whole is emphasized.

The basic units that structure *human activity*, according to Leontiev (1983), follows from the reason that impels the performance of the specific activity; after the establishment of the reason, the actions that are subordinated to the conscious goals arising from the mobilization of subjects, motives and human needs; finally, *the operations*, considered as the way of performing an action, are directly detached from the conditions for the performance of the concrete objective. The molar system formed by the "basic units" *activity - action - operation*, mediated by meanings and psychical reflex, and established by conscious and concrete goals, determines activity as conscious human action.

In understanding the *activity* as an instrument in human development, its details at each stage of development must be considered in order to understand the psychological constitution of individuals. Leontiev (1994), when analyzing the actions and operations that promote human

development, defines the dominant activity as the "activity whose development governs the most important changes in the psychical processes and in the psychological traits of the child's personality, at a certain stage of development" (p. 65).

The differentiation made by Leontiev (1994) to the dominance of the activity is established from the content of the activity itself. As children enlarge their relationships with the world through their experiences, the essence of the content of actions alters. When referring to the dominant activity in childhood, the author states that the type of activity is not characterized by the number of actions related at each age, but refers to the relationships in which the actions influence the psychical development and identifies three attributes that characterize the dominant activity.

The first refers to the fact that it is in the activity that other forms and types of activities emerge that make it up, that is, the dominant activity is composed of other activities that structure and shape it. Another attribute refers to the particular psychical processes that form or organize the dominant activity. The third attribute is related to the fact that the main changes in the child's personality depend on the activity performed by the child.

Leontiev (1994) indicates as dominant activity, in the period before formal schooling (called pre-school by him), *playing*, because such content assumes a prominent role among the other activities performed by young children. In the formal schooling phase, the author points out the relationships linked to the *study*, which assume a preponderant role in the development of children and young people. In the period in which the person is professionally active in society, work configures itself as the dominant activity.

Elkonin (1987) expands this classification by linking the dominant activity to the concept of crisis in the work of Vygotsky, also identified by the author as a guide activity, and identifies the main stages of child development as: a) in early childhood: group 1 - *Baby emotional communication*; Group 2 - *Manipulative object activity*; b) second childhood: group 1 - *Role playing*; Group 2 - *Study activity*; c) adolescence: group 1 - *Personal communication*; Group 2 - *Professional study activity*. In the present study, in view of its object, an emphasis is given to the early stages of child development.

According to Elkonin (1987), the first two stages of child development, emotional communication of the baby and manipulative object activity, refer to the child's first contacts with life in society. The first identifies the process of communication between infants and adults in the first weeks of life up to about a year, and provides the basis for the formation of sensory-motor manipulative actions. In this period, emphasis is placed on the affective and emotional relationships made possible by contact with adults. The second period has as content the child's action on social objects, whose meanings are mediated in life in society by the educational process in general. In this second period, there is a determinant influence of language on the appropriation of the social meaning attributed to the objects.

In the "pre-school" period, the dominant activity is identified through play, when children internalize social relations by reproducing the actions performed by adults with the objects. This process occurs through the imitation of the actions observed in the interpersonal relationships and by the creation over them that occurs in a mediated way by the personal senses attributed to the actions by the child during activity. Play becomes the content of the dominant activity, not just an action within the activity in general that performs in different contexts.

Understanding play, as the content of the dominant activity of young children, part of the "Vygotskian" conceptualization that the child develops, mainly, by means of play. Thus, playing and games are considered by Vygotsky (1989) as part of the activity that drives and determines the development of children. In play, children project beyond their daily behavior, they extend daily

relationships through illusory situations and imagination, providing their development from the intervention in the zone of proximal development. According to Vygotsky (1989: 117), "action in the imaginative sphere, in an imaginary situation, the creation of voluntary intentions and the formation of real life plans and volitional motivations - everything appears in the toy, which is thus, at the highest level of pre-school development".

According to the changes in the main activity, the transformations in the psychological development of the subjects are perceived, as identified by Leontiev (1994): a) *Changes in the psychological character of actions*; b) *Changes in the character of operations*; c) *Changes in psychophysiological functions*.

An example of *changes in the psychological character* of actions is the matter of the small child's language, which is structured in different ways, when they are to their parents, in a situation of play with friends or in situations of learning in the school context. The actions of communication through children's speech, in each case, assume different psychological characteristics. Such changes in the language of children enable changes in the development of the psyche because they generate learning possibilities that lead to a movement of transformation of their psychological constitution, from the interpersonal relationships of the dominant activity.

As to *the changes in the nature of operations in the activity*, an example refers to the fact that children are in the learning phase, in which they express the appropriation of concepts related to verbal and nominal agreements. When children structure the sentence properly, with their additions, they make use of previous actions that have become operations in the activity in question. To make adequate agreements of time, gender, number, and degree becomes an "automatic" action when children appropriate the mode of action by which communication occurs through formal language. The example demonstrates the typical transformation of an action into a conscious operation. This fact demonstrates changes in children's psychological development.

With regard to *changes in psychophysiological functions*, for Leontiev (1994), this is the last group of changes in the development of the psyche. They are identified as sensory, mnemonic, tonic, and other functions. All activities are based on psychophysiological functions, but are not established only in themselves. They form the basis of the sensations, emotional experiences, sensorial phenomena and memories that underlie the phenomenon of consciousness; however, it is in activity that consciousness is constituted.

An example of this phenomenon is the process of abstraction and generalization of colors by young children. The sensory function of color perception is appropriated by children in drawing, in painting, in the application of colors in situations that have their origin linked to the play activity. In this case, the dominant activity of children is play, however, as Leontiev ([1970?], P.311) states that in *the development of the psyche of the child*, "Certain psychic processes form and reorganize not directly in the dominant activity, but in other kinds of activities genetically linked to it."

According to Leontiev (1994), the development of sensations is linked to the development of the processes of oriented perception; this, in turn, is not constituted by simple mechanical entertainment or by means of formal exercises, but rather by actions in the reflexive activity over objects. Based on research developed by the author and collaborators, it was found that it is not in the game itself that children appropriate colors, but in the face of actions that lead them to use colors in the form of drawings related to the play activity. As children transform the activity linked to color perception, new relationships with the object are developed, promoting a quality change in the appropriation of the content. In view of the above example, Leontiev's statement (1970) emphasizes: "the development of the psychophysiological functions of children is usually linked to the general course of the development of their activity" (p. 328).

The shift from one stage of psychical development to another is promoted by actions in the dominant activity. However, such a change is made possible when the teaching actions enable the reorganization and transformation of mental operations while psychophysiological functions; this occurs when the teaching actions are organized with the intention of awakening new reasons for new learning to occur, since the psychical transformations do not occur naturally or spontaneously. Depending on the relationships that children establish with the world and with socio-historical knowledge, the children themselves may come to understand reality in a new level of complexity, an objectified fact in the constitution of its subjectivity.

About *the perception problem*, Vygotsky (1999, 2001a) conducted several experiments and identified that perception is directly related to the sense attributed by the subject to what is perceived in the objective world. The studies show that perception is a function that changes as a product of development and is not determined since the birth of the child. Another issue attributed to perception is that it relates to *categorical thinking*, a psychical function that develops according to the appropriation of historically elaborated knowledge.

Vygotsky (1999), when analyzing the perception in the development of children, considers that in the development there is a connection between the functions of perception and eidetic memory, forming a unique set, resulting in a fusion between the functions of visual thought and those of perception. This fusion *cannot separate* the perception of the object (its meaning) from the meaning of that object. The experiments carried out by the author show that a connection between language and perception arises and that the perception of children changes if language becomes part of the process; an example of this fact occurs when children verbalize what it was possible to perceive about the object, a fact or phenomenon, reorganizing the thought. At each new level of inter-functional connections, there are new connections between perception and other functions, producing important changes in the psyche, developing awareness of reality in its entirety.

The explanation of the functional connections present in the perception recalls the concept of a psychological system, or functional system, that attributes the connotation of integrality of the higher psychological functions, and not the identification of functions that, together with the others, constitute the complex constitution of the human mind.

The overcoming of perception about the world of objects through the experiences provided by cultural relationships is determinant in the process of development of perception as a higher psychical function. The function of being promoters of the constitution of the human psyche is attributed to the influence of education and relations with historically elaborated knowledge, in this case, the perception of objects and social meanings of objects in objective reality.

The memory problem in child psychological development, similar to the study of perception, assumes particular characteristics in the investigations carried out by Vygotsky, Luria and Leontiev. According to Vygotsky (1999), memory, as well as other psychic functions, already exists since the earliest age as an elementary function and with time it develops and becomes a higher function. The diversity of the results of the investigations into the different manifestations of memory at various ages makes it possible to deduce that the development of memory is a *complex and non-linear process*.

Luria comments on the results of research on the different ways of using memory performed with pre-school and school children and states that:

6-year-olds remember the material immediately, of course, while school-aged children have a number of techniques [methods - J.K.] [SIC] that they use to store the required material; the latter relates this new material to their previous experience, draws on the whole system of associations, sometimes takes notes, and so on. Any of these other

children generally have similar memories, but they use them in different ways: both have memory, but the older one knows how to use it. It is this transition from natural forms of memory to cultural forms that constitutes the development of memory from a child to an adult (Vygotsky & Luria, 1996, p. 186).

This difference pointed out by Luria on the use of memory relates to the type of main activity of children. In young children, the activity of play can be considered as the way in which they relate aspects of reality to the attribution of signs that identify the object. It is the relation between the memory and the language with the nominative function, in which they attribute a linguistic term to the object. However, this is a process that needs to be systematized in properly organized education so that transformations occur in the cross-functional system.

The transformation in memory use at pre-school age is explained by Vygotsky (1999).

In the first years of life, memory is one of the central psychical functions, around which all other functions are organized. The analysis shows that the thinking of young children is strongly determined by their memory. Their thinking is not at all the same as that of older children. For young children, to think is to remember, that is, they rely on their previous experience, in its variation. Never has thought had a high correlation with memory as at an early age, when it develops immediately due to it (p. 44).

The relationship between *thought and memory* in small children is immediate, that is, the concept of an object is not structured in a logical way, corresponding to the logical-historical structuring of the concept itself. The appropriation of the concepts in pre-school children occurs from the memory and the concreteness of the infantile thought, by its syncretic character that relies on memory.

The generalizations, present in both adults and children are different. In adults, the generalizations deal with the social meanings attributed to the facts and phenomena present in the objective reality elaborated from the logical-historical relations; in small *children*, *generalizations* rely entirely on memory. From this, we can deduce the importance of *experiences* provided in interpersonal relationships for the constitution and transformation of higher psychological functions.

Among the higher functions presented here - perception, memory, thought, language and generalizations - we must point out that the transformation of these functions occurs as a cross-functional system, and it is not possible to separate them except for study. Even in this condition, the totality of the higher functions must contemplate the understanding of how the psychical development of children occurs so that teaching actions can be organized, which will become developers.

5. SOME CONSIDERATIONS

What emerges from the theoretical reflections presented here is that the professional who acts in the education of young children need to be aware that the relations between the appropriation of culture and the development of the psyche does not occur spontaneously or naturally. In order for the higher psychic functions to be potentialized in the development process, there is a need to organize intentional and conscious teaching actions so that, through learning, the transformations in the interpersonal system of the human psyche are objectified.

Considering that the development of higher psychological functions occurs from the mediation of culture objectified in the signs and instruments elaborated historically, school education, as a historically established form of cultural mediation, requires specific conditions in the organiza-

tion of teaching in order to promote the development of awareness of what surrounds subjects about the complexity existing in concrete reality.

In our research on the organization of teaching and teacher training (Bernardes, 2009, 2011a, 2011b, 2012, 2014, 2015) we have found that the transformation of child psychism is enhanced when the teacher is aware of how human characteristics are objectified in each individual subject and we have identified some characteristics about the concrete conditions necessary for such objectifications to occur.

The complexity of the concrete conditions present in educational institutions in general has been the object of research in our research group - GEPESPP - LEDEP - when we critically analyze the ways of action of teachers and in-service training. The results of these researches demonstrate the general principles in the formation of teachers' conscience as the need to mediate theories that explain the condition of the concrete, historical subject formed by the mediation of culture. (Bastião, 2013; Assali, 2014; Hamada, 2015; Pereira, 2016; Freire, 2016) Such a condition is necessary for the reorganization of teaching that assumes the characteristics of a revolutionary praxis within the school. Other results highlight particular aspects of the reorganization of teaching in schools that refer to the orientations of State policies in the field of education, to school governance in its pedagogical and political aspects, to teacher training and to family and school relations.

These results show that the reorganization of teaching needs to be the synthesis of a collective process of study and be the objectification of the conscience of the active subjects, finding general and specific referrals to supply the needs of the school. We also verify that in the daily life of the schools, these conditions are rarely adequate for the collective activity (managers, teachers, employees and students) to be objectified in the transformation of the pedagogical praxis (Bernardes, 2012) and, consequently, to be potentiating the development of children's psyche.

The fact to be evidenced is that for school education to be considered as a potentializing activity for the development of children's psyche, there is a need for the teacher to be aware that this phenomenon will only occur from the pedagogical praxis organized in a conscious and intentional way, anchored in principles that explain the constitution of the concrete, historical and cultural human subject.

Thus, emerges the need to consider that in the training of teachers, the mediation of scientific and theoretical knowledge that creates the possibility of transformation of the teacher's consciousness regarding the real possibilities of teaching as a revolutionary praxis and its social function in the process of transformation of the objective and subjective reality.

When questioning the organization of education in children's education as a particularity of educational processes in general, we ask: How do you organize pedagogical practices that are potentiating child development? Good question... But the answer must be the objectification of the creative activity of education professionals in the face of the challenges and emerging needs of their school contexts.

However, any response that can be built on such an issue must take into account that "*there is nothing more theoretical than good practice*".

In the general scope of education and in view of the theoretical synthesis on the development of higher psychological functions presented in this study, the essence of the psychological characteristics of small children that needs to be contemplated in the education of children is highlighted.

Playing is the content of the dominant activity of young children, a fact that leads us to prioritize the experience in the context of play so that they come to compose teaching actions that promote

the development of thought, language, perception, memory, generalization and others. It is in play and by play that the elements of culture (art, science, philosophy and politics) need to be mediated and internalized by children in early childhood education. Thus, despite the many needs that emerge from the reality in early childhood education, it is considered fundamental that actions and operations in the activity of play are always present in the teaching of young children.

Good social practices must overcome the reiterative dimension, must be well grounded theoretically and consciously organized, while part of the creative activity that aims at the transformation of reality. The pedagogical practice is not different... the theoretical bases in the fields of psychology, sociology, didactics and teaching methodologies are fundamental to direct the organization of teaching that potentiates the psychical development of the active subjects.

It is the complexification present in our dominant activity, *the work of being a teacher*, the work of forming the heirs of human culture, humanizing them.

We deserve respect...

REFERENCES

- Assali, S. A. S. (2014). *As condições concretas da Jornada Especial Integral: um estudo sobre o movimento da formação continuada de professores*. (Tese de Mestrado em Mudança Social e Participação Política). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Batistão, S. P. da S. (2013). *Educação inclusiva ou educação para todos? Contribuições da teoria histórico-cultural para uma análise crítica da realidade escolar*. (Tese de Mestrado em Mudanças Sociais e Participação Política). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bernardes, M. E. M., & Alves, A. A. (2015). The Pedagogical Activity in the Training of Teachers: Contributions from the Cultural-Historical Theory. *Creative Education*, 06, 1496-1507.
- Bernardes, M. E. M. (2014). Active Teaching Approach: Teaching and Learning Methods on Historical and Cultural Theory. *Creative Education*, 05, 734-742.
- Bernardes, M. E. M. (2012). *Mediações Simbólicas na Atividade Pedagógica: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o Ensino e a Aprendizagem*. (1. ed.) Curitiba: Editora CRV.
- Bernardes, M. E. M. (2011a). Atividade educativa, pensamento e linguagem: contribuições da psicologia histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15, 323-332.
- Bernardes, M. E. M. (2011b). O pensamento na atividade prática: implicações no processo pedagógico. *Psicologia em Estudo*, 16, 521-531.
- Bernardes, M. E. M. (2009). Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13, 235-242.
- Duarte, N. (2001). *Educação escolar: teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. (3. ed.) Campinas, SP: Autores Associados.
- Davidov, V. V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscú: Progresso.
- Elkonin, D. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico e la infancia. In: Davydov, V. & Shuare, M. *La psicología evolutiva y pedagogia en la URSS: antología*. Moscú: Editorial Progresso.
- Freire, S. B. (2016). *A mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica: um estudo sobre as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar*. (Tese de mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Hamada, I. A. (2015). *O trabalho pedagógico e suas possibilidades enquanto práxis, no contexto da perspectiva crítica, histórica e cultural*. (Tese de Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Leontiev, A. N. (1970). *O desenvolvimento do psiquismo*. (1. ed.) São Paulo: Moraes.
- Leontiev, A. N. (1983). *Actividad, conciencia, personalidad*. Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Leontiev, A. N. (1994). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In Vigotskii, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (5.ed.) São Paulo: Ícone.
- Marx, K. (1974). *Para a crítica da economia política. En Karl Mar. Manuscritos econômicos-filosóficos: e outros textos escolhidos*. (1. ed.) Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Pereira, E. C. (2016). *Os processos formativos do professor de alunos com transtornos do espectro autista: contribuições da teoria histórico-cultural*. (Tese de Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Shuare, M. (1990). *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscu: Progreso.
- Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (3. ed.) São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1999). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2001a). *Obras escogidas*. Madrid: Machado Libros, v.2.
- Vygotsky, L. S. (2001b). *Obras escogidas*. Madrid: Machado Libros, v.3.
- Vygotsky, L. S. (1994). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In Vigotskii, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (Org) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5.ed. São Paulo: Ícone..
- Vygotsky, L. S., & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Calidad educativa: engranaje entre la gestión del conocimiento, la gestión educativa, la innovación y los ambientes de aprendizaje

Gina Marcela Romero Medina*

Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), Villavicencio, Colombia.

Recibido: 08 septiembre 2017

Aceptado: 29 enero 2018

RESUMEN. La innovación comprendida dentro del marco de la gestión del conocimiento y la gestión educativa requiere para su desarrollo una comprensión desde los procesos educativos que permiten mejorar y desarrollar nuevas formas de conocimiento, dando respuesta a un proceso de globalización e inclusión tecnológica, con estrategias innovadoras en los ambientes de aprendizaje generando transformación social. Según Pascual, (SF) los procesos planteados (diagnóstico, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación), en la educación, deben ser pensados para buscar la efectividad y relevancia social, garantizando la permanencia de buenas prácticas educativas y mejorar la relación cambio educativo – cambio social. Así, la gestión educativa también tiene que ver con la innovación educativa como un proceso de definición, construcción y participación social; y debe ser pensada como una tensión utópica en el sistema educativo, viendo sus ambientes de aprendizaje; como un todo. Lo anterior, promueve que la educación incorpore ambientes que permeabilizan el aprendizaje direccionado hacia una teoría constructivista, donde la tecnología hace parte del proceso de gestión del conocimiento. Es necesario comprender que los nuevos ambientes de aprendizaje deben apuntar hacia formas de innovación e inclusión tecnológica, posibilitando la creación de una realidad mixta, proporcionando efectividad en la gestión, construcción, administración y evaluación del conocimiento (Salinas y Marín, 2017).

PALABRAS CLAVE. Calidad, gestión, conocimiento, innovación y ambientes de aprendizaje.

Educational quality: gear between knowledge management, educational management, innovation and learning environments

ABSTRACT. Innovation understood within the framework of knowledge management and educational management requires an understanding from the educational processes that allow to improve and develop new forms of knowledge, responding to a process of globalization and technological inclusion, with innovative strategies in the learning environments generating social transformation. According to Pascual, (SF) the processes proposed (diagnosis, planning, execution, monitoring and evaluation), in education, should be designed to seek effectiveness and social relevance, guaranteeing the permanence of good educational practices and improving the educational change relationship - social change. Thus, educational management also has to do with educational innovation as a process of definition, construction and social participation; and it must be thought of as a utopian tension in the educational system, seeing its learning environments; as a whole.

*Correspondencia: Gina Romero Medina. Dirección: Multifamiliares Centauros T.C13 Apto 201, Villavicencio, Colombia. Correo Electrónico: gromeromedi@uniminuto.edu.co

The above, promotes that education incorporates environments that permeate the directed learning towards a constructivist theory, where technology is part of the knowledge management process. It is necessary to understand that the new learning environments should point towards forms of innovation and technological inclusion, enabling the creation of a mixed reality, providing effectiveness in the management, construction, administration and evaluation of knowledge (Salinas and Marín, 2017).

KEYWORDS. Quality, management, knowledge, innovation and learning environments.

1. INTRODUCCIÓN

Si bien es cierto el Ministerio de Educación Nacional, está interesado en mejorar las condiciones de calidad educativa, ésta no debe estar basada en capacitaciones, cifras de medición con cumplimiento de evidencias que cubran un porcentaje para una certificación; sino en ver la calidad educativa desde la perspectiva de interacción estudiante-docente, estableciendo escenarios y herramientas que les permitan mayor convergencia, adaptabilidad y posibilidad de transformación.

Por lo tanto, es necesario comprender que la innovación no sólo es parte esencial y fundamental en la gestión del conocimiento sino también en la gestión educativa, dado que se necesita de una teoría del conocimiento organizacional, para su desarrollo. La cual, se produce en dos dimensiones: "epistemológica y ontológica, la clave de la creación de conocimiento es la movilización, conversión e interacción entre el conocimiento tácito y el explícito en los niveles individual, grupal, organizacional e inter-organizacional" (Berrío, Angulo y Gil, 2013, p. 117).

Es importante tener claro que los procesos de innovación educativa en las instituciones permiten mejorar su funcionamiento y pueden desarrollar nuevas formas de conocimiento, adicionalmente pueden responder a las exigencias y necesidades del entorno y procesos de globalización. Por lo anterior, las instituciones educativas deben anticiparse a las transformaciones sociales, a través de una organización estructural y sistémica que responde previamente a una etapa de planificación.

La planificación, cumple dos propósitos principales en las organizaciones: el protector y el afirmativo. El propósito protector consiste en minimizar el riesgo reduciendo la incertidumbre que rodea al mundo de los negocios y definiendo las consecuencias de una acción administrativa determinada. El propósito afirmativo de la planificación consiste en elevar el nivel de éxito organizacional, independientemente del ámbito (Salazar y Romero, 2006).

Una institución educativa al planificar su gestión debe ser vista como una organización de ideas innovadoras, que trasciende en el tiempo, con reflexiones generadas desde los mismos errores, la perseverancia, la pasión y la persistencia, logrando la mejora en su funcionamiento y puedan dar respuesta a las necesidades que se identifican en los contextos determinados. La institución educativa debe ser innovadora y establecer procesos de reflexión que mejore su funcionamiento dando respuesta a sus necesidades (Johnson, 2010).

Ahora bien, los contextos varían según cada sistema social entendiendo matices y distinciones de agentes como el individual, institucional y sociopolítico. Por tanto, algunos componentes en los ambientes educativos (enseñanza aprendizaje) infiere valores, principios, concepciones, creencias, contenidos y aprendizajes (cognitivos, afectivos, sociales). De igual manera, según se enfoquen y desarrollen diferentes procesos y operaciones, como la elaboración de proyectos, implementación, evaluación, indagación, recolección y uso de datos, utilización de los mismos, todo con la intención de lograr comprender y atender consecuentemente dinámicas de mejora y transformación (Escudero, 1987).

Consecuentemente, todos los procesos de evolución se complementan y dan la posibilidad de crear nuevas identidades dentro de la era globalizada y digital generando otros modos de comunicación y aprendizaje, incluso con las redes sociales. Los avances en la transmisión de datos (cantidad, calidad, seguridad...) y la digitalización, junto a los avances en el entorno del usuario (interacción persona-máquina, etc.) multiplican las posibilidades de la virtualización a través de la red (Salinas y Marín, 2017).

En el contexto de ambientes de aprendizaje, la oferta de las universidades se ha diversificado y amplificado, orientándose cada vez más hacia la virtualidad y su consecuente flexibilidad en el aprendizaje. Este aprendizaje flexible implica; libertad del alumno en cuanto al lugar, tiempo, métodos y ritmo de enseñanza y aprendizaje, énfasis en el aprendiz en vez del profesor, cambio de rol del profesor a mentor, facilitador del aprendizaje y ayudar a los alumnos a ser autónomos en su aprendizaje a lo largo de toda la vida (Salinas y Marín, 2017).

Lo anterior, se ve direccionado hacia todos los procesos de ambiente E-Learning y B-Learning, promoviendo que la educación superior incorpore escenarios y ambientes que permeabilicen el aprendizaje direccionándolo hacia el constructivismo. Es de aclarar, que el componente primordial no es la tecnología, sino también todos los elementos de aula, como el contenido, encuentros sincrónicos y asincrónicos y demás procesos que aporten en la adquisición y gestión del conocimiento.

Por consecuencia, los procesos, dinámicas, gestiones, conocimientos y demás fundamentos organizacionales educativos evidencian el interés en mejorar las formas de aprendizaje y mejoras en la calidad educativa. La tecnología al ser parte de los procesos nuevos de incorporación innovadora busca también mejorar procesos comunicativos y de interacción, como una construcción entre varios sujetos teniendo en cuenta que el intermediario es la máquina como trasmisor de mensaje; más no el elemento primordial.

Así mismo, la gestión del conocimiento y la innovación promueven nuevas estructuras y formas de crear ambientes necesarios para la construcción y formación del estudiante. Todo lo anterior, tiene como intencionalidad ver como eje principal; los estudiantes y la construcción de conocimientos, promoviendo la imaginación y el acceso a nuevas formas de comunicación y aprendizaje.

Se debe comprender que la innovación educativa implica un cambio cultural que afecta a cada individuo, al grupo y al marco institucional. Implica cambios en las actitudes, en las creencias, en las concepciones y las prácticas en aspectos de significación educativa como la naturaleza y función de la educación y de la escuela, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la concepción y relación con el conocimiento, la estructura y funcionamiento, y las relaciones entre los diferentes actores involucrados (Rimari, 2016, p. 6).

Finalmente, es de entender que, sin un engranaje entre la funcionalidad del conocimiento, las instituciones educativas, la forma sistémica e introducción al cambio en la comprensión de los ambientes de aprendizaje, no es posible repensar el orden establecido y propender mejorar el sistema educativo y por ende social. La apropiación y resignificación hacia el cambio, se adquiere cuando todos los involucrados le asignan sentido y se comprende su funcionamiento como un todo, no solo través de un discurso sino, también de prácticas e inclusión de nuevas tecnologías que promuevan experiencias con resultados efectivos propendiendo a la calidad educativa.

2. ANTECEDENTES

La gestión del conocimiento con la gestión educativa, son soportes inminentes para el resultado de una educación de calidad, concebida como derecho fundamental que se ha empezado a promover generando mayores condiciones de accesibilidad para poblaciones con necesidades diferentes a las tradicionalmente reconocidas. En este orden de ideas, los avances en el siglo XX y XXI siguen a la demanda de un sistema educativo donde sus actores deben hacer uso y actualización de prácticas y contenidos acordes a la nueva sociedad de la información.

Las nuevas tecnologías y la innovación respecto al conocimiento permiten incrementar considerablemente la cantidad de comunicación entre el profesor y sus alumnos independientemente del tiempo y el espacio. En la enseñanza convencional, la comunicación se produce cara a cara en horarios establecidos al efecto. Con las redes de ordenadores es posible que esta interacción se produzca de forma sincrónica (mediante la videoconferencia o a través del chat) o bien asincrónica (mediante el correo electrónico o el foro de discusión). Esto significa que cualquier alumno puede plantear una duda, enviar un trabajo, realizar una consulta, a su docente desde cualquier lugar y en cualquier momento.

Dado lo anterior, tanto la gestión educativa como la del conocimiento, han surgido a partir de las necesidades prácticas reales, concretamente de carácter académico y de las necesidades vividas en los diferentes contextos; siendo todos ellos aspectos importantes para el desarrollo y proactividad de los mismos. Son procesos necesarios para el ámbito pedagógico, la apertura de aprendizaje, la innovación, las intervenciones sistémicas y estrategia que se requiere desarrollar en las instituciones educativas de manera continua, para fomentar y evaluar el conocimiento producido de manera colectiva, partiendo del desarrollo de ambientes de aprendizaje comprendidos no sólo como espacios direccionados a escenarios tecnológicos sino también presenciales.

Por desgracia parece que sólo tenemos información, pues recientemente ha quedado en evidencia que diversos gobiernos destinan recursos a otros rubros distintos al del avance científico, dejando de lado la producción de conocimiento bajo el argumento de que la información es poder. La diferencia entre información y conocimiento es que conocer y pensar no es simplemente almacenar, ordenar y transferir datos, en una palabra, conocimiento no es igual a “vómito de información” (Balderas, 2009, p. 78).

Consecuente a ello, es necesario comprender que el conocimiento y la innovación no se centra en la inclusión de aparatos electrónicos o tecnológicos en el sistema educativo, sino que parte de entender que para la construcción del conocimiento y su gestión se debe comprender que solo puede ser procesado y administrado por el cerebro. Por tanto, es quien la toma, analiza a través de diferentes formas, la direcciona y una vez que encuentre el ambiente para exponerlo se desarrolla y gestiona. Sin embargo, el ambiente donde es desarrollado requiere de una planificación, consulta, comunicación y seguimiento, es decir de una gestión y administración educativa (Balderas, 2009).

Por tanto, Aria y Adell (2009), ven evidente el proceso evolutivo de los ambientes de aprendizajes virtuales del E-Learning al B-Learning, logrando sincronía y construcción colectiva de conocimientos. A esto se suma la importancia de crear diferentes didácticas y estrategias innovadoras promoviendo nuevos sistemas y ambientes educativos, mejorando su gestión y por ende los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, para Zabala (2008, p. 493), según como se citó en Salinas y Marín (2017):

La Didáctica actual es ese campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran en los procesos de enseñanza y aprendizaje: cómo estudiarlos, cómo llevarlos a la práctica en buenas condiciones, cómo mejorar todo el proceso (p. 6).

Ante la inminente globalización y era tecnológica, es necesario concebir que la gestión y uso del conocimiento van ligados a la gestión educativa en búsqueda de una estructura sistémica que genere como resultado un desarrollo de ambientes de aprendizaje y enseñanza, efectivos respecto al sistema de calidad educativa con fines de promover el desarrollo del conocimiento y la productividad del mismo. Como importante antecedente de las preguntas que se hace Balderas (2009) al final de su publicación:

La pregunta es: ¿cuánto tiempo tardará esta institución en transformarse para dar lugar a su modernización y alcanzar la velocidad de la era de la información para dar lugar a la del conocimiento? ¿A quiénes se está educando y para qué? (p. 80).

3. DESARROLLO

Una de las visiones del Ministerio de Educación de Colombia con relación a la gestión educativa, es lograr que cada institución alcance sus objetivos y metas a través de procesos organizados y una gestión apropiada, ejecutando métodos de diagnóstico, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación que se nutran entre sí y conduzcan a la obtención de resultados definidos por un grupo directivo.

Lo anterior, son procesos transversales que contribuyen en la gestión del conocimiento, teniendo en cuenta que las ideas más importantes toman un largo tiempo en evolucionar y pasan latentes en la historia de la innovación, obligando a generar procesos de participación, reconocimiento de otros y sus respectivas reflexiones, logrando una perspectiva colectiva exigiendo innovación (Johnson, 2010).

La práctica de todos los procesos de la gestión educativa permite a las organizaciones diseñar planes de mejoramiento para superar las dificultades presentadas. Lo anterior, se realiza a través de los resultados de evaluaciones periódicas, sumados a evaluaciones de desempeño de directivos, docentes y procesos de autoevaluación institucional; logrando así establecer las bases para el diseño y puesta en marcha de planes de mejoramiento en los cuales se definen las acciones concretas para el fortalecimiento institucional.

Y ¿Cuáles son los aspectos más importantes de la gestión educativa? En primera instancia se debe comprender que la gestión educativa está conformada por un conjunto de procesos organizados que permiten que una institución o una secretaría de educación logren sus objetivos y metas (MEN, 2017, p. 4). Este fundamento tiene que ver con que, a nivel institucional, la entidad o institución educativa es vista ante todo como una organización visible intra y extra institucionalmente a través de su visión, misión y principios, así como, su PEI (Proyecto Educativo Institucional), el cual ayuda a generar procesos de diagnóstico, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación de todos los procesos direccionados hacia los objetivos con estructuras de dirección y trabajo colaborativo, buscando las metas y logros pedagógicos (MEN, 2017).

Estas metas y logros no solo dependerán de la importancia que se dé a la dirección, liderazgo y trabajo en equipo, sino también a las actividades y recursos que se utilizan para ello. La gestión debe ser apoyada por aspectos importantes que incluye también diversos espacios de colaboración potenciando el aprendizaje y el intercambio de experiencias, para la obtención de resultados a problemas encontrados. Es decir, que tiene que ver con el logro de mejores prácticas y aprendizajes, así como la oportunidad de aportes significativos en ambientes significativos. También es importante tener en cuenta que toda gestión educativa se debe basar en la reconstrucción, metas y paradigmas, así como la ruptura de estas concepciones pasadas.

Como se afirma en *Gestión Educativa Estratégica de la UNESCO* (IIPE Buenos Aires (2013) en relación con esos aspectos importantes para la gestión educativa, la evolución histórica también ha tenido que ver con el tema. Es así, que según el texto anotado arriba, hace 25 años no había un sentido de premura por cambiar los supuestos con que estaba organizada la educación ni, menos aún, por transformarlos; sin embargo, tanto la práctica como las investigaciones y las nuevas teorías identifican que el modelo -teórico-práctico- de la administración escolar presentan diversas patologías y desviaciones cuyos más evidentes signos son la burocratización, el anonimato, la superposición de tareas, la lentitud de los procesos, las pérdidas irracionales de tiempo, la pérdida de calidad, la pérdida de sentido, la frustración personal.

Así mismo, es importante evidenciar que un aspecto preponderante de la gestión educativa es la responsabilidad social que ponen en evidencia el que las instituciones educativas son estructuras de progreso, que promueven el cambio y asumen un compromiso social, es decir, que no pueden verse como una entidad que sólo busca un beneficio económico a través de la gestión del conocimiento, sino que por el contrario, éstas deben considerarse como contextos de gestión para el desarrollo y realización personal, y de promoción del cambio social (Rodríguez y Gairín, 2015).

Dentro de las nuevas estructuras de cambios sociales y nuevos contextos, aparece una nueva figura llamada Generación Neto, la cual asume la relevancia que tiene la incorporación de las tecnologías como estrategia y herramienta que favorece su desarrollo personal y su progreso. Así mismo, los sistemas educativos suelen llamarlos: ambientes de aprendizaje; los cuales facilitan la enseñanza dando relevancia a los espacios donde se gesta el conocimiento. Según Brown en su artículo "Learning Spaces", ello es relevante para las nuevas generaciones.

A través de la aplicación de la tecnología de la información, los espacios de aprendizaje actuales tienen el potencial de servir al nuevo paradigma de aprendizaje y al mismo tiempo satisfacer las necesidades y expectativas de la generación más reciente de estudiantes: la Generación Neto. Dado que la educación es la misión central de la educación superior, el aprendizaje y el espacio en que se desarrolla son de suma importancia (Brown, 2010).

Ahora bien, para optimizar la convergencia de la Generación Neto (generación de las nuevas tecnologías), la teoría actual del aprendizaje y la tecnología de la información; se hace evidente y necesario romper con paradigmas conservadores de creencias que la presencialidad es el único modelo de aprendizaje. Lo anterior, no sólo por la gran influencia que tiene la tecnología en los contextos socioculturales de los sujetos, sino que dicha convergencia establece nuevas formas de conocimiento interacción y construcción colectiva.

Lo anterior, implica reconocer la incidencia del entorno que están en relación con los componentes no solo de la dirección, el proceso organizativo, la propia historia institucional, sino también del estudiante y sus ambientes, dando de esta manera una identidad única a cada institución y por ende una propuesta para realizar un cambio social de acuerdo con el contexto en el que se desarrolla (Rodríguez y Gairín, 2015).

La gestión educativa implica, diversas acciones, actividades, procesos y funcionamiento de los respectivos proyectos educativos institucionales (PEI) particulares o específicos, generales o globales, en ámbitos diversos del mundo educativo. En este sentido, no solo interviene el personal administrativo, la entidad rectora, en este caso Secretaria de Educación o Ministerio, sino y en especial los educandos, educadores y demás actores educativos que hacen incidencia directa o indirecta dentro o fuera de la institución.

Por otra parte, la innovación juega un papel preponderante en la educación, dado que no se trata de un proceso que acompaña sólo la práctica pedagógica sino, como afirma Escudero (1987), hace parte del proceso educativo y la organización escolar, en él, la innovación en educación ha

de ser pensada bajo categorías sociales, políticas, ideológicas, culturales. De esta manera, podría evidenciarse que la innovación permea toda la institución desde el mismo planteamiento de su razón de ser. Adicionalmente compromete un proceso de deliberación social, de concertación y de planificación, dirigido a reconsiderar los contenidos y orientaciones de los procesos educativos en un momento histórico, es decir, la innovación va de la mano con el contexto cultural, económico y social que se está dando en el momento.

Por tanto, en el sistema educativo la gestión debe direccionarse a procesos de capacitación y potenciación de dichas instituciones para prepararse ante las necesidades de la globalización como, por ejemplo; la implantación de nuevos programas, nuevas tecnologías, o inculcación de nuevos términos y concepciones. Además de nuevos sentidos, significados, representaciones y prácticas de acuerdo con los contextos y ambientes para los cuales se desarrollen y se planea gestionar el conocimiento. En definitiva, debe verse como un proceso de construcción institucional, en un contexto y espacio para el aprendizaje, para el desarrollo de capacidades nuevas en los centros educativos, los docentes y los alumnos (Escudero, 1987).

Un ejemplo claro de innovaciones tecnológicas para el desarrollo del conocimiento es la gamificación; la utilización de mecanismos, la estética y el uso del pensamiento, para atraer a las personas, incitar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas (Díaz y Troyano, 2016) en la cual a diferencia de los juegos educativos que se generan en los diferentes ambientes como estrategias de aprendizaje, este genera mayor atracción, la primera muestra un espacio de juego más atractivo que motiva a los jugadores mientras que la segunda no (Díaz y Troyano, 2016).

Esa atracción de la cual habla Díaz y Troyano, sobre la gamificación esta remarcada dado que el principal objetivo de éste es influir en el comportamiento de las personas, independientemente de otros objetivos secundarios como el disfrute de las personas durante la realización de la actividad del juego. Por tanto, Actividades como la anteriormente mencionada puede establecerse como estrategia de aprendizaje más aún al crear experiencia, sentimientos, dominio y autonomía en él. Es claro que al reflejarse el nuevo mundo de la educación basadas en las TICs los docentes también deben estar en la evolución educativa de la era tecnológica, donde se debe proceder no solo a una adaptación sino también a la preparación, conocimiento y manejo de ello.

Por consiguiente, querer pretender que la innovación educativa es igual a la integración de las tecnologías de la información, como los diferentes dispositivos móviles, el computador, celular, Tablet, aulas digitales entre otros, no ayudará a comprender que es un proceso de construcción institucional y evolución sociocultural. Donde el conocimiento y su desarrollo dependen de las organizaciones del mismo y de las instituciones y su gestión para ello, así como el ambiente para el desarrollo de capacidades nuevas tanto en docentes como en alumnos.

Es evidente la falta de experticia en algunos contextos educativos por falta de apropiación y manejo de las tecnologías y los procesos innovadores, por parte docente, convirtiéndose en una falencia a la hora de enfrentarse con la nueva cosmovisión del cibernauta, la cibernética en medio del ciberespacio. La idea es formar personas autónomas, colaborativas, interactivas y con conexión a la tecnología como apoyo para aprender, capaces de transformar la sociedad y mejorar las profesiones (Farias, 2010, pp. 7-8).

La anterior afirmación de Farias, se relaciona con la necesidad de potenciar el capital humano que posee una institución educativa, de tal forma que puedan enfrentar desafíos que según Díaz (2010), están en relación con: la proyección y adaptación al cambio de las sociedades del conocimiento, respondiendo a las necesidades del nuevo contexto social, político, económico y tecnológico. Por tanto, el conocimiento se tiene que transformar, en el centro de la estrategia de

desarrollo para la sociedad, especialmente en las Instituciones de Educación Superior, dado que la universidad actual es competitiva en función de cuanto sabe, cómo utiliza y difunde el conocimiento, y por la capacidad que tiene de continuar aprendiendo, así como la adaptación a sistemas curriculares innovadores que atañen a los ambientes para docentes y estudiantes.

Siendo así, los ambientes o espacios donde se desarrolla el conocimiento y se realiza la gestión educativa, como lo indica en su libro *Learning Spaces*, Oblinger y Lippincott (2006), puede tener un gran impacto en el aprendizaje de los estudiantes, por lo anterior la pedagogía no alude a solo ideologías de enseñanza, sino también a espacios físicos y su significado difiere del lugar, componente de recordación y el interés en poner directa atención sobre la construcción del conocimiento del alumno en conjunto con otros. Entornos que aportan experiencia, estimulan los sentidos, fomentan el intercambio de información, y ofrecer oportunidades para el ensayo, la retroalimentación, aplicación y transferencia son más propensos a apoyar el aprendizaje.

Dado lo anterior, es claro que los espacios de aprendizaje en la universidad deben transformarse conforme a los tiempos. Los espacios de aprendizaje deben diseñarse en función de un propósito formativo y un enfoque experiencial y multidisciplinario (Farias, 2010, p. 1), y es evidente que este espacio necesita de la tecnología como cumbre para adaptarnos a tiempos modernos con generaciones que están inmersos en ellas, así como una acertada administración y gestión sistemática de la institución educativa. Por tanto, el confort en dichos espacios promueve también la reconfiguración de los aprendizajes y estimulan al mismo.

Es de recordar, que la actual generación Neto, es más visual y táctil, por lo cual recurre a dispositivos tecnológicos. En estos espacios es donde se logrará reconstruir y construir en sentido de cooperación hacia el conocimiento, por tanto, todos los espacios diseñados para el aprendizaje deben ser siempre pensados para centrarse en él y no en los expertos, con nuevas formas de pensar y ruptura de paradigmas (Oblinger y Lippincott, 2016).

Es por ello, que el objetivo de un engranaje entre la gestión del conocimiento, la gestión educativa y la innovación es ayudar a formar personas autónomas, colaborativas, interactivas y con conexión a la tecnología como apoyo para aprender, capaces de transformar la sociedad y mejorar las profesiones. ¿Pero, y como responder a ello con las limitaciones; como la falta de experticia y los paradigmas sobre la era tecnológica? Precisamente se deben establecer acciones de mejora que respondan a ello y evocar respuestas para optimizar esos escenarios de aprendizaje. Al no dar prioridad a la integración de un mundo globalizado y transversalizado por la tecnológica y motivados por lo mismo; es muy probable que se quede el sistema educativo arraigado a espacios o ambientes tradicionales que relegan el avance.

Recordemos que el valor del conocimiento no radica en tenerlo, sino el real uso que se le da, por lo anterior no solo es un diseño curricular y su flexibilidad, sino también el espacio, las prácticas y la evaluación que se hace de ello. De igual manera, no se debe pensar más en un estudiante con competencias sino con habilidades como:

Habilidades de pensamiento crítico, habilidades de comunicación, habilidades de solución de problemas y la habilidad de aprender a lo largo de la vida (Evers, Rush y Berdrow, 1999) señalan cuatro destrezas básicas que deben adquirirse en la formación universitaria, sin importar el programa académico. Estas competencias son las siguientes: administración personal; comunicación; administración de las personas y las tareas; y movilización, innovación y cambio (Farias, 2010, p. 3).

Y aunque Farias, considere difícil adquirirlas o desarrollarlas, es de gran importancia que se creen ambientes de aprendizaje que no solo conduzcan a ello sino, que sean promotores hacia su consecución y su práctica continua. Ahora bien, no es sólo generar motivación, sino crear y desarrollar

ambientes y escenarios de aprendizaje, estrategias metodológicas y pedagógicas que fomente a través de las múltiples herramientas tecnológicas; el espíritu investigativo, creativo y crítico que realmente influyan en su educación. A lo anterior se puede sumar como sustentación lo siguiente:

Judith Heerwagen habló acerca de una persona, una sensación de bienestar y de cómo ésta influye en la productividad, creatividad y compromiso. Su investigación se ha centrado en cuatro elementos que deben coexistir para crear lugares positivos y productivos: eficacia cognitiva, apoyo social, funcionamiento emocional y la función física (Oblinger y Lippincott, 2016).

Por lo anterior, es lógico que todos los seres humanos busquen la comodidad tanto física como psicológica y según el autor recomienda; que el espacio debe ser líquido es decir que quienes acceden a él se adapten a diferentes estilos de enseñanza y aprendizaje sin esfuerzo, eso facilita el desarrollo del conocimiento y la gestión del mismo, encaminando hacia la creación de novedosas transformaciones y cambios sociales.

Con mucha seguridad, si se crea un ambiente de aprendizaje más acorde con los perfiles actuales de los jóvenes de hoy, con disposición más abierta a la tecnología; tanto docentes como estudiantes establecerán mayores escenarios de construcción de conocimiento y aprendizaje. Y aunque no es solo proveer computadores o el diseño de sillas cómodas, sino que todo el contexto influye en la práctica y desempeño de sus habilidades; habilidades socio cognitivas que le permitan dirigir su propio aprendizaje, que pueda enfrentarse a contextos profesionales reales y que active no solo su desempeño sino, también su reflexión.

La construcción social depende de todos y la motivación a ello implica el esfuerzo docente por ayudar a promover esos ambientes innovadores, comunicativos e interactivos, que pueden ser formales, informales, presenciales, virtuales con alcance global o local, que permitan simular la realidad, establecer procesos de investigación y conectividad digital e interdisciplinaria y que logre su desempeño profesional (Farias, 2010).

En realidad, es necesario pensar en la gerencia del conocimiento y la gestión de la educación, y su correlación como ápice para lograr comprender la participación de diferentes personas, afianzando el interés de pertenecer a una organización; como equipo, entrelazado a la idea del fortalecimiento, la integración y la retroalimentación del sistema educativo. La gestión educativa, es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales. Sin embargo, pero más allá de un mandato es un acto voluntario productor de saberes conocimientos y escenarios de aprendizaje, enseñanza que promueve fomenta e innova a través de los ambientes que genera (UNESCO, 2013).

La gestión educativa supone la interdependencia de: a) una multidisciplinaria de saberes pedagógicos, gerenciales y sociales; b) prácticas de aula, de dirección, de inspección, de evaluación y de gobierno; c) juicios de valor integrados en las decisiones técnicas; d) principios útiles para la acción; múltiples actores, en múltiples espacios de acción; f) temporalidades diversas personales, grupales y sociales superpuestas y/o articuladas (UNESCO, 2013, p. 17).

En tanto, los ambientes, el recurso humano, los procesos de enseñanza aprendizaje y de gestión administrativa logra presuponer una perspectiva colectiva para la construcción del conocimiento, en este caso exigiendo a la gestión del mismo comprender la organización de la institución en la que se quiere innovar para poder entender la innovación misma. Entre tanto, es el conocimiento finalmente el dinamizador de todo proceso y el saber hacer que proporcionan un marco para la evaluación e incorporación de nuevas experiencias e información. Por tanto, la necesidad de la gestión del conocimiento es significativa respecto a la gestión educativa para obtener un aprendizaje ordenado y así mismo sistemáticamente llevar a la práctica procesos organizados de

planeación, organización, y evaluación; haciendo uso del talento en relación con la capacidad creativa e innovadora y del uso de las TIC; y la experiencia colectiva, en el que el conocimiento se conecta desde varias perspectivas (Fontalvo, Quejada y Puello, 2011).

Por tanto, la gerencia de conocimiento y el proceso de innovación cuentan con una correlación, dado que el conocimiento es una entrada fundamental a este proceso, y a su vez en una salida, debido a que los resultados de innovación (productos o procesos) son aplicados gracias a la generación de nuevo conocimiento. Por lo tanto, es necesario que la información se convierta en comunicación entre los elementos del sistema y se fortalezca el entorno logrando la cooperación entre estos. Es pertinente anotar que la sola posesión del conocimiento, por muy valioso que este sea, no garantiza una gestión eficiente del mismo, lo que implica el desarrollo de distintas actividades que fomenten su adquisición, asimilación y transformación (Fontalvo et al., 2011)

En sí, toda institución como organización está constituida por miembros que requieren de proceso de interacción social y su funcionamiento dependen del contexto y el ambiente donde se desarrolle. Para todo proceso de gestión es impajaritable como todo sistema organizado que se planea, se ejecuta, haga seguimiento y evalúen los diferentes métodos tanto administrativos como pedagógicos con miras en que los conocimientos sean significativos tanto dentro, como por fuera del aula o institución educativa. Es de recordar que de acuerdo con la organización educativa se logra contribuir en la creación y desarrollo de un conocimiento que realmente cumpla con los criterios de calidad que estipula el Ministerio de Educación Nacional (MEN), pero ante todo los que espera la sociedad. Soportando lo anterior, Rodríguez y Gairín (2015) indican que "El desarrollo de estrategias de aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento permite, precisamente, afrontar estos desafíos, dotando a las organizaciones de herramientas y procesos que les permitan generar nuevo conocimiento y rentabilizar el conocimiento existente" (p. 1).

4. CONCLUSIONES

Si se pretende estar a la vanguardia de la globalización respecto a los diferentes ambientes, se tiene que establecer correlación directa con la gestión del conocimiento y la transformación que toca a todos los niveles de la educación como centro de la estrategia de desarrollo para la sociedad. Lo anterior, está dado que la escuela y la universidad actualmente son competitivas en función de cuanto saben, cómo lo utilizan y que uso hacen de lo que saben, así como su capacidad para continuar aprendiendo. Ahora bien, es necesario tener en cuenta, que para toda la creación de ambientes de aprendizaje se requiere de contenidos y su clasificación según procesos introductorios, de conocimiento y profundización; y un proceso evaluativo, actividades interactivas a través de la plataforma o el aula y los procesos de retroalimentación que nos permite interactuar y avanzar en el proceso de aprendizaje y generación de nuevos o innovadores conocimientos (Balderas, 2009).

Así mismo, es necesario comprender que los ambientes de aprendizajes mediados por las tecnologías logran un marco referencial respecto al constructivismo colectivo como nuevas formas de enseñar y aprender; así lo expone Muñoz, Fragueiro y Ayuso (2013) indicando que las nuevas tecnologías y la comunicación también han llegado al ámbito universitario (...) estas nuevas formas de interactuar se han convertido en una pieza tan necesaria que al día de hoy no se puede contemplar prescindir de ellas (...). (p. 92), generando con ello, que las implicaciones a nivel de rol docente, escenarios de aprendizaje, recursividad de las instituciones y aprestamiento de los educandos pueden posibilitar avances para una educación competitiva y que además trate de potenciar un aprendizaje y una enseñanza permanente.

De acuerdo con lo anterior, es necesario tener en cuenta la adaptación de las nuevas tecnologías tanto en los beneficios que pueda ofrecer y las contravenciones que se puedan presentar, esto teniendo en cuenta la nueva generación (Neto) para la cual los sistemas tecnológicos son un ápice

en su proceso de formación sociocultural e incluso como sistema de su construcción de conocimientos, así lo argumenta la UNESCO (2013):

Durante los próximos quince años, la puesta en marcha de proyectos de aprendizaje móvil y los modelos pedagógicos que éstos adopten se deberían guiar no sólo por las ventajas y las limitaciones de las tecnologías móviles, sino también por el análisis de cómo encajan esas tecnologías en el tejido social y cultural de las comunidades (pp. 7-8).

Es inminente que la tecnología móvil será parte de todos los procesos y estrategias educativas, sin embargo, es importante tener en cuenta que así mismo para ese avance el aprendizaje exigirá nuevas intervenciones para los docentes y personal que ejecute los procesos de gestión educativa, quienes requieren de capacidades superiores para dar la información y manejo a ello, logrando estar a la vanguardia de la nueva generación.

Ayudar a aprender a gestionar y trabajar creativamente con las ideas y contribuir a la creación de nuevos conocimientos (González, Collazos y García, 2016), es una de las principales razones por las cuales debemos adaptarnos al advenimiento de una educación basada en herramientas y estrategias tecnológicas que permeabilizarán el aprendizaje. Así mismo, es necesario tener en cuenta no perder de vista elementos primordiales y habilidades importantes que deben ser desarrolladas en cualquier sistema educativo como lo es el aprendizaje colaborativo y el constructivismo.

Con el tiempo las innovaciones tecnológicas continuarán abordando todo nuestro contexto sociocultural haciéndonos más diversificados, por tanto, el mayor reto es ayudar a promover y desarrollar métodos de análisis de todos los datos e información que promueven los diferentes ambientes tecnológicos y ponerlo en práctica, así como asumir retos de preparación, comprensión y manejo de las nuevos y novedosos sistemas, estrategias y actividades que emerjan el conocimiento y el aprendizaje, en doble vía docente-estudiante.

Es importante reconocer que los ambientes de aprendizaje requieren de elementos de organización, contenido, actividades y procesos evaluativos constantes para evidenciar su progreso y efectividad. Así, como el hecho que da evidencia que las herramientas ayudan a desarrollar y/o fortalecer competencias, no sólo en el campo tecnológico, sino también en la organización y estructura de las ideas y del trabajo en equipo; y aunque algunas veces no se logra el engranaje perfecto entre los participantes, finalmente todo el esfuerzo, la dedicación y la creatividad se ve reflejado en el pragmatismo y el desempeño que ejerce el estudiante a través del sistema o ambiente educativo y el desarrollo de sus actividades.

Así, es que la tecnología ha logrado en la historia de la innovación establecer sinergia como lo llama Johnson (2010) donde $1+1=3$, donde desde la distancia, el uso de un foro virtual, la generación de un grupo interno vía WhatsApp, la participación en videojuegos; a pesar de las diversificaciones se logra el respeto por la idea del otro, la autogestión y concertación para la adopción de roles internos, logrando generación de un trabajo grupal dando como resultados experiencias de aprendizaje bajo contextos diferentes.

En fin, no es un secreto que la calidad educativa es la que genera mayor retención escolar, a mayor efectividad (eficiencia y eficacia) mayor productividad y por ende genera continuidad y culminación académica. Sin embargo, la autoevaluación institucional y la gestión educativa es la que proporciona herramientas para analizar la calidad, eficiencia y eficacia. Lo anterior, concebida como la satisfacción de los clientes, en este caso los estudiantes, llenando sus expectativas e impacto a través de las múltiples estrategias que fomenta una institución.

Finalmente, es la innovación en cualquier sistema educativo la que se convierte en una categoría social, dado que pone en consideración el contexto en el que se desarrolla, se espera que ésta imagine y construya aquello que es deseable para la transformación de lo existente, de allí se debe contribuir a la creación de marcos normativos, pragmáticos y lógicos que ayuden a romper paradigmas y gestionar procesos, logrando el fortalecimiento de las instituciones educativas.

Siendo así, no se puede indicar que hay un aspecto más importante que otro en la gestión educativa e incluso del conocimiento o la innovación, dado que toda gestión radica en la diversidad y multiplicidad de acciones, actuares, toma de decisiones, ideas innovadoras, conocimiento, información y desconstrucción constante donde se dé la superposición de saberes, experiencias, análisis de errores y crecimiento constante de todos los actores implícitos en el proceso educativo, llamado consecuentemente: ambientes de aprendizaje. Por lo anterior, la gestión educativa, la innovación, la gestión del conocimiento y los ambientes de aprendizaje se complementan y se necesitan bajo un funcionamiento armónico, efectivo y diferencial para lograr finalmente el objetivo de toda institución educativa; una educación de calidad.

REFERENCIAS

- Area, M., y Adell J. (2009) e-Learning: Enseñar y Aprender en Espacios Virtuales. *Revista Tecnología Educativa*, 391-424. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3091868>
- Brown, M. (2010). *Learning Spaces. Educause*. Recuperado de: <https://www.educause.edu/research-and-publications/books/educating-net-generation/learning-spaces>
- Balderas, R. (2009). *¿Sociedad de la Información o sociedad del conocimiento? El cotidiano*. Red de Revistas científicas de América latina el Caribe, España y Portugal. (Núm.158) Doi: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512741011>
- Berrío, H., Angulo, F. A., y Gil, I. (2013). Gestión del Conocimiento como base para la gerencia de centros de investigación en universidades Públicas. *Revista Dimensión Empresarial*, 11, (1), 116-125.
- Díaz, F. (2010) Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1),1-15.
- Díaz, J., y Troyano, Y. (2016). La gamificación en las Aulas. *Revista INED 21*. Recuperado de: <https://ined21.com/la-gamificacion-las-aulas/>
- Escudero, J. (1987) La investigación en la acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Innovación e Investigación Educativa*, 3 (En prensa).
- Farias, G. (octubre 2010). Espacios de aprendizaje en educación superior: de la profesionalización a la innovación para la transformación social. *Apertura*, 2 (2). Universidad de Guadalajara. Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num13/Articulos/tema2.php>
- Fontalvo, T., Quejada, R., y Puello, J. (2011). La gestión del conocimiento y los procesos de mejoramiento. *Dimens. empres*, 9 (1), 80-87.
- González, C, Collazos, C., y García, R. (30 enero 2016). Desafío en el diseño de MOOCs: incorporación de aspectos para la colaboración y la gamificación. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 48. (7), 2-23. Recuperado de: http://www.um.es/ead/red/48/carina_et_al.pdf
- Johnson, S. (2010). *TED: ¿De dónde vienen las buenas ideas?* [Vídeo] Disponible en:http://www.ted.com/talks/steven_johnson_where_good_ideas_come_from

- Ministerio de Educación (2007). *La gestión educativa es la vía al mejoramiento de la educación*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-137440.html>
- Ministerio de Educación Nacional-MEN (2010). *Portafolio de estrategias para reducir la deserción* (PP 1-45) Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/articulos-307714_recurso_2.pdf
- Muñoz, M., Fraguero, M., y Ayuso, M. (2013). La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo. *Revista Escuela Abierta*, 16, 91-104. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4425349.pdf>
- Oblinger, D., and Lippincott, J.K., (2006). *Learning Spaces. Brockport Bookshelf. Book 78*. Recuperado de: <http://www.brockport.edu/~lippincott/>
- Pascual, R. (SF). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio. PDF* – Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=7486>
- Rimari, W. (2016). *La innovación Educativa, un instrumento de Desarrollo*. Recuperado de: www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion_educativa_octubre.pdf
- Rodríguez, D., y Gairín, J., (Marzo 2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, XXIV (46,) 73-90.
- Salazar, D., y Romero, G. (2006). Planificación. ¿Éxito Gerencial? *Revista Multiciencias*, 6 (1) Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90460103>
- Salinas, J., y Marín, J. (2017) *La universidad entre lo real y lo virtual: una trayectoria no lineal para la didáctica universitaria*. Recuperado de: <http://www.hottopos.com/notand44/1SalinasMarin.pdf>
- UNESCO, (2013). *Gestión Educativa Estratégica. IPE Buenos Aires. Instituto Superior de Planeamiento de la Educación; Ministerio de Educación de la Nación*. Recuperado de: http://www.buenosaires.ipe.unesco.org/sites/default/files/modulo02_0.pdf
- UNESCO. (2013). *El futuro del aprendizaje móvil. Implicaciones para la planificación. y la formulación de políticas*. Francia. UNESCO. Recuperado de: unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219637s.pdf

Ensino em Ciências nos anos iniciais mediado pelas atividades experimentais: discussões envolvendo estudos na área

Cleci Teresinha Werner da Rosa^{*a}, Luiz Marcelo Darroz^b y Álvaro Becker da Rosa^c

Universidade de Passo Fundo, Instituto de Ciências Exatas e Geociências, Passo Fundo, Brasil.

Recibido: 27 julio 2017

Aceptado: 14 diciembre 2017

RESUMO. O presente estudo refere-se a uma investigação junto a teses e dissertações brasileiras com intuito de analisar o modo como as atividades experimentais têm sido exploradas nessas pesquisas, confrontando-as com as discussões presentes na área. De forma mais específica, o estudo centra sua investigação na análise das tendências expressas por esses trabalhos em termos de concepções epistemológicas presentes nas atividades experimentais e o modo como o documento brasileiro de orientação curricular de Ciências para os anos iniciais do ensino fundamental faz referência a essas atividades. Para isso são mapeados cinco pesquisas de natureza *stricto sensu* e a partir delas se centram as discussões apoiando-se em estudos anteriores que classificam tais concepções em quatro grupos distintos: demonstrativa, empirista-indutivista, dedutivista e construtivista. Como conclusão do estudo obtém-se uma reflexão sobre o modo com essas atividades estão sendo consideradas no campo da pesquisa em Educação em Ciências.

PALAVRAS-CHAVE. Atividades experimentais; ensino de Ciências; anos iniciais.

Science teaching in initial years through experimental activities: discussions involving studies in the field

ABSTRACT. The present study is an investigation in Brazilian thesis and dissertations, aiming to analyze how experimental activities have been explored in these investigations, comparing them to discussions existent in the field. More specifically, the study focuses its investigation on the analysis of the tendencies expressed by these works in terms of epistemological conceptions present in the experimental activities and the way in which the Brazilian document of curricular orientation of Sciences for the initial years of the fundamental school makes refer to these activities: demonstrative, empiricist-inductive, deductive and constructivist. Hence, five thesis and dissertations are mapped and the discussions arise from them, based on previous studies that classify such conceptions into four distinct groups. The conclusion of the study results in a reflection on how these activities are being considered in the field of research in Sciences Education.

KEYWORDS. Experimental activities; Science teaching; initial years.

*Correspondencia: Cleci Teresinha Werner da Rosa. Dirección: BR 285, Bairro São José – CEP 99052-900, Passo Fundo, Brasil. Correos Electrónicos: cwerner@upf.br^a, ldarroz@upf.br^b, alvaro@upf.br^c

Enseñanza en Ciencias en los años iniciales mediada por las actividades experimentales: discusiones que involucran estudios en el área

RESUMEN. El presente estudio se refiere a una investigación acompañada de tesis y disertaciones brasileñas con el propósito de analizar el modo en que las actividades experimentales han sido exploradas en esas investigaciones, enfrentándolas a las discusiones presentes en el área. De forma más específica, el estudio centra su investigación en el análisis de las tendencias expresadas por esos trabajos en términos de concepciones epistemológicas presentes en las actividades experimentales y el modo en que los documentos nacionales hacen referencia a esas actividades. Para eso, se mapean cinco tesis y disertaciones, y de ellas surgen las discusiones, basadas en estudios previos que clasifican tales concepciones en cuatro grupos distintos. La conclusión del estudio da como resultado una reflexión sobre cómo estas actividades se están considerando en el campo de la investigación en Ciencias de la Educación.

PALABRAS CLAVE. Actividades experimentales; Enseñanza de la ciencia; primeros años.

1. INTRODUÇÃO

A questão relacionada ao ensino de Ciências no início do processo de escolarização (anos iniciais do ensino fundamental), etapa correspondente às idades de seis a nove anos, tem sido amplamente debatida na literatura brasileira. Questiona-se se a criança teria condições para discutir esses conteúdos (Fumagalli, 1998); se os cursos de formação de professores para essa etapa escolar estariam atendendo a essa demanda (Rosa, Perez y Drum, 2007); se a concepção de Ciência apontada nos livros e manuais didáticos estaria de acordo com a visão atual apregoadada para o ensino de Ciências (Del Pozo, 2010); quais os objetivos desse ensino (Sasseron y Carvalho, 2008); e, quais as metodologias mais indicadas para contemplar esses conteúdos (Lorenzetti, 2000).

Essa última questão parece ter ganhado espaço frente a diferentes perspectivas, especialmente no que diz respeito a defesa anunciada na legislação nacional de que contemplar conteúdos de Ciências contribui para a formação à cidadania, oportunizando à criança melhores condições de compreender e atuar no mundo em que vive (Bizzo, 2007). Em termos específicos do uso das atividades experimentais como ferramenta didática, destaca-se que sua importância nos diferentes níveis de ensino é ressaltada por pesquisadores, pais, professores e até mesmo pelos próprios estudantes. Autores como Pinho-Alves (2000), Gaspar y Monteiro (2005), Borges (2002), Rosa (2011), entre outros, apoiados em diferentes vertentes teóricas, inferem que a utilização de tais atividades proporciona aos alunos assumirem um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem, destacando que estimula o desenvolvimento do raciocínio, favorece a formação do pensamento crítico, estimula o questionamento, exercita a criatividade e contribui para que os alunos aprendam a resolver problemas. Além disso, Rosa (2001) aponta que a realização de atividades experimentais proporciona a interação social por meio de atividades de natureza colaborativa e cooperativa, evidenciando a importância de uma aprendizagem social apoiada na perspectiva da troca e do aprender com o outro.

Independente do viés que se esteja defendendo, o uso desse tipo de atividade parece ser consensual para grande parte dos pesquisadores, especialmente em termos dos seus benefícios para a construção do conhecimento no campo das Ciências. Especificamente em relação aos anos iniciais, sua utilização tem sido defendida como estratégia didática que desempenha um importante papel no desenvolvimento cognitivo dos alunos e na formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade, somando-se ao mencionado no parágrafo anterior.

Contudo, mesmo que a realização de atividades de natureza experimental no ensino de Ciências seja considerada parte importante do processo de construção do conhecimento nessa área, sua presença no ideário dos professores desse nível de escolarização tem sido, no mínimo, problemática. O estudo de Rosa et al. (2007) revelou que, dificilmente, os professores recorrem a essas atividades, apontando como causas a formação acadêmica deficitária nessa área e a pouca afinidade que os professores desse nível de escolaridade apresentam com os conteúdos de Ciências. De acordo com o estudo que investigou professores em serviço no interior do Rio Grande do Sul, a realização de práticas experimentais necessita ser fomentada desde a etapa de formação do professor como forma de sua perpetuação como estratégia de ensino.

Outra questão que tem merecido destaque quando o assunto é o ensino de Ciências, especialmente quando se trata de envolver conteúdos vinculados à Física e à Química nos anos iniciais, é se as crianças dessa idade teriam condições cognitivas de compreensão desses conteúdos. Tal questão é pertinente, uma vez que as atividades experimentais propostas em manuais e livros didáticos, muitas vezes, são estruturadas a partir de conhecimentos envolvendo a abordagem interdisciplinar em Ciências, levando a que os professores optem por não realizá-las, em virtude de seus julgamentos sobre as possíveis dificuldades dos alunos para compreender. Rosa, Rosa e Pecatti (2007) destacaram essa dificuldade e anunciaram que, em grande parte das vezes, a dificuldade está relacionada à concepção do professor, mais do que a compreensões de alunos.

Sobre tais dificuldades, Fumagalli (1998), ao defender a inclusão de conteúdos de Física e Química, além dos tradicionais de Biologia, menciona que tal possibilidade assenta-se em dois aspectos: primeiro, pelo fato de que a ciência estudada nessa etapa da escolarização não é a mesma ciência dos cientistas, sofrendo uma transposição didática para se aproximar das condições de aprendizagem dos alunos; segundo, porque para as crianças apresentarem condições de compreensão dos conhecimentos do mundo científico, basta possibilitar que elas construam, na sua estrutura cognitiva, representações suficientes do mundo real, de modo que tais conhecimentos encontrem suporte para se ancorar. Para a autora, é nessa etapa de escolarização que a ciência deve ser fomentada e finalizada, enfatizando a importância de desenvolver atividades, visando à compreensão dos conhecimentos científicos de ciências, à medida que se busca retomar as ideias espontâneas das crianças.

Carvalho (1998), na mesma direção, anuncia e defende tal possibilidade, mostrando que as crianças não necessitam compreender os conhecimentos na forma como esses foram elaborados pelos cientistas, pois o processo cognitivo evolui constantemente, proporcionando a reorganização desse conhecimento, avançando para o conhecimento mais amplo. Em outras palavras, o contato da criança com os conhecimentos em Ciências pode ocorrer de forma a considerar que futuramente elas irão retomá-los e ampliar de modo a complementar o conceito. O foco nesse nível de escolarização é proporcionar o primeiro contato da criança com os conteúdos de Ciências.

Diante do exposto e considerando que o tema já vem sendo fomentado há, pelo menos, vinte anos, o presente trabalho investiga junto a teses e dissertações brasileiras o modo como as atividades experimentais têm sido exploradas nesses estudos, confrontando-as com o discutido na legislação nacional e na literatura especializada. O foco do estudo fica por conta da análise das tendências expressas por esses trabalhos em termos de concepções epistemológicas presentes nas atividades experimentais e o modo com os documentos nacionais fazem referência a essas atividades. Para isso desenha-se uma pesquisa do tipo bibliográfica de modo a buscar estudos que envolvem o tema atividades experimentais no ensino de Ciências nos anos iniciais.

Dessa forma o artigo foi estruturado a inicialmente refletir sobre a concepção de atividades experimentais na voz de pesquisadores e documentos nacionais; na continuidade, apresenta-se a pesquisa realizada junto a teses e dissertações e identificam-se os estudos relatados neste texto;

e, ao final, tecem-se as considerações finais na forma de reflexão dos estudos identificados na pesquisa e o apreço pelos autores e legislação nacional.

2. AS ATIVIDADES EXPERIMENTAIS EM CIÊNCIAS: A VOZ DOS PESQUISADORES E DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Ao discutir o processo histórico relacionado ao ensino de Ciências no Brasil, Rosa e Rosa (2012) mostram que, mesmo frente aos diferentes objetivos e concepções que permearam esse ensino ao longo dos anos, a experimentação sempre esteve atrelada a ele. Situação que também foi anunciada por Del Pozzo (2010) ao destacar que, mesmo frente aos diferentes enfoques dados ao ensino de Ciências, especialmente a partir da década de 1950, todas as abordagens tiveram um componente metodológico comum: a experimentação, mesmo que apresentando concepções distintas.

Essa importância dada às atividades experimentais vinculadas ao ensino de Ciências pode ser percebida, também, nas pesquisas nacionais. É vasta a literatura que traz discussões e propostas didáticas voltadas ao uso das atividades experimentais no ensino de Ciências. Contudo, percebe-se que a ênfase das pesquisas ainda permanece associada ao ensino médio, seguido pelo ensino fundamental – séries finais e, somente na sequência, são incluídas os anos iniciais do ensino fundamental. Apenas recentemente, surgem artigos envolvendo a educação infantil.

Tal percepção é referenciada pela pesquisa desenvolvida por Silva e Rosa (2016) em que é apresentada uma revisão nos trabalhos, envolvendo a experimentação na educação básica, para os últimos dez anos (2007-2016). Na pesquisa analisou-se onze periódicos nacionais disponíveis on-line, classificados como Qualis A1, A2 e B1 no sistema Qualis da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), base de dados 2014, encontrando-se 69 estudos na temática. Desses, sete estavam relacionados ao ensino fundamental, 45 ao ensino médio, dez ao ensino superior e sete vinculados a reflexões teóricas.

Mesmo que a temática tenha ocupado lugar no cenário nacional, percebe-se que a forma como ela deve ser inserida no ideário do professor de Ciências tem se revelado distinta e associada a diferentes perspectivas teóricas. Moraes (1998) destaca que, ao longo da história, diferentes concepções se mostraram associadas ao uso da experimentação no ensino, as quais foram identificadas pelo autor como: demonstrativa, empirista-indutivista, dedutivista-racionalista ou construtivista.

A demonstrativa está associada ao modelo fortemente arraigado ao empirismo, no qual a observação representa a fonte de conhecimento. O modelo, conforme destacado por Pinho-Alves (2000), está atrelado à visão de Aristóteles, ao inferir as sensações como o ponto de partida do processo de conhecimento. No ensino de Ciências, Rosa e Rosa (2010) inferem que “seu uso foi mais difundido no ensino de Ciências nas escolas entre a metade do século XIX e a metade do século XX, época em que os equipamentos experimentais tinham alto custo e costumavam ser apresentados pelo professor em laboratórios didáticos de Física, que pouco lembram os de hoje” (p. 3-4). As atividades demonstrativas têm sofrido críticas na literatura, contudo, autores mais recentes têm resgatado seu modelo e inferido uma visão de atividade de compartilhamento, ou seja, aquela em que não há necessidade de manuseio por parte dos alunos de materiais e equipamentos para sua realização (Monteiro, Monteiro y Gaspar, 2003; Araújo y Abid, 2003; Gaspar y Monteiro, 2005).

A visão empirista-indutivista tem sua origem no paradigma positivista e é, também, associada ao empirismo aristotélico, atribuindo forte valor à observação e à experimentação como fontes de conhecimento. Com relação à utilização dessa concepção epistemológica no ensino, Gil-Pérez (1996) ressalta que ela desvalorizou a criatividade do trabalho científico ao evidenciar o

conhecimento científico como verdade inquestionável. Rosa e Rosa (2010) destacam que, nessa concepção, as atividades experimentais são organizadas de modo a buscar generalizações num movimento que vai do particular ao geral. “As atividades desenvolvidas segundo essa concepção seguem as regras estabelecidas pelo método científico, apresentando uma sequência que inicia na coleta dos dados, passando a observação rigorosa, à experimentação, à análise dos dados, com a posterior formulação das leis e teorias” (p. 4).

Na perspectiva dedutivista-racionalista, o referencial está na necessidade de formulação de hipóteses a partir da teoria. A experimentação e a observação, como defendidas nas duas propostas anteriores se revelam inadequadas, uma vez que há necessidade de apoiar-se na teoria como forma de discutir a experimentação. Sobre isso, Rosa e Rosa (2010) ressaltam a importância nessa modalidade de atividade experimental, do papel exercido pelos conhecimentos prévios: “O conhecimento prévio influencia como observamos os acontecimentos, sendo estes construídos pelos sujeitos. Enquanto construção humana, o conhecimento científico busca descrever, compreender e agir sobre a realidade, não sendo considerado uma verdade definitiva; é provisório e sujeito à transformações e a reconstruções” (p. 5).

De acordo com Del Pozzo (2010), na experimentação, conforme a visão dedutivista-racionalista, as hipóteses são geradas a partir de uma teoria, sendo essas um ponto de partida que embasa as observações. “Nessa perspectiva o conhecimento científico é caracterizado como provisório e passível de mudanças” (p. 30). Nesse sentido, percebe-se claramente a distinção entre a visão indutivista-empirista com a dedutivista-racionalista, em que, de um lado, é defendido o conhecimento como verdade e, de outro, o conhecimento como processo de construção humana, por isso, não entendido como verdade absoluta e nem definitivo.

Por fim, Moraes (1998) menciona o construtivismo como abordagem para a experimentação. Nessa concepção, toma relevância a relação sujeito-objeto, enfatizando-se a necessidade de apoiar o ensino nas ideias já existentes na estrutura cognitiva dos alunos. As atividades experimentais, nessa perspectiva, são desenvolvidas na forma de problemas ou testagem de hipóteses. Para Rosito (2003), “a discussão e o diálogo assumem um papel importante e as atividades experimentais combinam, intensamente, ação e reflexão” (p. 201). Essa visão, conforme destacado por Pinho-Alves (2000), busca superar as demais visões epistemológicas, atribuindo ao aluno o papel de sujeito com uma história de vida recheada de experiências pessoais e portador de um conjunto de explicações construídas, que procura dar conta de suas relações com o mundo em que vive (p. 251).

Amaral e Megid Neto (1997) apontam três funções para a experimentação associada ao ensino de Ciências, todas vinculadas à concepção construtivista:

[...] ajudar compreender as possibilidades e limites do raciocínio e procedimento científico, bem como suas relações com outras formas de conhecimento; criar situações que agucem os conflitos no aluno, colocando em questão suas formas prévias de compreensão dos fenômenos estudados; representar, sempre que possível, uma extensão dos estudos ambientais, quando se mostrarem esgotadas as possibilidades de compreensão de um fenômeno em suas manifestações naturais, constituindo-se em uma ponte entre o estudo ambiental e o conhecimento formal (p. 14).

Nessa defesa, Azevedo (2004) ressalta que as atividades experimentais orientadas pelo construtivismo proporcionam a participação ativa dos estudantes, levando-os a se tornarem agente do seu processo de construção do conhecimento. Para o autor, a importância estaria na possibilidade ofertada por essas atividades em termos de proporcionar conflitos cognitivos e confronto com os resultados obtidos. Ainda, segundo o autor, o estudante é instigado a pensar, agir e fazer, de modo que sua condição de sujeito torna-se ativa nesse processo.

A partir das discussões sobre as concepções epistemológicas associadas as atividades experimentais e assumindo que, na atualidade, a visão predominante é o construtivismo, procede-se a elucidação da forma como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs expressam essa questão e, na sequência, destaca-se a voz dos pesquisadores, objeto de pesquisa deste texto, que vem “bebendo dessa fonte” para alimentar suas investigações. Os PCNs são orientações curriculares estabelecidas para a educação básica brasileira e que buscam discutir a forma como o apreço na legislação nacional pode ser operacionalizado no contexto escolar.

O ensino de ciências naturais nos anos iniciais do ensino fundamental é tema tratado nos PCNs, no quarto volume. No texto, é destacada sua importância, enfatizando que “Numa sociedade em que se convive com a supervalorização do conhecimento científico e com a crescente intervenção da tecnologia no dia-a-dia, não é possível pensar na formação de um cidadão crítico à margem do saber científico.” Continua o documento, salientando que a meta é mostrar a “Ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo” (Brasil, 1997, p. 21).

Especificamente em relação ao ensino de Ciências, o documento ressalta que é responsabilidade da escola e do professor provocarem o questionamento, o debate, a investigação, visando ao entendimento da ciência como construção histórica e como saber prático, superando as limitações do ensino passivo, fundado na memorização de definições e de classificações sem qualquer sentido para o aluno (Brasil, 1997).

Dentre os objetivos para esse componente curricular, os PCNs indicam que, ao final do ensino fundamental, os estudantes tenham desenvolvido as seguintes capacidades:

- Compreender a natureza como um todo dinâmico, sendo o ser humano parte integrante e agente de transformações do mundo em que vive;
- Identificar relações entre conhecimento científico, produção de tecnologia e condições de vida, no mundo de hoje e em sua evolução histórica;
- Formular questões, diagnosticar e propor soluções para problemas reais a partir de elementos das Ciências Naturais, colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidos no aprendizado escolar;
- Saber utilizar conceitos científicos básicos, associados a energia, matéria, transformação, espaço, tempo, sistema, equilíbrio e vida;
- Saber combinar leituras, observações, experimentações, registros, etc. para coleta, organização, comunicação e discussão de fatos e informações;
- Valorizar o trabalho em grupo, sendo capaz de ação crítica e cooperativa para a construção coletiva do conhecimento;
- Compreender a saúde como bem individual e comum que deve ser promovido pela ação coletiva;
- Compreender a tecnologia como meio para suprir necessidades humanas, distinguindo usos corretos e necessários daqueles prejudiciais ao equilíbrio da natureza e ao homem (Brasil, 1997, p. 31).

Nessa perspectiva, torna-se muito importante que o professor reflita sobre quais conteúdos irá abordar e quais estratégias de ensino irá se servir. Além disso, o documento ressalta que cabe ao professor “selecionar, organizar e problematizar conteúdos de modo a promover um avanço no desenvolvimento intelectual do aluno, na sua construção como ser social” (Brasil, 1997, p. 28).

Sendo mais explícito quanto ao papel das ciências naturais no currículo dos anos iniciais, os PCNs sugerem um ensino que permita aos estudantes compreender o mundo e atuar como indivíduos críticos e participativos, utilizando conhecimentos de natureza científica e tecnológica. Nessa perspectiva, o documento aponta que:

Se a intenção é que os alunos se apropriem do conhecimento científico e desenvolvam uma autonomia no pensar e no agir, é importante conceber a relação de ensino e de aprendizagem como uma relação entre sujeitos, em que cada um, a seu modo e com determinado papel, está envolvido na construção de uma compreensão dos fenômenos naturais e suas transformações, na formação de atitudes e valores humanos (Brasil, 1997, p. 28).

Para tanto, são inferidas estratégias de ensino ou orientações didáticas para o ensino de ciências naturais que podem ser utilizadas nos diferentes anos ou nos dois ciclos que contemplam os anos iniciais. Dentre essas estão a problematização, a observação, a experimentação, a leitura de textos informativos, a sistematização de conhecimentos e a realização de projetos.

Em termos da experimentação, objeto de análise deste capítulo, os PCNs destacam que o experimento deve ser :

[...] trabalhado como uma atividade em que o professor, acompanhando um protocolo ou guia de experimento, procede à demonstração de um fenômeno; por exemplo, demonstra que a mistura de vinagre e bicarbonato de sódio produz uma reação química, verificada pelo surgimento de gás. Nesse caso, considera-se que o professor realize uma demonstração para sua classe, e a participação dos alunos resida em observar e acompanhar os resultados (Brasil, 1997, p. 80).

O inferido no texto é que, mesmo em demonstrações realizadas pelo professor, a participação dos alunos deve ser intensa proporcionando-lhes expectativas em relação aos resultados e oportunizando a explicação desses em relação ao esperado. Em outro viés, é indicado nos PCNs a experimentação realizada pelos alunos de modo que eles discutam as ideias e manipulem os materiais.

Os desafios para experimentar ampliam-se quando se solicita aos alunos que construam o experimento. As exigências quanto à atuação do professor, nesse caso, são maiores que nas situações precedentes: discute com os alunos a definição do problema, conversa com a classe sobre materiais necessários e como atuar para testar as suposições levantadas, os modos de coletar e relacionar os resultados (Brasil, 1997, p. 80).

Por fim, é indicado o incentivo a que os alunos utilizem os experimentos como fonte de investigação, oportunizando que os alunos testem suas hipóteses e discutam os resultados. O intuito é oportunizar que, ao final de cada experimento, os estudantes possam discutir esses resultados, analisando e investigando os aspectos que contribuíram ou interferiram em seus resultados.

O apresentado anteriormente possibilita identificar que os PCNs recorrem a uma visão de atividades experimentais focada no processo de construção do conhecimento pelo aluno, oportunizando que esse se torne ator do processo. Contudo, enaltece uma visão de ensino pautada no conhecimento descontextualizado e pouco vinculado com o defendido nas linhas iniciais do documento, especialmente nas competências desejadas em relação ao ensino de ciências. Ou seja, não estão explicitadas possibilidades de um ensino voltado ao processo de construção da cidadania e formação de sujeitos críticos e atuantes; tão pouco encontra-se menção ao objetivo de oportunizar com a experimentação a compreensão do mundo vivencial. O documento toma por referência a falta de um discurso mais próximo da educação na perspectiva das relações ciência-

tecnologia-sociedade, por exemplo, ou mesmo da possibilidade de realizar atividades experimentais que considerem a vivência dos estudantes frente a um coletivo de interação com o mundo.

Compreender o mundo próximo e remoto, mesmo que frente às limitações impostas pelo nível cognitivo dos alunos, é possibilitar que os estudantes se sintam parte desse contexto e que passem a agir sobre ele de forma mais consciente e responsável. Além de não fazer menção a essa possibilidade, o texto ao elencar possibilidades de uso da experimentação, não carrega consigo um discurso que valorize a dimensão coletiva da aprendizagem, pouco valorizando a importância do trabalho em equipe e do diálogo entre os grupos.

Dessa forma, o discurso apresentado pelos PCNs se limita a anunciar a experimentação como possibilidade de construção do conhecimento, sem se preocupar em trazer questões mais específicas que poderiam orientar as atividades práticas de forma a lograr mais êxito na formação dos estudantes. A partir dessa constatação, busca-se nas teses e dissertações brasileiras, o modo como as atividades experimentais tem sido discutida e confrontando-as com o discutido pelos autores da área e pelos PCNs.

3. DISCUTINDO AS TESES E DISSERTAÇÕES NA ÁREA: RELATO DA PESQUISA REALIZADA NO ESTUDO

Como forma de analisar a presença das atividades experimentais no ensino de Ciências nos anos iniciais e as concepções epistemológicas que perpassam essas pesquisas, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa apoiada em uma pesquisa do tipo bibliográfica (Triviños, 1994). O objetivo foi identificar estudos desenvolvidos no âmbito dos programas de pós-graduação, destacando um conjunto deles para análise.

Para o mapeamento das pesquisas desenvolvidas na forma de teses e dissertações, procedeu-se uma pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Os descritores utilizados e o número de ocorrências foram os seguintes: “ciências anos iniciais atividades experimentais” nove ocorrências; “ciências séries iniciais atividades experimentais” seis ocorrências; “ciências séries iniciais experimentação”; seis ocorrências; “ciências anos iniciais experimentação” 22 ocorrências. Após a análise das 43 ocorrências, excluíram-se os estudos repetidos, restando dezenove estudos. Desses, foram identificados cinco como mais próximos do objetivo do estudo e que serão analisados na continuidade.

Para a descrição dos estudos opta-se por uma estrutura que envolve em cada um os seguintes elementos: autor(es), ano, título do trabalho, objetivo do estudo, referencial teórico adotado, universo de pesquisa e resultados.

O primeiro estudo selecionado foi o desenvolvido por Rodrigues (2008) com o título Ensino de Física nas séries iniciais: um estudo de caso sobre formação docente com ênfase na experimentação e na informática educativa. O estudo apresentou como objetivo investigar traços do perfil epistemológico de futuros professores dos anos iniciais, analisando as reações positivas e os obstáculos identificados no decorrer do desenvolvimento de um processo experimental e virtual, para a elaboração de uma unidade didática sobre a temática - Raios, Relâmpagos e Trovões. O referencial teórico esteve a cargo da concepção construtivista como norteador das atividades experimentais, apoiando-se em autores que defendem que “[...] a ideia da aprendizagem torna-se significativa quando é construída pelo sujeito, a partir de conhecimentos prévios e experiências, na relação entre teoria e prática, considerando-se a importância do diálogo, da interação e da mediação nesses processos” (p. 28).

A tabela a seguir apresenta os estudos selecionados para o estudo.

Tabela 1: relação dos trabalhos selecionados para o estudo.

Título	Ano	Autor	Universidade / Programa de Pós-graduação
Ensino de Física nas séries iniciais: um estudo de caso sobre formação docente com ênfase na experimentação e na informática educativa	2008	Cristiane Rodrigues de Rodrigues	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / Educação em Ciências e Matemática
As atividades experimentais nas avaliações dos livros didáticos de ciências do PNLD 2010	2010	Lucimara Del Pozzo	Universidade Estadual de Campinas / Educação
Estudo da construção de conceitos básicos de eletricidade nos anos iniciais do ensino fundamental com uso de experimentação virtual	2012	Sorandra Corrêa de Lima	Universidade Federal de Uberlândia / Educação
Atividades experimentais como ferramenta metodológica para melhoria do ensino de Ciências: anos iniciais do ensino fundamental	2015	Ana de Souza Lima	Universidade Federal de Santa Maria / Educação em Ciências
Atividades experimentais com crianças cegas e videntes em pequenos grupos	2015	Beatriz Biagini	Universidade Federal de Santa Catarina / Educação Científica e Tecnológica

Fonte: dados de pesquisa, 2017.

A pesquisa foi estruturada em um curso de extensão na forma de oficina ofertada a professores e alunos de graduação. Participaram da pesquisa seis estudantes de graduação e dois professores em exercício e os dados foram coletados por meio de gravações e coleta do material produzido pelos participantes. Por um lado, os resultados apontam a existência de obstáculos de ordem conceitual, psicocognitiva e metodológica, na compreensão, explicação e repercussão dos fenômenos físicos estudados, tanto durante as atividades experimentais reais, como nas virtuais. Por outro, o estudo apontou que os participantes tiveram reações positivas como a preocupação com a própria formação e com a aprendizagem do aluno. Por fim, constatou-se que a proposta desenvolvida promoveu uma tomada de consciência da importância e da necessidade de realizar atividades experimentais desde as etapas iniciais de escolarização como forma de oportunizar questionamentos, reflexões e construções, baseadas nas experiências, na alfabetização científica a partir da relação teoria e prática, na mediação, no diálogo e no desenvolvimento cognitivo, favorecendo uma educação autônoma e a apropriação de novas concepções metodológicas de ensino.

O segundo trabalho a ser apresentado refere-se ao estudo de Del Pozzo (2010) sob o título *As atividades experimentais nas avaliações dos livros didáticos de ciências do PNLD 2010*. O objetivo principal do estudo foi o de verificar como as coleções de Ciências têm sido avaliadas no que se refere às atividades experimentais, aspecto que passa a ser valorizado dentre as categorias de avaliação do Plano Nacional do Livro Didático PNLD-2010 na área de Ciências. Como suporte teórico, o estudo apoia-se na discussão sobre o papel da experimentação no ensino de ciências, resgatando o contexto do ensino de ciências ao longo da história; e, também, discute o livro didático no PNLD. Em termos específicos da experimentação, o estudo foca sua discussão nas diferentes vertentes epistemológicas presentes na sua utilização ao longo da história e apresenta possibilidades de como utilizá-la no ensino de ciências.

Para a análise dos dados coletados, foram selecionadas cinco coleções de obras de Ciências para os anos iniciais do ensino fundamental dentre as onze aprovadas no PNLD-2010. Os resultados foram discutidos a partir de duas categorias consideradas como elementos norteadores do texto

avaliativo do PNLN: atividades experimentais por resolução de problemas e atividades experimentais por redescoberta. Como resultado, o estudo mencionou a ocorrência de incoerência entre as resenhas-sínteses apresentadas pelo Guia do Livro Didático PNLN-2010 e as atividades experimentais presentes nas coleções didáticas estudadas. O destaque ficou por conta das poucas atividades do tipo resolução de problemas ou que estimulem a investigação de caráter científico. Por fim, apontam que as coleções didáticas não propõem atividades experimentais que “favoreçam o desenvolvimento cognitivo dos alunos numa perspectiva investigativa e crítica, nem tampouco as avaliações da equipe de Ciências do PNLN-2010 conseguem captar essa limitação das coleções e estimular a melhoria das mesmas quanto a esse aspecto pedagógico e epistemológico no ensino das Ciências da Natureza” (2010, p. 4).

O terceiro estudo apresentado refere-se à dissertação de mestrado de Lima (2012) com o título *Estudo da construção de conceitos básicos de eletricidade nos anos iniciais do ensino fundamental com uso de experimentação virtual*. O objetivo do estudo foi desenvolver e aplicar uma metodologia fundamentada na Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel e na Teoria da Aquisição e Desenvolvimento Conceitual de Herbert Klausmeier para viabilizar o início da construção de conceitos de eletricidade nos anos iniciais do ensino fundamental com o uso de uma experimentação em um ambiente virtual. Referenciando-se na necessidade da incorporação de atividades experimentais no ensino de Ciências, a autora organiza, a partir do referencial construtivista, atividades que levem em consideração o conhecimento prévio dos alunos. Além disso, são utilizadas tecnologias digitais associadas às atividades experimentais, considerando a potencialidade dessas para a aprendizagem. A visão de experimentação defendida pela autora situa-se na perspectiva de que as atividades devem ser realizadas a partir de um contexto que possibilite aos estudantes recuperar informações em sua estrutura cognitiva, bem como estabelecer relações entre as atividades realizadas e o contexto em que vivem.

A proposta didática que buscou investigar indícios da aquisição e do desenvolvimento de conceitos de eletricidade a partir das falas/escrita dos estudantes foi elaborada e aplicada em uma escola pública de Uberlândia, MG, com 34 estudantes do quarto ano do ensino fundamental. O tema explorado foi eletricidade (energia elétrica, corrente elétrica, isolante elétrico, condutor elétrico, circuito elétrico e resistência elétrica). Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturadas, pré e pós-teste na forma de questionário e gravações de áudio e vídeo das atividades experimentais desenvolvidas e das discussões realizadas. Como resultado, a autora aponta que foi possível identificar, nos estudantes, uma progressão em relação à formação dos conceitos durante os encontros e, especialmente, frente ao uso da atividade experimental virtual. Tal inferência toma por base as discussões estabelecidas durante as atividades e a participação ativa dos alunos, fazendo uso dos conhecimentos discutidos e apresentando ideias correlatas e consistentes do ponto de vista lógico-científico.

O quarto estudo a ser apresentado é o desenvolvido por Lima (2015), intitulado *Atividades experimentais como ferramenta metodológica para melhoria do ensino de Ciências: anos iniciais do ensino fundamental*. O objetivo geral do estudo foi averiguar o impacto da experimentação na assimilação e aprendizagem em estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental sobre “como fazer pão” e o modo como a atividade pode facilitar o aprendizado e a formação de conceitos sobre os processos simples de fermentação. O suporte teórico do estudo esteve atrelado a discussões sobre a importância do ensino de Ciências nos anos iniciais e as atividades experimentais foram refletidas a partir da descrição de outros estudos, com destaque para a sua importância como possibilidade de estabelecer a relação teoria-prática. Autores clássicos da área como Gaston Bachelard, Derek Hodson, Daniel Gil-Pérez, Anna Maria Pessoa de Carvalho, Demétrio Delizoicov, entre outros, foram utilizados para dar suporte às reflexões, sem, contudo, haver foco específico em um deles.

Foi realizado um conjunto de atividades experimentais perfazendo um total de 20h com vinte estudantes do primeiro e do segundo ano do ensino fundamental em uma escola municipal localizada no município de Santa Maria, RS. O foco das atividades estava em fomentar a criatividade e a formulação de hipóteses por meio de questionamentos e busca por resposta para a montagem simples dos experimentos. A avaliação dos resultados do estudo foi obtida com a utilização de dois instrumentos, assim identificados: questionário pré e pós-teste (aplicado seis meses após a realização das atividades) e entrevistas. Como resultado, o estudo mostrou que as atividades desenvolvidas facilitaram a aquisição e a construção de novos conceitos e causaram mudanças nas concepções prévias dos estudantes, as quais, de acordo com a autora, podem ser consideradas cientificamente corretas. Além disso, é destacado no estudo que as atividades desenvolvidas possibilitaram a assimilação e a memorização em curto e em longo prazo. Por fim, é identificado pela autora que a manipulação, a observação e a motivação, associadas à experimentação, são fatores que trazem benefícios cognitivos e facilitam o processo de alfabetização escrita e científica nessa etapa escolar.

O último estudo a ser relatado refere-se à pesquisa de mestrado desenvolvida por Biagini (2015), intitulada Atividades experimentais com crianças cegas e videntes em pequenos grupos. O objetivo situa-se em caracterizar possíveis contribuições e limites de uma proposta de experimentação elaborada com o intuito de favorecer o ensino e a aprendizagem de conhecimentos de Ciências da Natureza e trabalho em pequenos grupos em um coletivo constituído de estudantes com e sem cegueira dos anos iniciais do ensino fundamental. Como referencial teórico, o estudo apoia-se no fato de que as atividades experimentais para repercutirem em sucesso na aprendizagem precisam estar pautadas em referenciais teóricos que contribuam na construção de propostas metodológicas. Tais referenciais são defendidos no estudo de forma a evidenciar possibilidades frente a uma abordagem que considere a relação sujeito-objeto dentro de um processo dinâmico.

Nesse sentido, o estudo infere diferentes possibilidades para sua utilização: atividades investigativas, experimentação e o educar pela pesquisa, a experimentação inspirada nos momentos pedagógicos e o predizer-observar-explicar. A partir desse entendimento, foi desenvolvida uma proposta envolvendo quatro experimentos realizados em sete encontros. Os dados foram obtidos analisando um grupo de estudantes com três alunos videntes e um cego, evidenciando-se o processo de interação ocorrido no grupo durante a realização das atividades. Dentre os resultados, o estudo apontou a potencialidade da proposta em termos de tolerância, respeito, cooperação e boa disponibilidade dos alunos; contudo, mostrou-se limitado em termos da realização da parte procedimental dos experimentos. Por fim, assinalou que a proposta apresenta limites em relação à apreensão dos conhecimentos e na promoção de debate de ideias no pequeno grupo.

Os estudos descritos e mapeados para integrar o presente trabalho apresentaram características voltadas a discussão das atividades experimentais a partir de suas potencialidades em termos cognitivos, apoiando-se em autores da psicologia cognitiva. A exceção foi o estudo desenvolvido por Del Pozzo (2012) que enfatizou questões de natureza epistemológica dos livros didáticos no uso das atividades experimentais. O que pode ser percebido na análise das pesquisas selecionadas é uma preocupação com questões que envolvam a aprendizagem dos conceitos e apoiando-se nas atividades experimentais como ferramenta didática.

Essa preocupação com o cognitivo apresentada pela maioria das pesquisas investigadas, vem ao encontro do discutido por Pinho-Alves (2000) de que essas atividades devem fazer parte do discurso pedagógico do professor e estar alinhada com as ações desenvolvidas por ele durante as discussões dos conceitos. Entretanto, em contraste ao apregoado pelo autor, os estudos analisados neste texto evidenciaram que ainda há a crença de que para realizar esse tipo de atividade é necessário espaço específico e a criação de um entorno que caracteriza as atividades experimentais como ações a serem desenvolvidas em laboratório. Isso no entender de Pinho-Alves (2000)

precisa ser superado como forma de entender que essas atividades fazem parte do discurso construtivista do professor.

Para ao autor:

O laboratório didático é realmente um elemento necessário, mas não suficiente, no ensino de Física. Trata-se, no entanto, de um laboratório não mais na concepção tradicional, mas um laboratório com a função de oferecer atividades interativas portadoras de um diálogo didático, promovendo a mediação entre o conhecimento vulgar e o conhecimento científico. Um laboratório que auxilie as rupturas, no sentido bachardiano, e facilite ao estudante conceber a Física/Ciências como uma forma de ver o mundo (p. 293).

Nos trabalhos analisados, a natureza epistemológica que perpassa o emprego das atividades experimentais como ferramenta didática, se revelou, por vezes, distante, das propostas, exceto para o estudo que se propôs a analisar especificamente a natureza epistemológica. Os demais estudos se centram em desenhar alternativas didáticas e analisá-las em termos da viabilidade e da contribuição para a aprendizagem. Nesse sentido, percebe-se que a opção está em utilizar propostas didáticas voltadas a inferir hipóteses sobre o fenômeno em discussão, realizar questionamento e discussões tomando como referência os conhecimentos prévios dos estudantes e suas percepções sobre o mundo vivencial. Situação características de propostas didáticas construtivistas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado buscou analisar teses e dissertações brasileiras com intuito de investigar o modo como as atividades experimentais têm sido explorada nessas pesquisas, confrontando-as com as discussões presentes na área. O pressuposto foi de que a utilização de atividades experimentais como estratégia didática assim como o ensino de Ciências desempenham um importante e decisivo papel no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos, auxiliando-os a melhorar suas formas de pensar, investigar, questionar e explicar o mundo em que vivem. E que dessa forma, as pesquisas deveriam se ocupar de ampliar essa discussão e inferir novos elementos a discussão.

Em termos do apregoado na legislação brasileira, toma-se os PCNs, como mote de discussão e nele explana-se a valorização dada a experimentação como alternativa para investigação científica e manuseio de materiais concretos. Por sua vez, os estudos analisados no presente trabalho, oportunizaram a identificação da defesa pela experimentação, evidenciando ser parte indispensável do processo de construção do conhecimento em Ciências. Tais estudos argumentaram a favor de uma estratégia de ensino que possibilite complementar os estudos na área de Ciências apregoada pelos PCNs, evidenciando ser um elemento fundamental na construção do conhecimento em Ciências.

Por conta desse discurso, finaliza-se este estudo, reforçando o apresentado no início e dando a devida importância para as atividades experimentais no processo de construção e apropriação dos saberes no processo de ensino e aprendizagem de Ciências. Nesse sentido, ecoa a necessidade de realizar atividades experimentais no ensino de Ciências, desde os primeiros anos de escolarização, mas, além disso, torna-se essencial que tais atividades estejam pautadas na perspectiva de tornar o aluno agente de sua aprendizagem. Assim, mesmo diante dos limites impostos pelo número de estudos analisados, aponta-se para a necessidade de não apenas utilizar a experimentação como ferramenta de ensino, mas utilizá-la de modo a possibilitar o desenvolvimento de atividades pautadas pelo construtivismo como posição epistemológica.

REFERENCIAIS

- Amaral, I. A., & Megid Neto, J. (1997). Qualidade do livro didático de Ciências: o que define e quem define? *Revista Ciência e Ensino*, 2, 13-14.
- Azevedo, M.C.S. (2004). Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. Em A.M.P Carvalho (ed.). *Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática.* (pp. 19-33). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Araújo, M.S.T., & Abid, M.V. S. (2003). Atividades experimentais no ensino de física: diferentes enfoques, diferentes finalidades. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 25(2), 176-194.
- Brasil. (1997). Secretaria de Educação Média e Tecnologia. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais.* Brasília. MEC/SEMTEC.
- Biangini, B. (2015). *Atividades experimentais com crianças cegas e videntes em pequenos grupos.* (Dissertação de mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Bizzo, N.M. V. (2007). *Ciências: fácil ou difícil?* São Paulo: Ática.
- Borges, T. (2002). Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 19(3), 291-313.
- Carvalho, A.M.P. (1998). *Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico.* São Paulo: Scipione.
- Del Pozo, L. (2010). *As atividades experimentais nas avaliações dos livros didáticos de ciências do PNLD 2010.* (Dissertação de mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Fumagalli, L (1998). O ensino de ciências naturais no nível fundamental de educação formal: argumentos a seu favor. En H. Weissmann (ed.), *Didática das ciências naturais: contribuições e Reflexões.* (pp. 27-51). Porto Alegre: ArtMed.
- Gaspar, A., & Monteiro, I.C. (2005). Atividades experimentais de demonstrações em sala de aula: uma análise segundo o referencial da teoria de Vygotsky. *Investigações em Ensino de Ciências*, 10(2), 227-254.
- Gil-Pérez, D. (1996) *La metodología y la enseñanza de las ciencias: unas relaciones controvertidas.* *Enseñanza de las Ciencias*, 4(2), 111-121.
- Lima, A.S. (2015). *Atividades experimentais como ferramenta metodológica para melhoria do ensino de Ciências: anos iniciais do ensino fundamental.* (Dissertação de mestrado em Educação em Ciências: química da vida e saúde). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Lima, S.C. (2012). *Estudo da construção de conceitos básicos de eletricidade nos anos iniciais do ensino fundamental com uso de experimentação virtual.* (Dissertação de mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Lorenzetti, L. (2000). *Alfabetização científica no contexto das séries iniciais.* (Dissertação de mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Monteiro, I.C.C., Monteiro, M.A.A., & Gaspar, A. (2003). *Atividades experimentais de demonstração e o discurso do professor no ensino de física.* En Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 4.
- Moraes, R. (1998). O significado da experimentação numa abordagem construtivista: o caso do ensino de Ciências. En R.M.R Borges & R. Moraes. *Educação em ciências nas séries iniciais.* (pp. 29-45). Porto Alegre: Sagra-Luzatto.

- Pinho-Alves, J. (2000). Atividades experimentais: do método à prática construtivista. (Tese de doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Rodrigues, C.R. (2008). Ensino de Física nas séries iniciais: um estudo de caso sobre formação docente com ênfase na experimentação e na informática educativa. (Dissertação de mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Rosa, C.T.W. (2001). Laboratório didático de Física da Universidade de Passo Fundo: concepções teórico-metodológicas. (Dissertação de mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo.
- Rosa, C.T.W., Pérez, C.S.P., & Drum, C. (2007). Ensino de Física nas séries iniciais: concepções da prática docente. *Revista Investigações em Ensino de Ciências*, 12(3), 357-368.
- Rosa, C.T.W., Rosa, Á.B.R., & Pecatti, C. (2007). Atividades experimentais de Física nas séries iniciais: relato de uma investigação. *Revista Electrónica Enseñanza de las Ciencias*, 6(2), 263-274.
- Rosa, C.T.W., & Rosa, Á.B.R., (2010). Discutindo as concepções epistemológicas a partir da metodologia utilizada no laboratório didático de Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (3), 1-11.
- Rosa, C.T.W., & Rosa, Á.B.R., (2012). O ensino de ciências (física) no Brasil: da história às novas orientações educacionais. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58 (2), 1-24.
- Rosa, C.T.W. (2011). A experimentação como estratégia de ação no ensino de Física: da história às novas tendências. En C.T.W. Rosa, S.M. Marasini, & C. M. Mistura. *Reflexões Pedagógicas: cenários de iniciação à docência* (pp. 19-43). Passo Fundo: UPF Editora.
- Rosito, B. (2003). O ensino de ciências e a experimentação. En R. Moraes (ed.). *Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas*. (2a ed). (pp. 195-208). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Sasseron, L.H., & Carvalho, A.M.P.C. (2008). Almejando a alfabetização Científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. *Investigações em Ensino de Ciências*, 13(3), 333-352.
- Silva, B.L., & Rosa, C.T.W (2016). Atividades Experimentais de Física: tendências nas pesquisas nacionais na área de ensino. En *Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 5, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa.
- Triviños, A.N.S. (1994). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. (4a ed.) São Paulo: Atlas.

La Accountability Educacional: Una discusión teórica

Guillermo Manuel Riquelme Silva^a, Alberto Antonio López Toro^b y Lady Sthefany Bastías Bastías^{*c}

Universidad Autónoma de Chile, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Talca, Chile^{ac}.
Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Málaga, España^b.

Recibido: 03 octubre 2017

Aceptado: 26 diciembre 2017

RESUMEN. El artículo intenta generar una reflexión del estado del arte de la *accountability* en general, y de la *accountability* Educacional en particular. En este último caso, permite sentar las bases conceptuales sobre las cuales se analiza y discute la temática. A nivel general, la *accountability* se presenta como una rendición de cuentas que no sólo se limita al aspecto financiero, sino que también incorpora muchas otras variables, tales como: la autoridad, la responsabilidad, la democracia, la política, la probidad y la ética. A través de la revisión teórica, y como una forma de aproximación a la *accountability* en la educación, se desarrolla complementariamente un análisis de distintas vertientes intelectuales de los conceptos relacionados con el ámbito de la educación, de forma tal de precisar su alcance y aplicación. Esta revisión permitiría entre otros aspectos visualizar los posibles alcances de los procesos de la *accountability* en la educación superior.

PALABRAS CLAVE. *Accountability* (rendición de cuentas); educación superior; evaluación.

Educational Accountability: A theoretical discussion

ABSTRACT. The article attempts to generate a reflection about the state of the art of *accountability* in general, and educational *accountability*, in particular. In the latter case, it allows to establish the conceptual bases on which this subject is analyzed and discussed. On a general level, *Accountability* is presented as a statement of accounts that is not only limited to the financial aspect, but also incorporates many other variables, such as: authority, responsibility, democracy, politics, probity, and ethics. By means of a theoretical revision, and as a way of approaching to the *accountability* in education, a complementary analysis is developed from different intellectual aspects of concepts related to the field of education, to clarify its scope and application. This review would allow, among other subjects, to visualize the possible scope of the *accountability* processes in higher education.

KEYWORDS. *Accountability*, higher education, evaluation.

*Correspondencia: Lady Bastías Bastías. Dirección: 5 Poniente # 1670, Talca. Edificio Aulas 5, Primer Piso. Centro de Estudios y Gestión Social. Universidad Autónoma de Chile, Sede Talca, Chile. Correos Electrónicos: griquelmes@uautonoma.cl^a, aalopez@uma.es^b, lady.bastias@uautonoma.cl^c

1. INTRODUCCIÓN

Dada la discusión en Chile sobre la calidad de la educación y, en especial, la incorporación en el debate de la calidad de la educación superior es relevante dar cuenta a la ciudadanía de los factores o variables que afectan e intervienen en el proceso educativo y sus respectivos resultados. Es así como, los elementos asociados a la evaluación y certificación de la calidad de la educación cobran cada vez más importancia frente a quienes deben decidir por un establecimiento de educación superior, ya sea público o privado. En este contexto, la aplicación de modelos de rendición de cuentas en educación (*accountability* educacional) ha cobrado gran interés en el medio nacional, extrapolando a nuestra realidad modelos y experiencias europeas y latinoamericanas, como es el caso del proyecto Tunning; las certificaciones de calidad educacional a través de la acreditación pública de la institución y/o las carreras; y, las certificaciones de calidad a través de las normas ISO 9001:2000 en lo referido a gestión institucional.

En este escenario global el presente documento pretende dar cuenta sobre la discusión teórica de la rendición de cuentas en educación (*accountability* educacional), ofreciendo al lector un contexto general de la polisemia del término y su introducción desde la esfera financiera al sector público, específicamente a organismos que reciben financiamiento estatal. En el transcurso de este artículo, se presentan distintos enfoques de políticas de *accountability* que han impulsado principalmente países anglosajones, europeos, asiáticos y su instauración en la educación chilena desde mediados de los años ochenta hasta la actualidad. Se rescata la discusión en torno a los aspectos positivos y aquellos efectos no deseados de esta política de rendición de cuentas centrada en el logro de desempeño de aprendizajes. Finalmente se analizan los posibles alcances que esta política de responsabilización por los resultados podría tener en las Instituciones de Educación Superior a través de la evaluación que se realiza para la acreditación de las entidades universitarias.

2. ANTECEDENTES

De la revisión del estado del arte se desprenden distintas acepciones, enfoques, usos y alcances del término *accountability*. En tal sentido, se puede decir que la palabra *accountability* es un “constructo en construcción”, entendiendo como constructo un concepto con valor científico utilizado en esquemas teóricos y que a través de su definición permite ser observado y medido (Kerlinger y Lee, 2002). Tal definición se puede hacer, por un lado, en función de otros constructos o palabras asociadas (definición constitutiva) y, por otro, a través de las acciones o comportamientos que expresa o implica (definición operacional). En términos de una definición constitutiva, hay distintos constructos utilizados en la definición de la *accountability*. La Figura 1 muestra los más recurrentes.

Etimológicamente, *accountability* es una palabra que proviene del latín *accomptare* que significa cuenta y de *computare* que significa calcular. La interpretación anglosajona de la palabra *accountability* separa el término *account*, para referirse a una descripción oral o escrita de sucesos o hechos particulares, la cual implica la explicación de una conducta, su justificación. En tal sentido, se debe dar cuenta de..., explicar algo..., responsabilizarse de..., se asocia al estado con la obligación de reportar. Luego el sustantivo *account* derivó en dos términos: *accounting*, que hace referencia a la profesión de la contabilidad, y *accountability* que hace referencia al acto de dar cuentas (Sánchez y Pardo, 2008). Así el término *accountability* se traduce al español como rendición de cuentas, sin embargo, en sus inicios la rendición de cuentas se limitó al ámbito financiero, es decir, dar cuenta a través de los registros de ingresos y egresos la contabilidad y sus estados financieros, dejando de lado su extensión política, situación que implicaba la obligatoriedad del Estado de dar cuenta de sus actos a la población. Es por lo que se distingue la Rendición de cuentas Política, de la Política de Rendición de cuentas, incluyendo esta última a la primera haciéndola extensiva a todo ámbito social.

En cuanto a la responsabilidad en la *accountability*, se utiliza como el dar cuenta de, hacerse cargo de o dar cumplimiento a; tanto en el ámbito público como en el privado. Es así como la responsabilidad de la *accountability* se relaciona con dar cuenta del desempeño de algo ante las expectativas de las partes interesadas (Alnoor, 2007). En este mismo sentido, otro autor, Zadek (2005), plantea la necesidad de responsabilizarse por parte de quienes ostentan el poder para con los que no lo tienen y la creación de canales de comunicación para que la gente se exprese en temáticas que afectan sus propias vidas.



Figura 1. Términos utilizados para definir accountability
Fuente: Elaboración propia

Adicionalmente, Bonbright (2007) indica que la rendición de cuentas está asociada a la representatividad de los gobernantes quienes deben responder a sus representados, siendo parte fundamental del proceso de democratización. Esto permitiría conceder legitimidad al poder público. Otros enfoques conceden al término *accountability* la obligatoriedad de rendir cuenta de quienes poseen el poder y el derecho de esa rendición respecto del que no lo tiene. Por tanto, no es un acto voluntario, de concesión o generoso del soberano (Schedler, Diamond y Plattner, 1999). Esto conlleva a la obligación de la autoridad a informar sobre sus decisiones, datos y antecedentes de ella, así como de su justificación. Teniendo la población, por ende, el derecho a ser informada. La sociedad civil a través del ejercicio de la ciudadanía (elecciones de representantes) posibilita y impulsa la rendición de cuentas (Fox, 2006). La ciudadanía contribuye a la democracia electoral y al empoderamiento de organizaciones civiles e instituciones de fiscalización. Se habla entonces de una rendición de cuentas política, para referirse a la responsabilidad del gobierno para con la población. Según Avendaño (2008), la *accountability* implica un ejercicio de control y poder de sanción sobre instituciones y gobernantes, en este aspecto la ciudadanía cobra un rol fundamental para generar mecanismos de control o fortalecer los ya existentes.

Por su parte, O'Donnell (2007) distingue tres dimensiones de la *accountability*; vertical, horizontal y social. La vertical está asociada a los procesos democráticos, en donde las autoridades elegidas deben dar cuenta a sus electores de sus promesas, pudiendo éstos luego premiar o castigar a sus gobernantes en futuras elecciones a través de su voto. Este ejercicio de control se hace mayormente posible en la medida que existan adecuados mecanismos de acceso a información

relevante, pertinente y oportuna para evaluar la gestión pública, así como la existencia de canales de expresión ciudadana, que permitan ejercer el control de dicha gestión. La otra dimensión de la *accountability* (horizontal), se refiere a las instituciones dentro del Estado destinado a supervisar las acciones públicas de las propias actividades de los servicios y estamentos públicos, pudiendo controlar permanentemente su actuar, así como de sancionar en la eventualidad del no cumplimiento de sus fines, ya sea por acción u omisión. Por último, la dimensión social es sustantiva para el funcionamiento de la institucionalidad democrática. Se identifica en este sentido a las organizaciones civiles y a los movimientos sociales, que ejercen verticalmente un control de las autoridades, esto, a través de sus manifestaciones o denuncias respecto del actuar de los gobernantes, ejerciendo presión con movilizaciones sociales que ponen en alerta y en acción a las instituciones públicas encargadas de ejercer el control y sanción horizontal.

Otro de los elementos mencionados recurrentemente en la conceptualización, es la estrecha relación entre los derechos y obligaciones que posibilita la *accountability* generando mecanismos de rendición de cuentas entre los titulares de los derechos (demanda) y los deudores de obligaciones (oferta), que posibilita la mejora permanente en el desempeño de sus prestaciones, tanto de las instituciones públicas como privadas (Theisohn, 2007). Lo anterior, gracias al empoderamiento de la demanda que a través de la presión que pueden realizar sobre sus autoridades permiten realizar mejoras respecto de sus actividades; lo cual otorga legitimidad a la toma de decisiones de las autoridades, la ejecución y el seguimiento del desempeño.

Además, también se distingue la rendición de cuentas desde arriba hacia abajo, desde abajo hacia arriba y la rendición de cuentas social. Las dos primeras dicen relación con las estructuras jerárquicas dentro del sector público. En cambio, la última debe dar cuenta a toda la población y su acción debe emanar desde la administración pública. Según los investigadores Renzio y Krafchik (2007), la *accountability* puede ser considerada una herramienta de la sociedad civil para participar en la planificación presupuestaria de los gobiernos, pudiendo incorporar requerimientos desde la demanda, para luego evaluar su ejecución y sus resultados respecto a los recursos públicos involucrados.

Ahora, en un contexto más amplio de la rendición de cuentas, surgen algunas organizaciones no gubernamentales (ONG) sin fines de lucro, preocupadas de la responsabilidad social de los entes públicos y privados. Propiciando mejoras en la información e intervención social de las organizaciones públicas y privadas. De este modo, nacen organizaciones en el mundo como el *Institute of Social and Ethical* en Estados Unidos de América que se preocupa y ocupa de mejorar las prácticas empresariales, conocida como Responsabilidad Social Empresarial (RSE), y de las Organizaciones Sociales Civiles (OSC), así como de la Responsabilidad del Gobierno y sus respectivos Servicios Públicos.

Para Bonbright (2007) hay tres componentes fundamentales asociados a la rendición de cuentas de las ONG; quienes entregan (donantes) los recursos, quienes proponen y ejecutan la intervención social y quiénes son los beneficiarios o afectados. Entre estos componentes debe existir una interacción que haga virtuoso el proceso de desarrollo social. Además, se distingue entre ellos los componentes primarios y los secundarios. Los primarios serían aquellos más afectados directamente con la ejecución o intervención social, es decir, para aquellos que precisamente va dirigida la acción social. Éstos serían finalmente los que determinarían los parámetros de éxito de la intervención. En cambio, los secundarios serían los donantes e instituciones que disponen de los recursos y ejecutan la acción. Si lo lleváramos al ámbito de la *accountability* política, los donantes serían los gobernantes (con la gran diferencia que éstos recaban los recursos de la misma ciudadanía), los ejecutantes o interventores serían los servicios o instituciones públicas para el efecto y, finalmente los beneficiarios serían los mismos, es decir, aquellos a quien va dirigida la acción social (demandantes).

Ahora bien, en el campo educativo y específicamente en el ámbito de la educación escolar, el concepto *accountability* se remite a dos acepciones que permiten su comprensión. Según el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) una de las traducciones responde a “rendición de cuentas” y la otra a “responsabilización por los resultados”. La primera de ellas es entendida, como: “el proceso mediante el cual los actores informan y/o exigen información por el uso de recursos para la consecución de un objetivo que les concierne” (Corvalán, 2006, p. 12) Si bien este proceso de rendición de cuentas es entendido desde la economía como un mecanismo para informar el uso de los recursos económicos utilizados, en el ámbito de la educación se refiere también al uso de recursos humanos y simbólicos para llegar a lograr los objetivos institucionales -en el caso de la escuela- y altos niveles de los aprendizaje de los estudiantes en evaluaciones estandarizadas.

La segunda acepción, “responsabilización por los resultados”, es la consecuencia del proceso anterior e implica que todos los actores que participan del sistema escolar -autoridades nacionales, regionales, funcionarios públicos, departamentales o municipales- asuman su responsabilidad respecto al logro de aprendizaje -positivo o negativo- que alcancen los estudiantes en un periodo determinado (McMeekin, 2011).

Respecto a esto último, no sólo la PREAL ha definido alcances polisémicos del *accountability* educacional, sino que también otras organizaciones influyentes en el ámbito educacional han explicitado las altas expectativas que poseen frente a esta política de rendición de cuentas. El Banco Mundial por ejemplo (citado en Parcerisa y Verger, 2016) ha señalado que el uso de esta política de rendición de cuentas resulta imprescindible para mejorar la calidad del quehacer profesional de los docentes y los aprendizajes de los educandos. En este sentido la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante UNESCO) también reafirma que el uso de reformas en torno al *accountability* permite a los países o comunidades cumplir con los objetivos de desarrollo sostenible en educación que se han definido en la agenda para el año 2030 (Parcerisa y Verger, 2016).

La discusión en torno a la trascendencia de esta política de rendición de cuentas no se encuentra exenta de polaridades, ya que según los enfoques que ésta explícita puede tener mayor o menor resistencia por parte de los actores educativos. En el caso de Chile, Falabella y De la Vega (2016) propone tres tipos de modelos para comprender esta política de rendición de cuentas o responsabilización a la que adhieren distintos países. La primera de ellas tiene que ver con la responsabilización estatal o burocrática, la responsabilidad por desempeño y la responsabilidad profesional (Falabella y De la Vega, 2016).

En el caso de la primera, responsabilización estatal, podemos encontrar países como Francia, Italia y Portugal donde la rendición de cuentas está supeditada a un estado de bienestar que centraliza la política educativa para asegurar el principio de igualdad y derecho a servicios sociales, cuyo énfasis está en “controlar condiciones de entrada (*inputs*) y no en los resultados (*outputs*)” (Falabella y De la Vega, 2016, p. 398).

El segundo enfoque de *accountability* es la responsabilidad por desempeño escolar o responsabilización por resultados (Falabella y De la Vega, 2016; McMeekin, 2011) Este enfoque está presente en países como estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Nueva Zelanda, Chile, Polonia y otros países de Europa occidental (Duddaillant y Guzmán, 2014). Bajo este paradigma, los establecimientos educacionales poseen mayor autonomía en la gestión financiera y administrativa del establecimiento educacional, no obstante, están forzados a cumplir estándares establecidos por el Estado, entre los que se encuentran: i) metas de resultado fijadas por el Estado, ii) evaluaciones estandarizadas, iii) publicación de los resultados, iv) clasificación de los establecimientos según resultados en evaluaciones estandarizadas, v) consecuencias por resultados y vi) recursos o asesorías para establecimientos que obtienen resultados bajo el estándar esperado.

Como es posible observar en investigaciones recientes, diversos autores han señalado que la instauración de sistemas de evaluaciones estandarizadas permitirían a los establecimientos conocer las brechas que lo separan o acercan a los estándares establecidos por el Estado, cuyo objetivo es estimular el mejoramiento constante de los establecimientos (Dussaillant y Guzmán, 2014; Falabella y De la Vega, 2016; Parcerisa y Verger, 2016). Un ejemplo de la importancia de estos resultados es el caso de Polonia, cuyos antecedentes señalaban que antes del año 2012 los puntajes en evaluaciones estandarizadas como PISA (*Program for International Student Assessment*) no alcanzaba el promedio de los países OCDE. No obstante, las reformas impulsadas por el país han significado una mejora educacional sostenible en los resultados de la evaluación PISA que lo sitúan hoy en día, con resultados similares a la educación finlandesa. Es posible señalar entonces que la información que se desprende de este tipo de evaluaciones sería crucial para el avance y mejoramiento educativo de una escuela o país.

También una de las principales discusiones en torno a la *accountability* reside en las consecuencias o beneficios que generaría esta política de responsabilización por los resultados. Estudios recientes identifican algunos efectos no deseados asociados a la persecución de los estándares e incentivos económicos. Algunos de ellos son: la consecución de objetivos o stakeholders; y enseñar sólo para aprobar el examen o *teaching to the test* (Dussaillant y Guzmán, 2014; Falabella y De la Vega, 2016; Parcerisa y Verger, 2016).

El tercer tipo de *accountability* es aquel que considera la responsabilización profesional de los docentes, este enfoque identifica a países como Finlandia y en menor medida Bélgica y Escocia (Falabella y De la Vega, 2016). Entre las características que definen este enfoque se encuentra el rol que asume el Estado, en tanto apuesta por fortalecer capacidades profesionales en sus docentes. Por medio de estos mecanismos, se posibilita robustecer la confianza hacia el profesorado, las estrategias de trabajo colaborativo y el funcionamiento de comunidades académicas. En síntesis, bajo este enfoque se otorga confiabilidad al rol del docente y al desarrollo de sus capacidades para ejercer su docencia en un contexto determinado (Dussaillant y Guzmán, 2014).

3. DESARROLLO: ACCOUNTABILITY Y EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN

Como se puede observar, la discusión teórica respecto al término *accountability* es heterogénea. En el ámbito de la educación existen diversos conceptos que podrían relacionarse con el término. Entre ellos es posible mencionar algunos como: la evaluación, los estándares, la certificación de centros educativos, certificación de los docentes, entre otros (Mano, Mcmeekin, Puryear, Winkler y Winters, 2006). Específicamente la literatura existente relaciona este concepto en el ámbito del sistema escolar, cuyo espacio ha sido explorado incipientemente por diversas investigaciones que analizan los alcances de esta política enfatizando sus estudios en los posibles resultados esperados, beneficios y efectos no deseados de este tipo de reforma centrada en estándares, no obstante, sería interesante observar cómo este concepto podría ser aplicado en la Educación Superior.

Uno de los conceptos que tributa al *accountability* es la evaluación, la que en el caso de la educación superior sería uno de los mecanismos utilizados para determinar la calidad de la formación que entregan los Instituciones de Educación Superior (IES). La conceptualización de la evaluación implica considerar los elementos que la definen desde el concepto más general hasta su transferencia y uso en la educación superior.

Respecto a la noción general de evaluación, ésta nos remite a la acción de apreciar o percibir algo, está indudablemente ligada a un juicio de valor. Por tanto, y en coherencia con Ávalos (2010), evaluar consiste esencialmente en observar lo que está siendo evaluado, contrastar o comparar aquello observado con algo y sobre la base de comparación emitir un juicio de valor. En tal sentido, la evaluación es utilizada en una diversidad e infinidad de actividades del ser humano, en

forma intencionada y sistemática (Popham, 1990), con cada vez mayor presencia en el proceso de toma de decisiones (Mora, 1991), haciendo de él un requisito ineludible en la mejora de los resultados. En este último aspecto la evaluación se relaciona directamente con uno de los mecanismos utilizados por los países que han adherido a la política de *accountability* para el diseño de reformas educativas y decisiones sobre el modelo educativo que se intenta instaurar. La evaluación, por tanto, ha significado no sólo un mecanismo para la toma de decisiones, sino que también se ha convertido dentro de esta política de responsabilización por los desempeños educativos, en un fin en sí mismo.

Frente a este escenario, no han sido pocos los países que han adoptado esta política de rendición de cuentas en el ámbito educativo, principalmente países anglosajones, ingleses, y algunos países europeos orientales. Un ejemplo de ello es el caso de Polonia, cuyos logros en las pruebas internacionales como PISA no alcanzaban el promedio de los países OCDE (Dussailant y Guzmán, 2014). Sin embargo, y tras una reforma educacional impulsada por la República Polaca a mediados de los años 90, se instaura un sistema de evaluaciones estandarizadas para las asignaturas. La experiencia de esta reforma bajo el sistema de *accountability*, significó para el país no solo obtener puntajes similares a la educación finlandesa, sino que además alcanzó aumentos estadísticamente significativos en grupos de estudiantes con rendimiento insatisfactorio e incluso en aquellos estudiantes con puntajes destacados en las asignaturas.

Un ejemplo antagonista a esta experiencia se relaciona con el citado éxito de políticas educativas que realiza Finlandia. En este país, este tipo de reforma que pone en el centro de la educación la rendición de cuenta de los aprendizajes de los estudiantes bajo la expresión de las evaluaciones sistemáticas pareciera ser inviable, ello porque el éxito de la educación de Finlandia según Sahlberg (citado en Dussailant y Guzmán, 2014) radica en la confianza, la colaboración y el profesionalismo docente.

El caso chileno, no escapa de estas ejemplificaciones, donde progresivamente con la reforma educativa diseñada en los 80 se comienza a desarrollar un Estado que tiende a la descentralización de la educación y al control de la eficacia de los procesos docentes y de los aprendizajes de los estudiantes bajo una política de responsabilización por los resultados educativos. Bajo este contexto se “comienza a idear un diseño de mercado escolar que combina elementos de competencia vía subvención por niño, libre elección escolar y una prueba nacional estandarizada” (Falabella y De la Vega, 2016, p. 405), elementos que les permitirían a los padres conocer la calidad del establecimiento del que podría ser parte su hijo.

Posteriormente se afianzan las evaluaciones estandarizadas como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (en adelante SIMCE) en distintos niveles educativos como instrumento que permite medir el logro y eficacia de los establecimientos. A esto se añade el Sistema de Evaluación Docente en Chile, que obliga a los docentes que se desempeñan en establecimientos estatales a evaluarse cada cuatro años, para postular a incentivos económicos sujetos al resultado obtenido tras la evaluación docente. Posteriormente durante los años 2010 y 2011 se instauran la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) la que tiene por objetivo mejorar la equidad y calidad de la educación a través de la entrega de recursos adicionales a establecimientos que reciben financiamiento del Estado. Finalmente, en el año 2011, se crea la Ley del Sistema de Aseguramiento de la Calidad cuya función es “asegurar el acceso a una educación de calidad con equidad para todos los estudiantes del país, mediante la evaluación integral, la fiscalización pertinente, y el apoyo y orientación constante a los establecimientos” (MINEDUC, 2017) completándose así una serie de organismos estatales que conforman el modelo de rendición de cuentas por desempeño en Chile.

Beneficios y efectos no deseados del *accountability*

La implementación de este tipo de política como el *accountability* pone en el centro de su accionar sistemas de evaluación estandarizadas, mecanismos que permitirían promover la excelencia y la mejora en los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, la validez que se les otorga a las pruebas estandarizadas genera entre los distintos actores que participan de esta política educativa, efectos positivos o beneficios y resultados negativos o nocivos.

Sobre los aspectos positivos, algunos estudios señalan que la política de responsabilización favorece el desarrollo de una educación de calidad debido a que las escuelas tienden al mejoramiento sistemático (Hanushek y Woessmann, 2010; Mourshed, Chijioke y Barber, 2010; Puryear, 2006 en Falabella y De la Vega, 2016). También la autonomía que el sistema de *accountability* les concede a las escuelas, es vista como un aspecto positivo, ya que permite a los sostenedores elaborar estrategias que sean pertinentes a la realidad local. Respecto al rendimiento académico de los estudiantes, no existen estudios que indiquen certeramente que ésta política contribuye a una relación positiva entre *accountability* y rendimiento académico, salvo en condiciones controladas.

Los efectos no deseados que genera esta política de responsabilización por los resultados o *accountability*, permitiría agruparlos en tres dimensiones; la primera respecto a la identidad profesional; donde la autonomía profesional de los docentes se limita a desarrollar aprendizajes relacionados con aquellos que se evaluarán y el uso de incentivos económicos para el cumplimiento de metas de aprendizaje. La segunda dimensión relacionada con el aseguramiento de la calidad, cuyo principio también tendría efectos adversos, ya que, tras bajos resultados en las evaluaciones, los estudiantes de grupos socioeconómicos más bajos y minorías étnicas podrían ser segregados de este tipo de evaluaciones (Parcerisa & Vejar, 2016; Dupriez y Dumay 2011 en Falabella y De la Vega, 2016), cuya práctica repercutiría directamente en las oportunidades de aprendizaje de este grupo de estudiantes. Finalmente, la tercera dimensión se relaciona con la práctica de preparar a los estudiantes para las distintas pruebas estandarizadas, práctica conocida en países anglosajones como *teaching to the test*.

El caso chileno, también pareciera coincidir con los efectos positivos de la política de responsabilización por los resultados enunciados anteriormente. Por una parte, estudios nacionales indicarían que la entrega de recursos económicos adicionales para el mejoramiento de la calidad de la educación en establecimientos adheridos a la ley SEP, sumado a los mecanismos de *accountability* reduciría las brechas de aprendizaje de estudiantes vulnerables en comparación con aquellos no vulnerables, quienes mejoran significativamente su desempeño en evaluaciones estandarizadas como el SIMCE de matemática y en menor nivel en el caso de SIMCE lenguaje (Carrasco, Pérez y Núñez, 2015). Los aspectos negativos recaen nuevamente en los incentivos económicos y cómo estos apoyarían el desarrollo de una racionalidad instrumental sobre el desempeño de los estudiantes en las evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales. Estos hechos provocarían presión en los docentes por alcanzar buenos resultados, y los obligarían a centrarse en las áreas específicas que serán evaluadas.

Ahora bien, la *accountability* y sus mecanismos de evaluación y medición de evaluación de los resultados de aprendizaje a nivel escolar, se han extendido al ámbito de la educación superior. Lo que, a priori, parece muy coherente y necesario si se pretende integrar sistémicamente el sistema educacional de un país. En tal sentido, la propia UNESCO define la evaluación en la educación superior como:

El proceso de reunir, cuantificar y usar sistemáticamente información, con la perspectiva de juzgar la efectividad formativa y la pertinencia curricular de una institución de educación superior como un todo (evaluación institucional) o de sus programas edu-

cionales (evaluación de programas). Implica la revisión de las actividades centrales de una institución de educación superior, incluyendo evidencia cualitativa y cuantitativa de las actividades educacionales y los productos de la investigación científica (Vlăsceanu, Grünberg y Pârlea, 2007, p. 29).

Es así cómo, las instituciones de educación superior emplean hoy en día variadas herramientas de evaluación para la mejora de sus procesos de enseñanza-aprendizaje en pos de alcanzar el logro de los objetivos educativos. Cuando esta evaluación contempla intencionadamente un conjunto de mecanismos de control y autorregulación de sus prácticas educativas, en un proceso de mejora continua de la calidad de la educación, se habla de un sistema de aseguramiento de la calidad¹.

Para la educación superior o terciaria el concepto de calidad de la educación representa un referente comparativo, que permite señalar que ciertas instituciones tienen mayor o menor calidad que otras, de acuerdo con ciertos parámetros, pero que no existe realmente un concepto específico de calidad (CINDA, 1998). Según González y Ayarza (1997), aun cuando es muy difícil determinar los parámetros de medición, existe en términos pragmáticos ciertos criterios en común a saber; relevancia, efectividad, disponibilidad de recursos, eficiencia, eficacia y procesos, que permitirían evaluar las distintas instituciones de educación superior dejando los elementos valóricos como materia de evaluación de cada institución.

Ahora, para que la calidad de la educación efectivamente se concrete, las distintas organizaciones educativas han debido hacer grandes esfuerzos para instaurar sistemas de gestión de calidad que garanticen la calidad de sus servicios educativos. En tal sentido, se habla de los sistemas de aseguramiento interno de la calidad, los cuales han ido teniendo cada vez más fuerza y que toman de referencia, en principio, del sector industrial las denominadas normas ISO 9000, establecidas por la Organización Internacional de la Normalización (ISO). Estas contemplan un conjunto de normas sobre calidad y gestión de calidad, y que básicamente se preocupan de los estándares de calidad, tiempos de entrega y niveles de servicio.

En el ámbito de los procesos en industrias² de servicios, en donde podríamos circunscribir a la educación, la calidad también se mide a través de estándares y especificaciones técnicas. Estos se explicitan en los planes y programas de estudios de cada una de las carreras ofertadas por las Instituciones de Educación Superior e insumos, materiales, equipamiento e infraestructura requerida para prestar su servicio educativo. Desde esta perspectiva, un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación no sólo comprende y es exclusivo al proceso formativo-curricular pedagógico en el aula, sino que abarca todos los ámbitos anexos de apoyo y servicio que posibilitan el logro de los objetivos educativos. Por ello, la infraestructura, tecnología, estructura y cultura organizacional, equipamiento, dirección de personal y extensión, entre otros, son parte integral de un sistema de aseguramiento de la calidad.

En particular, en Chile estos ámbitos se asocian a la gestión escolar, en el caso de la educación primaria y secundaria (enseñanza escolar), y de gestión institucional en el caso de la educación terciaria (enseñanza superior). En este último caso, hablamos de la Evaluación Institucional como un proceso permanente e integral entre la apreciación de lo formativo-curricular pedagógico (observación focalizada en el perfil de egreso) y la gestión propiamente tal de las instituciones educacionales (observación focalizada en la misión institucional). La evaluación en las instituciones educativas debería ser un proceso natural y consecuente al logro de sus objetivos. No obstante, la relevancia que comporta para la sociedad la calidad de la educación como un agente de desarrollo y movilidad social, con ribetes de equidad y justicia social, hacen necesario que ella sea de alguna forma garantizada por el Estado, más aún cuando este provee de recursos públicos a las instituciones educativas. Es decir, el Estado debe dar cuenta a la ciudadanía de la calidad de la educación imperante, haciéndose en parte responsable de sus resultados y del adecuado uso de

1. En Chile, esto se desprende de la Ley 20.129 Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

2. Se utiliza el concepto de industria a la manera de Porter (1997).

los recursos fiscales. En este aspecto cobra real sentido el significado y alcance de la *accountability* educacional, en términos de un gobierno que debe asumir la responsabilidad del sistema educativo imperante y dar cuenta de sus resultados, dado los recursos públicos invertidos en educación de los cuales se exige un uso eficaz y eficiente que proporcione una adecuada “rentabilidad social”.

Es en este ámbito de la *accountability*, en el cual podemos circunscribir la Certificación de la Calidad de la Educación, entendiéndola ésta, como un instrumento de fe pública otorgado por el Estado, el cual da cuenta del cumplimiento de los requisitos exigidos por la entidad certificadora respecto a los estándares previamente definidos. Claramente, en el caso de Chile, la certificación de la Calidad de la Educación Superior está representada en la etapa final del proceso de acreditación de la institución educativa³. Teniendo presente que en Chile la acreditación se entiende como una práctica de aseguramiento de la calidad de la educación superior que tiene como propósito validar, a través de un proceso de evaluación interna (autoevaluación) y evaluación externa (pares evaluadores), el cumplimiento de los estándares de calidad previamente definidos en su plan de desarrollo institucional y, en especial, de su proyecto educativo.

4. CONCLUSIONES

La *accountability* educacional ha llevado a instaurar altas exigencias a los sistemas educativos, a través de estándares y currículos coherentes a los mismos. Entregando información relevante de manera permanente a los interesados respecto a los resultados obtenidos, propiciando la participación de la comunidad educativa a mejorar su propio desempeño y desplegar sus mejores esfuerzos para producir buenos resultados.

Nacida desde el ámbito financiero y luego político, el término *accountability* se ha constituido como una palabra polisémica, no obstante, se ha transformado en un término muy utilizado en el ámbito educativo para remitirse a la rendición de cuentas o responsabilización por los resultados ya sea por agentes públicos o privados, quienes frente a un organismo superior son los encargados de asegurar el cumplimiento de ciertos estándares.

Los estudios e investigaciones recientes sobre la *accountability*, sitúan el debate en torno las características de los enfoques que distintos países europeos y especialmente países anglosajones han adoptado. Se desprende de los análisis las altas expectativas con las que organizaciones influyentes en el ámbito educacional como el Banco Mundial y OCDE han generado en cuanto a la promoción de esta política la que contribuiría a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y a la eficacia de la labor docente. En este sentido, la evidencia de países que han instaurado este sistema de *accountability* como Polonia en Europa occidental, y la experiencia de países anglosajones como Estados Unidos e Inglaterra reafirman esta creencia. En el primer caso, bajo el enfoque de responsabilización por resultados la República Polaca logró instaurar un sistema de *accountability* bajo el enfoque de responsabilización por los desempeños de los estudiantes. Esta decisión permitió centralizar las evaluaciones nacionales bajo los estándares definidos lo que permitió al país alcanzar resultados similares a los obtenidos en países como Finlandia en las evaluaciones PISA. No obstante, y fuera del ámbito inglés-anglosajón la mirada a este tipo de política es más bien crítica. Un ejemplo antagonista, es el caso de Finlandia, Bélgica y parte de Escocia países que decidieron instaurar un sistema de *accountability* centrado en la responsabilidad profesional, la que entre otras características dota al docente de facultades de decisión en torno al que hacer profesional y robustece su formación profesional respecto al tipo de formación que este requiere según el contexto en el que se desempeña.

Por otra parte, la discusión presente en este debate insinúa los efectos positivos y nocivos que podría generar esta política de *accountability*. Sobre los efectos positivos de esta política es posible mencionar que permite evidenciar las mejoras educativas que los centros podrían demostrar tras

3. La ley 20.129, ley de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile describe claramente cada una de las etapas del proceso de acreditación.

las evaluaciones estandarizadas y en el caso chileno, aumentar significativamente los puntajes en evaluaciones estandarizadas conjugando políticas de *accountability* y entrega de recursos extras. Por otro lado, los efectos nocivos de esta política resultan evidentes en varios países – incluso anglosajones – que la han implementado, así por ejemplo la imposición de esta política puede generar resistencias entre el profesorado, percibiéndolo con escepticismos e incluso desconfianza por los docentes, mientras que otras investigaciones citadas en este debate evidencian efectos negativos en cuanto a la equidad educativa, pues permitiría la segregación escolar desfavoreciendo a los estudiantes que no logran los aprendizajes esperados. Otro de los efectos nocivos se relaciona con la pérdida de autonomía del docente y la baja motivación para participar de esta política. Finalmente, la presión por obtener buenos resultados bajo esta política (económicos y sociales) llevaría a los docentes a adoptar prácticas como preparar a los estudiantes para las evaluaciones dejando de lado otros aprendizajes. En el caso chileno, estos efectos se reproducen, pues como señala la investigadora nacional Alejandra Falabella, tensiona tres dimensiones, la identidad profesional, el entrenamiento hacia los estudiantes y los incentivos económicos.

Si bien es cierto, que los estudios de la *accountability* educacional apuntan fundamentalmente a la educación escolar, no hay motivo alguno para no ser considerado y aplicado también en la educación superior, toda vez que hablamos en común de la calidad de la educación. Es más, en el futuro cercano se hablará cada vez más de la *accountability* en la Educación Superior dado que cada vez son mayores los requerimientos y exigencias de la ciudadanía respecto de la calidad de sus servicios educativos, tanto a nivel técnico, como profesional. De esta manera, aun cuando no se establezca en forma premeditada un modelo o sistema de *accountability* educacional, tal sistema de rendición de cuenta se expresa y concreta a través del actuar de la autoridad, las capacidades de sus docentes y los modelos de gestión educacional y pedagógica aplicados.

REFERENCIAS

- Alnoor E. (2007). *Global accountabilities participation, pluralism, and public ethics*. Cambridge University Press. Inglaterra.
- Ávalos, C. (2010). *Diseño y Elaboración de Pruebas para la Medición y Evaluación de los Aprendizajes*. Santiago, Chile: Universidad Autónoma de Chile.
- Avendaño, O. (2008). De la autonomía del mandato a la rendición de cuentas. Un alcance conceptual a los mecanismos de representación democrática. *Revista de Sociología*, 0 (22), 93-116. doi:10.5354/0719-529X.2008.14482
- Barber, M., Chijioke, C., & Mourshed, M. (2010). *Education: How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey & Company.
- Bonbright, D. (abril, 2007). *El rostro cambiante de la rendición de cuentas de las ONG. Conferencia magistral presentada en el seminario internacional pregonar con el ejemplo. Sociedad civil y rendición de cuentas*. Documento presentado en Conferencia Magistral en el seminario internacional: Pregonar con el ejemplo. Sociedad civil y rendición de cuentas, Montevideo, Uruguay.
- Carrasco, R., Pérez, M., & Núñez, D. (2015). Hacia una distribución más equitativa de las oportunidades educativas: ¿cuál es el impacto de la política de Subvención Preferencial en el desempeño académico de los alumnos más vulnerables en Chile? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 52(1), 65-83.
- Centro Interuniversitario De Desarrollo – CINDA. (1998). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Recuperado de <https://www.cinda.cl/download/libros/39.pdf>

- Corvalán, J. (2006). Accountability educacional: rendición de cuentas más responsabilización por los procesos y resultados de la educación. En B. Mano, R. Mcmeekin, J. Puryear & D. Winkler. *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*, (1a ed.,10-18). Santiago, Chile: Editorial San Marino.
- CRESALC-UNESCO (noviembre 1996), *Documento presentado en Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior En América Latina y el Caribe*. Caracas, Venezuela.
- Dussailant, F., & Guzmán, E. (2014). ¿Por qué Finlandia puede prescindir de accountability formal en educación y Polonia no? *Calidad en la educación*, (41), 137-158. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000200006>
- Estados Unidos. National Governors Association, (2010-2011). *From Information to Action: Revamping Higher Education Accountability Systems*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522081.pdf>
- Falabella, A., & de la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 42(2), 395 - 413.
- Fox, J. (2006). Sociedad Civil y Políticas de Rendición de Cuentas. *Revista de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México*, 13(27), 33-68. Recuperado de <http://perfilesflacso.edu.mx/index.php/perfilesla/article/view/225/179>
- González, L.E., y Ayarza, H. (1997). *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región latinoamericana y del Caribe*. Caracas, Venezuela: CRESALC/UNESCO
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2010). Education and economic growth. En P. Peterson, E. Baker & B. McGaw(Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3ª ed. Pp. 245-252). Amsterdam: Elsevier.
- Kerlinger, F., y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. (4a. ed.). Mexico, McGraw-hill Interamericana.
- Mano, B., Mcmeekin, R., Puryear, J., Winkler, D., & Winters, M. (2006). *Accountability educacional; posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional PREAL - CIDE*. Santiago, Chile: Editorial San Marino.
- McMeekin, R. (2011). Acreditación, accountability y mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas vulnerables. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 39(2), 237-253. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/394>
- Ministerio de Educación, Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación*. Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/orientacion/sac/>
- Mora, J. (1991). *Calidad y Rendimiento de las Instituciones Universitarias*. Madrid, España: Secretaría General del Consejo de Universidades.
- O'Donnell, G. (2007). *Disonancias críticas democráticas a la democracia*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (1995), *Performance standards in education in search of quality*, OECD, Paris.

- Parcerisa, L., & Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20 (3), 15-51. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=56749100002>
- Popham, W.J. (1990). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid, España: Anaya.
- Porter, M. (1997). *Estrategia Competitiva*. México: Editorial Continental, S.A.
- Renzio, P., y Krafchik, W. (2007). *¿Puede la sociedad civil obtener resultados?* Recuperado del sitio de Internet de <https://www.yumpu.com/es/document/view/26687772/rendicion-de-cuentas-capacityorg/6>
- Sánchez, E., y Pardo, M. Eds. (2008). *La Gerencia Pública en América del Norte: Tendencias Actuales de la Reforma Administrativa en Canadá, Estados Unidos y México*. México: Colegio de México.
- Schedler, A., Diamond, L., & Plattner, M. Eds. (1999). *The self-restraining state: power and accountability in new democracies*. Colorado, Estados Unidos: Lynne Rienner Publishers.
- Theisohn, T. (2007). *Rendición de cuentas en apoyo de la capacidad capacity.org*. Recuperado del sitio de internet de <https://es.scribd.com/document/98440777/Rendicion-de-cuentas-Corresponsabilidad-socio-gubernamental>
- Vlăsceanu, I., Grünberg, I., & Pârlea, D. (2007). *Quality assurance and accreditation: a glossary of basic terms and definitions*. UNESCO- CEPES, Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134621e.pdf>
- Zadek, S. (2005). *The Civil Corporation: The New Economy of Corporate Citizenship*. Londres, Inglaterra: Earthscan.

Formação dos docentes e a feminização nas instituições de formação docente no Brasil – história e atualidade

Amanda Oliveira Rabelo*

UFF, Facultad INFES, Santo Antônio de Pádua, Brasil.

Recibido: 08 noviembre 2017

Aceptado: 26 febrero 2018

RESUMO. Neste artigo objetivamos descrever como aconteceu a formação dos docentes e a feminização nas instituições de formação docente no Brasil desde o seu surgimento até os dias atuais. Uma história de luta feminina entre discursos favoráveis e negativos à sua entrada nos cursos de formação para o magistério, de crescimento do número de mulheres e de saída dos homens dos cursos de formação, de valorização da condição feminina e do status da profissão, de abertura profissional às mulheres, entre outros aspectos que desenvolveremos no decorrer do artigo. Uma história também de luta por formação profissional de qualidade, que atualmente se dá na disputa entre instituições de formação.

PALAVRAS-CHAVE. Formação de professores; feminização do magistério; escolas normais.

Formación de profesores en Brasil - historia y actualidad

RESUMEN. En este artículo pretendemos describir cómo ocurrió la formación de los docentes y la feminización en las instituciones de formación docente en Brasil desde su surgimiento hasta los días actuales. Una historia de lucha femenina entre discursos favorables y negativos a su entrada en los cursos de formación para el magisterio, de crecimiento del número de mujeres y de salida de los hombres de los cursos de formación, de valorización de la condición femenina y del status de la profesión, de apertura profesional a las mujeres, entre otros aspectos que desarrollaremos en el transcurso del artículo. Una historia también de lucha por formación profesional de calidad, que actualmente se da en la disputa entre instituciones de formación.

PALABRAS CLAVE. Formación de profesores; feminización del magisterio; escuelas normales.

*Correspondencia: Amanda Oliveira Rabelo. Dirección: Av. João Jasbick, s/n, Aeroporto, Santo Antônio de Pádua - RJ, Santo Antônio de Pádua, Brasil. Correo Electrónico: amandaorabelo@hotmail.com

* Pesquisa financiada pela bolsa de Jovem Cientista da Faperj e anteriormente pela verba do CNPQ Universal.

Teacher training in Brazil - history and present

ABSTRACT. In this article we intend to describe how teacher education and feminization occurred in teacher training institutions in Brazil since its emergence to the present day. A history of feminine struggle between favorable and negative speeches upon entering the training courses for the teaching profession, the growth of the number of women and the departure of men from training courses, the valorization of the female condition and the status of women in the profession, professional openness to women, and other aspects that develop throughout the article. Also a history of struggle for quality training, which currently takes place in the dispute between training institutions.

KEYWORDS. Teacher training; teacher training schools; teaching feminization.

1. INTRODUÇÃO

Realizaremos um histórico da formação dos professores Brasil desde o seu surgimento até os dias atuais, sem esquecer da relação desta com a feminização do magistério primário e da disputa para estabelecer espaços de formação. Apesar de visar os estudos genealógicos, não temos a pretensão de traçar uma genealogia no sentido estrito, desejamos apenas apresentar um esboço de algumas abordagens teóricas sobre história da educação (as bibliografias já produzidas sobre o assunto) que nos apóiam na nossa busca, principalmente bibliografias que fizessem análises históricas com escolhas documentais alargadas e/ou diferenciadas (fontes orais, fontes oficiais, fontes literárias de vários tipos...), que deram ênfase também à análise das narrativas e dos discursos (tanto os preponderantes como os que foram silenciados).

Assim, ao invés de localizarmos uma essência para os acontecimentos, preferimos diagnosticar os discursos que circulavam e a preponderância de algumas representações sobre outras, utilizando a metodologia da revisão bibliográfica sobre a temática com base na escolha alargada de textos e documentos. Para efetuarmos nossa revisão bibliográfica utilizamos diversas bases de textos sobre a temática, como eventos da área, livros, sites de busca, base de dados, entre outros. A periodização escolhida foi desde o século XIX (com a criação das primeiras escolas normais brasileiras) até a atualidade.

Como complemento buscamos algumas fontes oficiais e dados estatísticos brasileiros, porém sabemos que os números podem conter erros e falsear dados, por isso precisam ser analisadas frente a outras fontes. Desta forma, apenas apresentamos um indicativo dos principais aspectos levantados sobre esta temática, tendo o cuidado de tentar compreender os sentidos históricos que foram dados por cada país, em cada momento.

Portanto, neste artigo objetivamos descrever, resumidamente, como aconteceu a formação dos docentes e a feminização nas instituições de formação docente no Brasil. Esperamos, assim como Nóvoa (1991), que ao reavivar esta memória possamos contribuir para a produção de novos futuros da profissão docente. Para tal aprofundamos nossa revisão e análise nas instituições de formação de professores, os discursos sobre a formação docente e os dados quantitativos sobre a formação de docentes, com ênfase na feminização da docência.

Deste processo, consideramos que um dos primeiros passos para que acontecesse a feminização do magistério e o afastamento dos homens da docência foi a forma como se deu institucionalização das escolas de formação de professores/as. Uma história de luta feminina frente aos discursos discursos favoráveis e negativos à sua entrada nos cursos de formação para o magistério, de crescimento do número de mulheres nos cursos e de saída dos homens do mesmo, de valorização

da condição feminina e do status da profissão, de abertura profissional às mulheres, entre outros aspectos.

Como nos aponta Nóvoa (1987, p. 320) a construção da profissão docente é um processo muito complexo, que não pode ser estudado de forma rígida e simplista, como se as diferentes etapas se sucedessem inexoravelmente à outras. Interessamo-nos pelas grandes fases de construção da profissão docente, mas sabemos que dentro delas há contradições; enfim, os passos que destacamos foram acompanhados de vários discursos (favoráveis e desfavoráveis), ações, avanços e retrocessos, enfim, de uma complexidade de fatores que não nos permite apontar uma causa e um caminho linear para esta feminização. Ao contrário, várias descontinuidades, continuidades e rupturas marcam de forma mais forte este processo. Assim, parafraseando Nóvoa (1992), este não se trata de um texto fechado, mas de idéias abertas, que esperamos que possam ser cada vez mais abertas.

Para Almeida (1998, p. 75-76) a “feminização do magistério trouxe também a feminização do curso de formação, ou vice-versa, não se podendo afirmar o que começou primeiro”. A entrada maciça das mulheres na profissão mudou a escola como instituição, pois logo após terem ocupado o magistério primário, as mulheres conseguiram acesso ao secundário, puderam frequentar as universidades, e, paulatinamente, foram dirigindo-se para outras profissões.

Desta forma, o magistério primário também representou o ponto de partida das conquistas e das lutas femininas (que progressivamente foram estendidas das classes médias e altas para as classes trabalhadoras, que também passaram a ingressar no magistério). Outros autores, como Werle (2005), também focalizam a formação inicial como um fator de feminização do magistério, como divulgadores de forma de ser “professor/a”.

A formação de professores é, como afirma Nóvoa (1992, p. 18), um “momento-chave da socialização e da configuração profissional”, por isso destacamos que a entrada e a feminização do corpo discente (e docente) das Escolas Normais foi inicialmente um dos maiores potenciadores da feminização do magistério, entendida como o aumento quantitativo das mulheres na docência e da circulação de discursos defensores da entrada (e predomínio) das mulheres no magistério e das qualidades ditas “femininas” para o exercício desta profissão.

Demarcamos também que a partir do estabelecimento da necessidade de formação para ser professor, a Escola Normal foi o espaço criado para que esta formação acontecesse. Contudo, atualmente com os discursos que defendiam a necessidade do professor ser formado em nível superior, bem como dos discursos que defendiam a docência como base da formação de todos na educação, e com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), duas outras entram na disputa pela formação do professor: as escolas normais superiores e os cursos de Pedagogia. Discutiremos neste artigo também esta questão.

2. ANTECEDENTES - HISTÓRIA DAS ESCOLAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO BRASIL

A formação de professores em escolas liga-se à institucionalização da instrução pública e os movimentos da Reforma e Contra-Reforma, assim, somente no século XIX com a Revolução Francesa a idéia de uma escola normal a cargo do Estado encontra condições favoráveis (Martins, 1996; Tanuri, 2000). Antes disso somente existiram preocupações no sentido de selecionar os professores¹, em 1827², por exemplo, são criadas escolas em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Brasil/Império, como consequência seleciona-se mestres e mestras (embora as mulheres fossem dispensadas destes exames e, por isso, recebiam menos). O primórdio da preparação de professores no Brasil foram as escolas de ensino mútuo³: em 1823 cria-se uma escola

1. Iniciativas que antecedem as de formação, mas permanecem concomitantemente com estas.

2. Denuncia-se porém, em 1893 que muitas não foram criadas, a maioria estava em estado deplorável, com professores ignorantes (homens), onde o subsídio literário não bastava para pagar o professorado.

3. Forma exclusivamente prática, preparando em ensinar as primeiras letras e preparar/instruir docentes.

de primeiras letras pelo método de ensino mútuo para instrução das corporações militares, mas só em 1827 a instituição do ensino mútuo no Brasil é consagrada na lei (Tanuri, 2000, p. 62-63).

Tanuri (2000, p. 64-65) descreve que as primeiras escolas normais brasileiras só são estabelecidas logo após a descentralização de 1834 que deixava a sua criação a cargo das Províncias: a primeira escola normal brasileira masculina foi criada em 1835 em Niterói na Província do Rio de Janeiro, usava o método mútuo (lancasteriano), mas teve duração efêmera, sendo suprimida em 1849⁴. Nos anos que se seguiram à criação da primeira escola normal, a experiência se repetiu em outras províncias, porém a formação de professores não era compreendida como necessária, havia falta de interesse da população pela profissão docente (a julgar pelos depoimentos da época) acarretada pelo pouco apreço e pelos baixos atrativos financeiros que o magistério primário oferecia⁵. Além disso, a formação não era exigência para a docência: algumas províncias recrutavam os professores a partir de exames ou concursos (onde bastava saber ler, escrever, as quatro operações e orações), outras (como o Rio de Janeiro de 1849 a 1854) adotavam o sistema de “professores adjuntos”⁶.

De acordo com Villela (2000), estas escolas nasceram buscando uma uniformidade por meio da instrução, elas eram os locais “autorizados” para a difusão de um tipo de conhecimento normatizado que deveria caracterizar o “novo” professor primário, enfim, formariam aqueles homens a quem caberia, por missão, elevar o nível intelectual e moral da população, unificando padrões culturais e de convivência social. No entanto, Tanuri (2000, pp. 64-65) afirma que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos, e tiveram algumas características comuns: foram destinadas exclusivamente aos elementos do sexo masculino (as mulheres eram excluídas ou previa-se a futura criação de escolas normais femininas); tinham somente 1 professor (ou dois); um curso de dois anos; seu currículo não ultrapassava o conteúdo dos estudos primários (acrescido de rudimentar formação pedagógica); tiveram pouquíssimos alunos; foram freqüentemente fechadas e reabertas (por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa) (Tanuri, 2000, pp. 64-65). Além disso, Kulesza (1998, pp. 65-66) indica que muitas províncias criaram um curso Normal anexo ao Liceu⁷, antes de fundarem uma Escola Normal⁸.

4. Em 1840 ela havia formado apenas 14 alunos, dos quais 11 se dedicaram ao magistério.

5. Schueler (2005) mostra que os professores na corte entre nas décadas de 1870-80 eram geralmente provenientes de classes pobres, que precisavam do salário para sobreviver, e tinham representações sobre si mesmos de pobreza, austeridade, sacrifícios, sacerdócio e missão.

6. Auxiliares que aprendiam o exercício a profissão docente na prática. Esta modalidade, de acordo com Schueler (2005, p. 384), fazia com que estes professores, não tivessem condições de aprimorar os estudos.

7. Os Liceus formavam as elites masculinas e influenciaram a implementação das escolas Normais que tinham caráter profissional. A baixa remuneração, a não necessidade de formação, as poucas vagas existentes e o reduzido prestígio social, fizeram com que poucos elementos da clientela dos Liceus, essencialmente pertencente à elite local, seguissem por esse caminho (KULESZA, 1998, p. 66).

8. Adicionando uma cadeira de Pedagogia ao currículo, aligeirando a parte de formação geral e reservando a prática profissional para ser exercida junto a alguma escola primária pública.

Algumas Escolas Normais Femininas foram abertas, mas de início também não tiveram grandes repercussões. Em 1847 foi criada uma Escola Normal Feminina no Seminário Glória (SP) que, inicialmente, destinava-se às órfãs sem dote⁹ e às jovens de poucos recursos que precisavam trabalhar para sobreviver¹⁰. Em 1856 esta escola passa a ter seção feminina e masculina, mas fecha em 1878 por falta de verbas, reabrindo em 1880. De 1880 a 1883 teve maioria feminina nas matrículas, mas de 1881 a 1893 formou 269 rapazes e 238 moças, o que mostra que elas procuravam o curso em maior número, porém nem todas se formavam. Na proclamação da República (em 1888) as mulheres já eram maioria nos cursos normais de São Paulo (Almeida, 1998, pp. 58-61)¹¹. No Rio de Janeiro, a Escola Normal de Niterói é reaberta em 1862 e começa a funcionar também com a presença feminina (estudando com currículo diferente e em dias alternados dos meninos) (Bruschini e Amado, 1988, p. 5), a Escola Normal da Corte (Rio de Janeiro) começa a funcionar em 1877 com 88 meninas e 87 rapazes inscritos (Santos, 2004).

Kulesza (1998, pp. 66-68) descreve que, no início, as escolas normais em regime de co-educação (que aceitavam mulheres), eram na prática masculinas, porque a co-educação era difícil de concretizar, não se queria que as mulheres estudassem com os homens. Algumas estratégias foram usadas para que não se temesse/impedisse que as mulheres estudassem junto dos homens nas escolas normais, como, por exemplo, a construção de uma parede no meio da sala para que homens e mulheres não se comunicassem (Pernambuco em 1880) e a transformação destas escolas em exclusivamente femininas (o que aconteceu em várias escolas normais desde o século XIX até meados do século XX). Contudo, em alguns lugares do Brasil não foi assim, Werle (2005) diz que no Rio Grande do Sul a feminização das matrículas na Escola Normal ocorreu desde o início, apesar da indicação de que esta escola seria somente masculina, atendendo às órfãs internas do colégio que ficava ao lado desta.

É no contexto de um ideário de popularização do ensino a partir de 1868/70, que as escolas normais passam a ser reclamadas com maior constância e proovadas de algum êxito¹². Em 1867 havia 4 estabelecimentos no país, em 1883 registrava-se 22 (quase todas as províncias empenharam-se em criá-las e ocorre um enriquecimento de seu currículo)¹³. Assim, nos anos finais da monarquia/Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, o que imprimiu fortes possibilidades de acesso a instrução pública e favoreceu a abertura de um espaço profissional às mulheres¹⁴; exclusivamente femininas ou em regime de co-educação, a frequência feminina começa a predominar, junto com a defesa da idéia de que a educação da criança deveria ser-lhe atribuída, como ampliação do seu papel de mãe (Bruschini e Amado, 1988, p. 5; Almeida, 1998, p. 65; Tanuri, 2000, p. 66; Villela, 2000).

9. Kulesza (1998, p. 69) também destaca que uma das modalidades de criação das escolas normais foi a extensão da escolarização de órfãos entregues a instituições regidas por ordens religiosas.

10. Dada a possibilidade remota de um bom casamento, pois a pobreza da mulher continua sendo demonstrada, nos romances da época, como um empecilho ao casamento (ALMEIDA, 1998).

11. Kulesza (1998, pp. 69-70) afirma que a feminização do magistério foi muito mais acentuada na maioria dos Estados do que a sua profissionalização, exceto em São Paulo que formava cerca de 1/3 de professores homens no início do século.

12. Martins (1996, p. 80) destaca que a partir de 1870 a Escola Normal passou a ser definida como "lócus" para formar professores.

13. A Reforma Leônico de Carvalho de 1879 é um exemplo disso, pois fixava a duração do curso não em anos, mas em séries de matérias nas quais os alunos se submeteriam a exames (TANURI, 2000, p.67).

14. Estas professoras iam dar aula nas poucas vagas para dar aula a meninas ou como preceptoras. Para as moças de alto poder aquisitivo a frequência às escolas normais era para ser esposa agradável e mãe dedicada (Bruschini & Amado, 1988, p. 5).

De acordo com Almeida, na primeira metade do século XX, o magistério primário no Brasil sofreu um processo de feminização tanto na frequência das Escolas Normais¹⁵ pelas moças como pela ocupação do magistério pelas mulheres (o que, em parte, pode ser explicado pelo crescimento da escolaridade obrigatória feminina a partir de 1827)¹⁶ (Almeida, 1998, p. 65)¹⁷. Mas, algumas vezes, a frequência das Escolas Normais não aconteceu antes da ocupação do magistério pelas mulheres, Schaffrath (2000, p. 13), por exemplo, indica que o Governo provincial de Santa Catarina precisou admitir professoras em seus quadros para regerem as poucas escolas femininas que foram criadas. Conseqüentemente, em 1892 quando é criada a Escola Normal, 63% das matrículas foram femininas e até 1907 esta escola havia formado 49 alunas e 6 alunos (21 exerceram o magistério público estadual)¹⁸. Muitas alunas já lecionavam e foram obrigadas pelo Governo a cursar a Escola Normal, outras se tornavam professoras em escolas particulares ou atendiam a domicílio os filhos das ricas famílias, sobre outras não há notícia de atuação docente, o que pode indicar que o diploma de normalista tenha servido apenas como uma espécie de dote cultural para moças, filhas das elites ou pequena burguesia, que desejavam uma cultura enciclopédica, para ornamentar seus dotes para o casamento.

No final do Império, a maioria das províncias não tinha mais do que uma escola normal pública (quando muito duas: uma para cada sexo), geralmente com 3 anos de estudos, que não alcançavam ainda o nível do curso secundário (sendo inferiores no conteúdo e na duração dos estudos). Cabe à República a tarefa de desenvolver as Escolas Normais e implantá-la como instituição responsável pela qualificação do magistério primário¹⁹, mas este desenvolvimento é marcado por grandes discrepâncias entre os estados, pois a descentralização continuava. Assim, o desenvolvimento quantitativo e qualitativo da Escola Normal fica sob a liderança dos Estados mais progressistas (Tanuri, 2000, pp. 67-70)²⁰, junto com a feminização das matrículas nestas escolas e no magistério público (ver tabela 4). De acordo com Villela (2000, p.119), em cinco décadas a profissão docente (quase exclusivamente masculina, tornar-se-ia mormente feminina, assim, a formação profissional permitida pelas escolas normais teria papel importante na luta das mulheres pelo acesso a um trabalho digno e remunerado.

15. Até mesmo o termo “normalista” passa a sugerir sempre moças. Kulesza (1998, p. 68) no seu estudo sobre as escolas normais de 1870-1910 só encontrou uma utilização deste termo no masculino. Almeida (1998, p. 154) refere que este termo é associado ao feminino nos anos 1940, inclusive com desdém.

16. Pelo menos em tese, elas adquiriram o direito à educação.

17. Kuhlmann Jr (2000, p. 479) cita que no Rio de Janeiro, o Decreto Municipal 377, de 23/3/1897, chegou a prever que, gradualmente, o ensino primário fosse exclusivamente feminino, aí incluídas as classes de jardim-de-infância.

18. O Governador Gustavo Richard (1906-1909) preocupava-se com a alta procura das mulheres por este curso e pelo magistério e propõe que os moços candidatos a normalistas de outras cidades fossem ser liberados dos exames de admissão para a Escola Normal (SCHAFFRATH, 2000).

19. É após a implantação do regime republicano, em fins do século XIX, que o magistério também passou a receber mais mulheres que homens (ALMEIDA, 1998).

20. O modelo de São Paulo passa a ser paradigma para vários Estados, a Reforma de Caetano de Campos em 1890 amplia a parte propedêutica da escola normal em 4 anos.

Tabela 1 – Número de Professores/as das Escolas Normais, Alunos/as Matriculados/as e Formados/as nas Escolas Normais do Brasil de 1907-1912

Período	N.º Professores	N.º Professoras	% de Professoras	Matriculados	Matriculadas	% de Matriculadas	N.º de Formados	N.º de Formadas	% de Formadas
1907	289	221	43,3	786	4.234	84,3	114	540	82,7
1908	323	245	43,1	777	4.945	86,4	107	720	87,1
1909	341	263	43,5	910	5.339	85,4	104	865	89,3
1910	253	249	49,6	943	5.906	86,2	128	977	88,4
1911	427	293	40,7	1.128	7.042	86,2	127	899	87,6
1912	531	284	34,9	1.245	8.004	86,5	155	1.072	87,4

Fonte: Anuário estatístico do Brasil (BRASIL, 1927)

Vianna (2001/2002, p. 3) afirma que em grandes cidades como São Paulo e Rio de Janeiro a presença feminina no magistério público primário ganhou destaque; no estado de Minas Gerais elas representam 50% do corpo docente já no final do século XIX. No estado de São Paulo a presença cotidiana de mulheres não normalistas no magistério primário paulista é registrada no decorrer de todo o século XIX, antes da abertura das escolas normais femininas. No final da década de 20 e início dos anos 30, a maioria das professoras primárias já era essencialmente feminina (em 1920 eram 72,5%), assim “desde o século XIX, pouco a pouco os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários, e as escolas normais vão formando mais e mais mulheres”. Característica que continua no século XX (inclusive com a ampliação da presença feminina em outros níveis, modalidades de ensino e em outras áreas), estimulada por transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas.

A partir da primeira Guerra mundial há um nacionalismo que se evidencia num entusiasmo pela educação (divulga-se o escolanovismo, a preocupação com estudos, métodos e técnicas de ensino). O ensino normal é dividido na década de 1920 em parte propedêutica e profissional (no total teria 5 anos)²¹, criando-se uma diferenciação de cursos²² que acabaria por consagrar a dualidade de escolas de formação na maior parte dos estados brasileiros, mas que possibilitou a sua maior expansão e consolidação como responsáveis pela preparação do pessoal docente para o ensino primário (Tanuri, 2000). Martins (1996) também destaca que até o século XIX qualquer um podia ser professor, na década de 1920 a 1930 há um incentivo à formação do educador e à busca por profissionais bem preparados intelectualmente (assim como por novos espaços escolares), exaltava-se a nobre missão docente e queria-se romper com a imagem que existia que a Escola Normal era um colégio para moças, bom e menos dispendioso que estabelecimentos particulares.

Na década de 1930 institui-se que o ingresso Escola Normal (que tinha 2 anos de formação profissional e que deveria ter escolas anexas – Primária e Jardim-da-Infância) faz-se após curso secundário²³, mas o término do curso na Escola Normal só permitia o acesso a alguns cursos superiores, articulação que somente ocorria com alguns cursos das Faculdades de Filosofia, sendo presumível que do ponto de vista do legislador haveria um caminho ‘natural’ oferecido ao professor primário: do ensino das crianças ao ensino dos adolescentes (Tanuri, 2000).

21. Modelo baseado na Reforma Fernando de Azevedo de 1928 no DF/RJ. Porém, critica-se a divisão entre cultura geral e de cultura profissional, pois falhava nos dois objetivos.

22. Em Minas Gerais havia a Escola Normal de 1.º Grau (5 anos de estudos), Escola Normal de 2º Grau (7 anos), Escola Normal Rural (2 anos), Aperfeiçoamento Pedagógico (2 anos), entre outras. Em 1930 havia 21 escolas em Minas Gerais, 6 de 2º grau, com 3892 alunos (antes havia 2 escolas com só 222 alunos). Na década de 1930 e 1940 a preocupação com os valores rurais e fixação do homem no campo, motiva a criação da Escola Normal rural em outros Estados. Também se expande as escolas normais de iniciativa privada e municipal (TANURI, 2000, pp. 71-73).

23. Baseado na Reforma realizada por Anísio Teixeira no Distrito Federal/Rio de Janeiro em 1932.

Com a introdução do Estado Novo (em 1937) a educação passa a ser um dos instrumentos do Estado a serviço da Nação para divulgar valores morais. Uma forte onda de civismo impregnava o cotidiano da escola normal (o que é demonstrado inclusive nos periódicos que passam a exaltar Getúlio Vargas, cria-se novos hinos, cultua-se a pátria), mas a nobre tarefa da educação continua a ser elevada. Além disso, há a glorificação das qualidades femininas para a docência presente nos discursos e nas ações (Martins, 1996)²⁴. Mas ainda não existia escola para atender a todas as jovens²⁵.

3. DESENVOLVIMENTO- A REFORMULAÇÃO DO CURSO NORMAL E AS PRIMEIRAS TENTATIVAS DE FORMAR O PROFESSOR EM NÍVEL SUPERIOR

A origem da proposta de formação do professor em nível superior no Brasil remete ao fim do século XIX, conforme identifica Paiva (2006) na descrição da primeira proposta desta formação superior em 1890 (que nunca funcionou), com Caetano de Campos, que queria criar um Curso Normal Superior, anexo à Escola Normal. Em 1920, Sampaio Dória repetiu essa idéia de modo similar ao de seu antecessor, criando, uma faculdade de educação para aperfeiçoamento pedagógico, com a intenção de formar especialistas (inspetores, diretores de escolas normais e ginásios), e também professores para as escolas complementares.

Entretanto, as primeiras tentativas de formar professores primários em nível superior aconteceram na década de 1930. Em alguns Estados brasileiros a Escola Normal, que formava professores em nível médio/secundário, foi incorporada às universidades locais (em 1934 isso acontece em São Paulo e em 1935 no Rio de Janeiro), mas isso durou poucos anos quando a Escola Normal é desvinculada novamente (Tanuri, 2000, pp. 73-77).

Em 1939, em pleno Estado Novo (quando desejava-se um profissional técnico e não reflexivo), surge o curso de Pedagogia (primeiramente na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil- Rio de Janeiro) com função de formar bacharéis para atuar como técnicos de educação, bem como licenciados destinados à docência nos cursos normais que formavam professores no ensino médio/secundário. Iniciava-se um esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como “3 + 1”, três anos dedicados ao “conteúdo” e um ano de “didática” para a formação do professor.

Como até 1945 a formação nos cursos normais não permitia o acesso ao ensino superior, os primeiros pedagogos não eram oriundos do ensino Normal. Cria-se, assim, dois campos de disputa na área educacional que se estende até os dias atuais. No ano de 1945 acaba o Estado Novo e a educação democrática elege o despertar da liberdade: precisava-se de uma formação docente crítica, técnica, cultural, humanitária. Tentava-se apagar as seqüelas do Estado Novo nas práticas educativas (Martins, 1996).

24. No Rio de Janeiro, por exemplo, em 1943 o Instituto de Educação torna-se um externato limitado ao sexo feminino (com escolas anexas, vários cursos e com a formação de professores no nível secundário) (MARTINS, 1996, p.145; p. 149). Só em 1962 (de acordo com informações obtidas junto ao Centro de Memória Institucional do Instituto) os homens podem voltar a candidatar-se a esta escola.

25. No interior do Brasil, mas especificamente de São Paulo, Almeida (1998, pp. 187-188) atenta que as escolas não davam conta da escolarização de todas as jovens e muitos pais sequer pensavam no seu deslocamento para estudo em outros locais. A opção de estudo encontrada era o colégio religioso que passou a oferecer também o Curso Normal para as meninas.

Assim, em 1946 a Lei Orgânica do Ensino Normal surge como a primeira tentativa de centralização federal do ensino normal²⁶, que acaba por consagrar um padrão dualista de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados²⁷: o 1.º ciclo de 4 anos, em Escolas Normais Regionais que forneciam o curso de formação de “regentes” do ensino primário; o 2.º ciclo, em dois anos, que formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação (que também ministravam os cursos de especialização de professores/as, inclusive os cursos de administradores escolares ou especialistas) (Tanuri, 2000)²⁸.

Com a reformulação das Escolas Normais Lei Orgânica do Ensino Normal – o Decreto-Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946 – são criados os cursos de Especialização e de Administração Escolar na Escola Normal, bem como admite-se que os professores dos cursos normais não precisam ter o ensino superior (basta o curso normal), bastando ter experiência como professores. Assim, começa-se a divulgar a retórica legitimadora de que todos os profissionais da educação teriam que ter, necessariamente, prática docente (os pedagogos não tinham, mas passaram também a defender esta “bandeira” após o Estado Novo), também inicia-se a existência de uma competição por um campo de atuação entre professores e pedagogos (Fonseca, 2008).

Esta lei acaba servindo de modelo para a reorganização das escolas normais da grande maioria dos estados, o que contribuiu para que se consolidasse em todo o país um padrão semelhante de formação (em dois níveis de escolas)²⁹ e para um crescimento desigualmente distribuído pelo país³⁰.

Crítica-se, porém, com relação às escolas normais da época, a pouca exigência do regime didático, a falta de articulação entre as “cadeiras”, o controle ineficiente da rede privada, os cursos normais noturnos, o desvirtuamento das finalidades profissionais das escolas normais, ao lado do reconhecimento das funções “paradomésticas” (Tanuri, 2000, pp. 76-78).

Ao lado dessas críticas, encontramos o argumento de Martins (1996, pp. 199-200) de que esta foi a fase de ouro na formação docente no Rio de Janeiro:

A partir do final da década de 40 e, ao longo da década de 50, vai se construindo, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, a imagem do professor dos “anos dourados”. Nesse período, não era permitido o ingresso de rapazes no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, consolidando-se, então, a vinculação ensino primário/ tarefa feminina. A existência na formação da professora primária do Instituto estava numa rica ambiência extra-curricular, com uma significativa produção de revistas, que davam voz às alunas e num currículo que primava pela erudição e pelo academicismo. [...] Era bom ser aluna do Instituto, a sociedade valorizava e respeitava a professora oriunda dessa instituição[...] inclusive com remuneração significativa.

26. Poucos meses depois da aprovação desta lei, a Constituição promulgada em 1946 retoma a orientação descentralista.

27. A lei esclarece que os dois níveis são julgados necessários na formação docente de grau primário, em virtude das diferenças de ordem econômica e cultural existentes entre as várias regiões do país.

28. Para habilitar diretores, orientadores e inspetores.

29. São Paulo e Bahia tinham sistemas diferentes; Alagoas, São Paulo, Sergipe, Amazonas e o Distrito Federal (RJ) não mantiveram a dualidade de instituições formadoras.

30. Em 1951 havia 546 escolas normais de primeiro e segundo ciclos (168 eram escolas públicas estaduais, sendo 378 particulares ou municipais), mas 258 estavam concentradas em apenas dois estados (SP e MG, SP em 1920 tinha só 10 escolas normais públicas, e em 1956 aumentou para 272, sendo 147 particulares e 17 municipais). Alguns Estados só tinham 2 escolas (MA, SE, RN). Quanto às matrículas em todo o país, em 1945 registrou-se 27.148, mas em 1955 cresceram para 70.628, em 1965 para 220.272, atingindo 347.873 em 1970. Contudo, o Censo Escolar de 1964 iria revelar que ainda não atendiam às necessidades, pois apenas 161.996 (56%) dos 289.865 professores primários em regência de classe tinham realizado curso de formação profissional (concentrados mais em certos Estados), problema ainda agravado pela decisão de proibir o ingresso de maiores de 25 anos aos dois tipos de escolas normais, impedindo a qualificação de boa parte do numeroso professorado leigo (TANURI, 2000, p. 77).

Por este argumento podemos perceber que no Rio de Janeiro esta fase de ouro da profissão docente aconteceu quando a feminização do magistério já estava consagrada, em uma época que profissão de professora era uma das poucas opções para o universo feminino, com emprego garantido ao formar-se na rede pública de ensino e com uma remuneração significativa. Além disso, ao analisar os periódicos da instituição, a autora percebe que as alunas têm a representação de que somente a mulher tem condições de conduzir a educação da criança com eficiência, pois o instinto materno manifestaria-se na escola e a sua doçura e meiguice poderia facilitar o aprendizado das crianças (Martins, 1996, pp. 159, 179). No entanto, estes anos dourados não representaram a realidade de todos os Estados (onde a realidade era/é bem diferente), mas este discurso possivelmente contagiou o país, pois provinha de uma instituição paradigma para o Brasil.

A disputa entre os locais e níveis de formação dos professores recebeu um novo capítulo em 1959 com a iniciativa pioneira do Estado de Goiás de criar um curso normal superior (com 2 séries) para formar professores primários no Instituto de Educação, com currículo parecido ao dos cursos de Pedagogia, mas tal curso funcionou por dois anos, pois tem a sua criação declarada como inconstitucional (defendendo que a formação de professores em nível superior seria de exclusiva competência das Faculdades de Filosofia).

Em 1961 é publicada a 1ª LDB (Lei de Diretrizes e Bases n.º 4.024/1961), que não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal (apenas deu equivalência às modalidades de ensino médio) e conservou as grandes linhas da organização anterior (descentralização e flexibilização)³¹. As mudanças são introduzidas com o golpe militar (de 1964), onde a “visão tecnicista da escola e da formação docente”³² passa a embasar a educação e acentuar a divisão do trabalho pedagógico (em 1969 os “especialistas” passam formar-se nos cursos de Pedagogia) (Tanuri, 2000, pp. 78-79).

Em 1968 (Lei 5.540/68) o curso de Pedagogia passa a ser fracionado em habilitações técnicas, para formação de especialistas para a educação. Com o Parecer CFE 252/69 em 1969 passou a dar a habilitação “magistério para o ensino de 2º grau”, que passou a visar também ao preparo dos professores para as séries iniciais (chegou a criar-se habilitações específicas para esse fim) (Tanuri, 2000, pp. 74, 80).

A LDB (Lei 5.692/71), que institui a profissionalização obrigatória do 2.º grau³³, representa um golpe na formação docente³⁴, pois a escola normal dilui-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério – HEM (para ensino de 1.ª a 4.ª série o mínimo exigido era a habilitação específica de 2.º grau realizada no mínimo em 3 séries³⁵, admitindo-se diferenças locais) (Tanuri, 2000, pp. 80, 82)³⁶.

31. A maioria dos estados conservou o sistema dual, com escolas normais de nível ginasial e colegial (com exceção dos Estados SE, ES, RJ, Guanabara, SP e DF/Brasília só com escolas de grau médio).

32. Ou seja, a “operacionalização” dos objetivos, o “planejamento, coordenação e o controle” das atividades, os “métodos e técnicas” de avaliação. A escola deveria ser “eficiente e produtiva” preparando para o trabalho e visando o desenvolvimento econômico do país.

33. Equivalente no Brasil atualmente ao ensino médio e em Portugal ao ensino secundário.

34. Martins (1996, p. 180; p. 186) descreve que a partir da década de 1970 a profissão de professor começou a descer uma “escada simbólica” que o levou aos seus “anos de zinco” (quando a profissão desvaloriza-se). Com baixa origem social, desprestígio social da carreira docente, salários aviltantes, instalações escolares precárias, escasso material didático, a categoria “operário da educação” vem substituindo o tão sonhado “profissional da educação.

35. Assim, abole-se a escola normal de nível ginasial. Para ensinar de 5ª a 6ª série admite-se os estudos adicionais de 1 ano nas escolas normais, para as outras séries só o ensino superior (Tanuri, 2000, p. 81).

36. Em São Paulo até 1987, por exemplo, divide-se em habilitações pré-escolar, 1ª e 2ª série, 3ª e 4ª.

Aponta-se uma descaracterização do curso³⁷, uma queda das matrículas e do prestígio social do curso (junto com uma desvalorização da profissão e a deterioração das condições de trabalho e remuneração do professor/a que seguiram o processo de expansão do ensino de primeiro grau), aumenta a sua concentração em classes noturnas, reduz-se o número de disciplinas pedagógicas, desarticula-se os conteúdos, dicotomiza-se teoria/prática (núcleo comum/parte profissionalizante), há também uma inadequação dos docentes ao curso (inexperientes no ensino de 1.º grau) e problemas na realização dos estágios (cumpridos apenas formalmente e/ou restringidos à observação) (Martins, 1996; Tanuri, 2000). Antes a escola normal era acusada de hipertrofiar os aspectos específicos, depois de 1971 passou a ser considerada uma habilitação em quase tudo incompetente: fraca em conteúdo científico, não forma o/a professor/a nem para ensinar a ler, escrever e calcular (Tanuri, 2000, pp. 80-82)³⁸.

Também a partir dos anos 80 passa-se a questionar o tecnicismo do curso de Pedagogia e, conseqüentemente, discute-se a sua função. Há várias posições sobre esta função, mas a que se consolidou até hoje é a de que “a docência constitui a base da identidade profissional de todo profissional da educação”,³⁹ portanto o curso de Pedagogia deveria se encarregar da formação para a docência primária (nos anos iniciais da escolaridade) e da formação unitária do pedagogo. Desta forma, a graduação de Pedagogia passa a ser reformulada visando também à preparação do/a professor/a primário/a em nível superior (tarefa que vinha desempenhando sem estar devidamente instrumentada (Tanuri, 2000, pp. 80-84).

4. PROPOSTAS - DISPUTA ENTRE CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CURSO NORMAL, CURSO NORMAL SUPERIOR OU PEDAGOGIA?

Todos os esforços anteriores não foram suficientes para que no Brasil existisse uma formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil com unidade e qualidade, muito menos que todos os professores sejam formados em nível superior.

Em 1994 existiam apenas 337 cursos de Pedagogia em todo o país (239 de iniciativa particular, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais), com grande concentração na região sudeste, onde se localizavam 197 cursos (165 particulares). Em contraposição, em 1996 existiam 5.276 estabelecimentos de ensino médio com habilitações para o magistério (3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em municipais e 3 federais) (Tanuri, 2000, p. 85).

A falta de políticas de formação do professor foi acompanhada de ausência de ações governamentais adequadas à carreira e à remuneração do professor, o que acabou por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com conseqüências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis.

É neste contexto que em 1996 a LDBEN 9394/96 surge e promove mudanças drásticas na educação, principalmente para a formação dos professores. A principal mudança é o estabelecimento no seu artigo 62 que os professores/as da educação básica serão formados em nível superior:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

37. Contraditoriamente, de acordo com Clarice Nunes (2000, p. 23), esta lei apresenta um projeto audacioso, pois propõe a formação do professor primário em nível universitário em cursos de licenciatura plena, mas define as condições mínimas, que na realidade foram as que aconteceram, além disso definiu o salário pela formação e não pelo nível de ensino, mas na prática o docente deste segmento continuou ganhando menos do que o dos outros.

38. Em 1982, a percepção dessa situação estimula a criação pelo MEC dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), mas a descontinuidade administrativa dificultou a implementação efetiva (Tanuri, 2000, p. 83).

39. Nem todos concordam com tal opinião, para muitos, como Paiva (2006), tal posição fadou o curso de Pedagogia a habilitar unicamente para o magistério, quando a formação do Pedagogo iria além do magistério.

Ora, isto por si só significa uma dificuldade, levar o ensino superior para todo o Brasil (um país continental, com várias realidades dentro do mesmo país), principalmente quando notamos que a maioria dos professores para os anos iniciais do ensino fundamental em muitas localidades do país e não tinham nem a formação específica para o ensino, nem mesmo muitas vezes o ensino médio (secundário), o que comprovamos com os dados estatísticos do MEC/Censo Escolar de 2001 que mostram a existência de 86.070 professores leigos (sem formação específica para o magistério), em sala de aula, atuando em turmas de creches, alfabetização, pré-escolar, anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Tais professores ainda precisam da formação em nível médio, antes da formação no ensino superior; cabe destacar que destes 15.499 situam-se na região norte e 52.035 na região nordeste, ou seja esta é uma realidade existente mais em algumas regiões e cidades do país, que devem ser consideradas (Monteiro e Nunes, 2006).

A LDBEN admite, neste mesmo artigo 62, como formação mínima a oferecida em nível médio, nos cursos normais, mas ela estipula nas Disposições Transitórias no § 4º do art. 87, que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, este parágrafo é interpretado como se houvesse um prazo de apenas dez anos para a formação de professores em nível médio acabar e para que todos os professores terem que ser formados no ensino superior (o que teria que em tese acontecer em 2007).

Porém, o surgimento da Resolução CNE/CEB 002/99, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio na Modalidade Normal, bem como o aparecimento de dois pareceres (CNE/CEB nº 1/2003 e CNE/CEB nº 3/2003) do Conselho Nacional de Educação vem afirmar a validade da formação docente de nível médio:

A lei 9394/96 definiu o patamar mínimo para o exercício docente para os quatro últimos anos do ensino fundamental, ao estatuir que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDB, art. 62) (...) A redação do artigo 62 da LDBEN é clara e não deixa margem para dúvida. Aqueles que frequentam um curso Normal, de nível médio, praticam um contrato válido com a instituição que o ministra. Atendidas as disposições legais pertinentes, a conclusão do curso conduz a certificado de conclusão que, por ser fruto de ato jurídico perfeito, gera direito. No caso, o direito gerado é a prerrogativa do exercício profissional, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. (...) As pessoas que foram legalmente habilitadas para o exercício do magistério por força de ato jurídico perfeito têm assegurado o reconhecimento de seu título profissional por toda a vida, tendo incorporado irreversivelmente essa prerrogativa a seu patrimônio pessoal, não podendo ser impedidos de exercer a profissão docente na esfera da habilitação específica. (...) Assim, não são apenas os professores que estão no exercício da profissão que têm direito adquirido, mas todos aqueles que têm o certificado de conclusão expedido por instituição reconhecida pelo respectivo sistema de ensino (CNE/CEB nº 3/2003).

Este parecer confirma a suposição de Tanuri (2000, p. 85) que em muitos lugares do país, dada a necessidade, a formação do professor em cursos normais de nível médio/secundário poderão subsistir ainda por algum tempo, dada a necessidade de cada localidade. Monteiro e Nunes (2006) também destacam que a formação do professor em cursos normais de nível médio é necessária em muitas regiões do país devido à ausência e a timidez do ensino superior em diversos contex-

tos; além disso, como citam, estudos realizados com alunos de cursos de licenciatura⁴⁰ mostram que os alunos provenientes dos cursos normais são os únicos que ingressam no ensino superior com opção clara pelo ofício de ensinar.

No entanto, o § 4º do art. 87 das Disposições Transitórias está sendo utilizado como argumento para a extinção dos cursos de formação de professores em nível médio, sem a criação de cursos superiores nas localidades onde estes existiam e sem considerar as demandas e necessidades formativas locais (Monteiro e Nunes, 2006), bem como para a exigência do curso superior em concursos públicos, ao contrário do que apregoa o parecer CNE/CEB nº 3/2003:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Nível Médio na modalidade Normal (Parecer CNE/CEB 01/99) reconhecem que o Art. 62 da LDBEN “flexibiliza” a trajetória de formação docente e indo além, afirma que: Tal flexibilidade é compatível com o esforço dos legisladores no sentido de contemplar a diversidade e a desigualdade de oportunidades que perpassam a realidade educacional no país. Sem criar impedimentos formais para a oferta dessa modalidade de atendimento educacional, de fato, a lei desafia os sistemas a repensá-la sob novas bases. A rigor, seu reconhecimento expressa um movimento em busca da recuperação da sua identidade, na medida em que é a única modalidade de educação profissional em nível médio que a lei reconhece e identifica. As políticas educacionais deverão de respeitar essa peculiaridade e envidar esforços para dar conseqüência à valorização do magistério em todas as suas dimensões. Em relação à dúvida sobre a participação em concursos públicos, todos os profissionais da educação que adquiriram a prerrogativa do magistério não podem ser impedidos, de forma legal, de participar de qualquer mecanismo de acesso a funções docentes, em especial na esfera do serviço público.

Contrariando este parecer muitos concursos (municipais e estaduais) passaram a exigir o ensino superior para professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil (em alguns casos, professores entraram na justiça e ganharam o direito de fazer tais concursos, em outros casos não conseguiram), o que faz com que alunos deixem de acorrer aos cursos normais.

Os dados abaixo comprovam a diminuição do número de escolas normais a partir da LDBEN (cabe destacar que anteriormente o mesmo estava em crescimento, pois em 1949, existiam 540 escolas normais no país, ver BRASIL, 1999):

Tabela 2 - Magistério de nível médio – número de escolas, matrículas e concluintes – Brasil – 1991 -2010

Variável	Total				Pública			
	1991	1996	2002	2010	1991	1996	2002	2010
Escola	5.130	5.550	2.642		3.605	4.302	2.050	
Matrícula	640.770	851.570	368.006	182.479	524.158	756.746	331.086	175.265
Concluinte	139.556	173.359	124.776		97.984	147.456	108.544	

Fonte: (Brasil, 2003b; 2010)

40. No Brasil os cursos de licenciatura são sinônimo de cursos de formação de professores, não há licenciatura que forme profissionais que não podem dar aulas, ao contrário de Portugal, por exemplo.

Tabela 3 - Magistério de nível médio – número de escolas, matrículas e concluintes – Brasil e regiões – 2002

Unidade Geográfica	Escola	%	Matrícula	%	Concluinte	%
Brasil	2641	100	368006	100	124775	100
Norte	281	11	41.809	11	17.855	14
Nordeste	1174	44	194090	53	57081	46
Sudeste	728	28	84858	23	33731	27
Sul	296	11	35959	10	9717	8
Centro-Oeste	162	6	11290	3	6392	5

Fonte: Brasil (2003)

Os dados mostram que em 2002 existiam 2.641 escolas de nível médio no País formando professores, das quais 2.050 são públicas. A grande maioria está localizada na Região Nordeste, com 1.174 estabelecimentos atendendo a 194.090 alunos. Este contingente representa 53% das matrículas do magistério de nível médio do Brasil. Em 2001 foram formados 124.776 professores, dos quais 108.544 oriundos de escolas públicas (Brasil, 2003b). Mas quando comparamos com o ano de 2010 percebemos que a tendência de diminuição das escolas normais continua, pois o número de matrículas diminuiu para quase metade, principalmente nas regiões Norte⁴¹, com 0,1% das matrículas, e Centro-Oeste, com 0,5%, enquanto o Sul teria 25,4% das matrículas, o Nordeste 44,3% e o Sudeste 29,7% das matrículas (Brasil, 2010).

Contudo, ainda existe uma grande quantidade de professores leigos em todas as regiões do Brasil (9.105) da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (Brasil, 2009b). Assim, não podemos negar a necessidade da existência em muitas localidades do curso de formação de professores em nível médio. Como Paiva (2006) refere alguns Estados como Paraná e São Paulo houve uma reversão do processo de extinção da Escola Normal e em 2006 no Rio de Janeiro o processo de extinção estava freado, existindo 104 dessas Escolas em funcionamento no ano que ele pesquisou.

Outra modificação introduzida pela LDBEN é a criação no artigo 62 de uma nova instituição para formação dos professores: os “institutos superiores de educação” (ISEs) que de acordo com o artigo 63 da LDBEN seria responsável por:

Art. 63 – Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais da educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programa de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Insere-se uma nova instituição no panorama educacional⁴² e, ao mesmo tempo, parecia que se desconsiderava a trajetória recente dos cursos de Pedagogia, uma superposição de cursos que causou grande polêmica. Alguns temem um nivelamento por baixo nos ISE em face da ênfase prática, desvinculada da pesquisa. Outros defendem este curso, até porque os institutos chegam em lugares que a Universidade não alcança. Há até quem considere que o pedagogo deve ser só o especialista e não o professor.

41. Monteiro e Nunes (2006) descrevem esta tendência acentuada no Estado do Pará na região Norte.

42. Provavelmente por inspiração dos Institutos Universitários de Formação de Mestres franceses.

Saviani (2009) considera que a nova LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.

Assim, com a LDBEN passam a existir 3 espaços de formação: as Universidades, os Institutos Superiores de Educação (ISE) e os Institutos de Educação; bem como 3 modalidades de cursos para formação de professores: o Curso de Pedagogia, o Curso Normal Superior (CNS) e a Escola Normal. Paiva (2006, p. 6) descreve um pouco desta polêmica:

A Escola Normal, de tradição secular, afirmava pertencer-lhe historicamente a formação do professor para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, até mesmo no movimento dos educadores, a necessidade da formação do professor, em nível superior, parecia ser matéria já vencida. Nesta linha de pensamento, a partir da LDB 9394/96, mais de 500 CNS em todo o Brasil foram criados sem critérios, principalmente no âmbito das instituições privadas, sem a existência, em nível nacional, de qualquer legislação complementar sólida que os amparasse. Tal fato deu margem a uma formação de profissionais alijada e aligeirada.

Somente no ano de 1999 surgiram Pareceres e Resoluções do CNE para regulamentar os ISE e os CNS (Pareceres 53/99 e 115/99, bem como Resolução 1/99). Neste ano também surge uma fagulha para reacender a polêmica e competição entre as instituições de formação de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental, o decreto 3.276/99 tornou exclusiva a formação dos professores da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental nos CNS. Este decreto gerou uma grande reação por parte das universidades, das associações de docentes e de formação de professores o que fez com que em meados do ano 2000 o Decreto 3.554 viesse a substituir no decreto anterior a expressão “exclusivamente” para a expressão “preferencialmente”, mas o duelo entre a Pedagogia e o CNS continuou (Paiva, 2006).

Como não havia nada estipulado em termos de horas e prazo para estas formações, em 2002 a Resolução 02 do CNE (Conselho Nacional de Educação), instituiu a duração da formação dos professores da educação básica em nível superior nos cursos de licenciatura de graduação plena para 2.800 h/a, em, no mínimo, três anos. Tal resolução veio regulamentar um pouco os cursos que estavam surgindo de forma desenfreada, com carga horária baixa e/ou aproveitando o tempo de serviço como de formação, entre outros.

Em 2005 o Parecer CNE/CP 05/2005 indica as diretrizes do curso de pedagogia, elevando sua carga horária para no mínimo 3.200 h/a, e tornou o Pedagogo uma espécie de “professor híbrido” (fazendo de tudo um pouco), remetendo para a pós-graduação lato-sensu as chamadas habilitações (que todos os licenciados poderão fazê-las), assim deixaria de formar os chamados especialistas na graduação (o que lhes dava um certo prestígio histórico). Como este parecer foi criticado, principalmente por chocar com o que é recomendado no artigo 64 da LDBEN⁴³ em 2006 a Resolução CNE/CP 01/2006 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, continuando a estabelecer a docência como eixo central da formação do Pedagogo, mas podendo habilitar tanto para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, quanto para supervisão, orientação educacional e administração escolar; facultando ao critério de cada instituição de ensino oferecer tais habilitações em nível de pós-graduação para quaisquer licenciados. Enfim, Saviani (2009) considera que as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia seguem a mesma tendência de uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo.

43. Art. 64 – A formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pósgraduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (LDBEN 9394/96).

Em 2009 um projeto de lei (5.395/09) passa a tramitar no Congresso Nacional, inicialmente prevendo que apenas a Educação Infantil admita professores com formação mínima de nível médio, na modalidade normal; outro projeto (projeto de lei 3971/08) altera a LDBEN para só permitir professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil onde comprovadamente não houver professor formado em nível superior; um terceiro projeto que resulta destes últimos dois projetos (PLC 280/2009) volta a permitir formação mínima de nível médio, na modalidade normal, para professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.

Este último projeto consegue aprovação (gerando como norma jurídica a Lei 12796 de 2013) e altera o artigo 62 (entre outros artigos) da LDB para:

Ou seja, com esta decisão a disputa ainda continua, embora no mesmo artigo a lei incentive a formação em nível superior, conforme descrito dos parágrafos a seguir:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

Em número de matrículas, mesmo antes da alteração na lei, o curso de Pedagogia tem ganhado esta disputa, sendo em 2009 o 3º maior curso de graduação em número de matrículas no Brasil (573.898 matrículas, 287.127 no ensino presencial e 286.771 no ensino a distância), tendo um crescimento de 65% desde 2003 (quando tinha 373.878, com uma taxa de feminização de 91%) (Brasil, 2003a; 2009a).

Tabela 4 – Número de Professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental (antigos professores/as primários) no Brasil.

Período	N.º de Professores	N.º de Professoras	% de Professoras	Período	N.º de Professores	N.º de Professoras
1771	17	0	0,0	1771	17	0
1872 - DF/RJ	49	38	43,6	1872 - DF/RJ	49	38
1884 - DF/RJ	90	107	54,3	1884 - DF/RJ	90	107
1907 - DF/RJ	29	652	95,7	1907 - DF/RJ	29	652
1909 - DF/RJ	44	934	95,5	1909 - DF/RJ	44	934
1910 - DF/RJ	43	1.015	95,9	1910 - DF/RJ	43	1.015
1911 - DF/RJ	63	1.095	94,5	1911 - DF/RJ	63	1.095
1912 - DF/RJ	60	1.182	95,1	1912 - DF/RJ	60	1.182
1920	---	---	72,5	1920	---	---
1936	8.678	56.727	86,7	1936	8.678	56.727
1946	6.502	86.081	92,9	1946	6.502	86.081
1970	---	---	98,8	1970	---	---
1980	---	---	96,2	1980	---	---
1991	38.854	554.955	93,4	1991	38.854	554.955
1998	---	---	94,0	1998	---	---

2000	112.337	1.134.477	91,0	2000	112.337	1.134.477
2009	66.416	655.097	90,7	2009	66.416	655.097

Fonte: Carvalho (1986): Dado de 1771. Schueler (2005, p. 387): Dados de 1872 e 1884. Sousa (2006, p. 6475): Dados de 1936 e 1946. Brasil (1927): 1907 a 1912. Vianna (2001/2002): Dado de 1920. Bruschini & Amado (1988, p. 12): Dados de 1970 e 1980. OIT-ILO (1991): Dado de 1991. Siniscalco (2002): Dado de 1998. IBGE Censo Demográfico: 2000. Dado de 2009, Brasil (2009b).

Presentemente percebem-se pequenas alterações na porcentagem de professoras no ensino primário, Campos (2002, p. 12) nos aponta um sensível declínio nos tempos atuais, o que pode provir de diferentes fatores (alto desemprego, que tende a tornar mais atrativa a atividade docente pela segurança que proporciona, aumentos de salário principalmente em pequenos municípios do interior do Norte e do Nordeste, devido à complementação dada pelo governo federal) (ver Tabela 2). Também verificamos um aumento de homens nos cursos de formação de professores, mas este ainda é baixo, os cursos voltados ao magistério (não só o primário) continuam altamente feminizados.

5. CONCLUSÕES

As Escolas Normais inicialmente eram instituições masculinas (tanto no seu corpo discente como docente), tais instituições não tinham muito prestígio, até porque a sua formação não era necessária para que se pudesse dar aulas. Quando a Escola Normal passa a ser aberta para as mulheres, mesmo com muita luta feminina e também com muita resistência contra a sua entrada, em pouco tempo as mulheres ultrapassam os homens em número de discentes.

Muitos discursos e ações ajudaram para que isso acontecesse: o medo da co-educação⁴⁴; a defesa das “qualidades femininas” para a docência; a abertura de mais escolas normais femininas do que cursos secundários acessíveis às mulheres; o baixo salário que, associado com a necessidade de formação, torna outras áreas melhores para os homens (sobre a questão dos salários ver Rabelo, 2010); entre outros.

Assim, a institucionalização das escolas de formação de professores/as foi um importante passo para a feminização do magistério e para o afastamento dos homens da docência. No entanto, a feminização nas Escolas Normais não se dá junto com a desvalorização docente, ao contrário, acontece ligada a uma certa valorização: tanto salarial, quanto do estatuto do/a professor/a (que passa a ser formado em uma instituição). Além disso, este é um dos primeiros locais de estudo e profissionalização feminina, o que fez com que as mulheres agarrassem e defendessem esta oportunidade, tendo em vista a falta de outras possibilidades. Esta conquista também representou a abertura progressiva de outras áreas de trabalho e estudos (secundários e superior) às mulheres.

Contudo, mesmo com várias mudanças na formação dos professores e nos discursos sobre a mesma, as representações continuam fazendo com que a feminização da docência primária continue sendo realidade no Brasil, de tal forma que parece ser natural para a sociedade que a mulher escolha esta profissão, seja em nível médio ou superior.

44. Temia-se o homem ensinando a meninas, por isso precisava-se de professoras para dar aulas às meninas nas escolas primárias e as mulheres passam também a ensinar em turmas mistas.

Quanto ao debate sobre os níveis e espaços de formação de professores no Brasil, há pouco tempo a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental⁴⁵ em nível superior tem sido uma realidade presente no cotidiano brasileiro, com sua discussão aumentada nas últimas três décadas, sobretudo pela implementação no ano de 1996 da lei nº 9394/96, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que no seu artigo 62 estabelece que os professores/as da educação básica⁴⁶ serão formados em nível superior. Assim, a promulgação desta lei promoveu mudanças e gerou muita discussões, mas mesmo assim ainda existe a formação de professores em nível médio/secundário.

Isto acontece porque o Brasil é um país onde ainda há falta de docentes, como indicaram as “Estatísticas dos professores no Brasil” (Brasil, 2003b) realizando uma estimativa de criação de cerca de 107 mil funções docentes principalmente por causa do incremento das matrículas na creche, entretanto aponta que se tenha uma redução de 150 mil postos de professores de 1ª a 4ª série. Contudo, esses profissionais poderão ser remanejados para outros níveis de ensino, em especial para a Educação Infantil.

No entanto, mesmo que possa existir redução de vagas em certos setores, isso não significa menos empregos, pois a profissão docente no Brasil sofre com a desvalorização social, financeira e de condições de trabalho, o que faz com que cada vez menos jovens escolham a carreira de professor (principalmente os das classes média e alta), muitos desistam da profissão depois de formados e/ou do ingresso no trabalho, quando chocam com a realidade do cotidiano escolar. Tal desvalorização é tão grande que o governo fez uma campanha de valorização do professor e criou um site <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/> para divulgação da profissão.

A indefinição existente na formação dos professores contribui para tal desvalorização. A realidade atual é a de coexistência de vários espaços e cursos para formação de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental, o que continua a gerar disputas e incertezas, principalmente nos alunos que acorrem ou desejam escolher tais cursos, estes muitas vezes se perguntam: “Que curso escolher? Qual é o melhor para a minha necessidade? Qual é o que tem a melhor empregabilidade?”

Para haver algum consenso e progressos neste debate é preciso, de acordo com Tanuri (2000, pp. 85-86), que não haja a desmobilização da experiência acumulada tanto pelos cursos de Pedagogia existentes nem da experiência da imensa rede pública de cursos médios de formação (as antigas Escolas Normais) que podem ser capitalizados e aproveitados.

Entretanto, isso não tem acontecido, as políticas tem levado a desmobilização dos profissionais e a uma formação deficiente que não logra êxito frente aos problemas educacionais. Como analisa Saviani (2009, p. 148):

constatamos que, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. (...) Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

45. Os “anos iniciais do Ensino Fundamental” no Brasil correspondem ao antigo “ensino primário”.

46. A educação básica vai da educação infantil (0 anos) até o fim do ensino médio (secundário).

Enfim, defendemos a necessidade de que o professor tenha uma formação em nível superior, mas uma formação de qualidade, contudo a correria pela extinção das escolas normais e a busca desenfreada pela formação dos docentes em nível superior muitas vezes ao invés de trazer melhorias na formação dos docentes, causou uma formação aligeirada, fragilizada e degradada.

Em especial dos professores em exercício que acorrem aos cursos de licenciatura, como descrevem Monteiro e Nunes (2006) sobre o Estado do Pará (mas que podemos afirmar que aconteceu em muitas partes do país). Tais professores são obrigados a se qualificarem conforme “exigência da Lei” e pelas suas prefeituras que estabeleceram parcerias com as instituições de ensino superior no sentido de qualificar seus professores, instalando-se um verdadeiro “mercado formativo”, cujos preços variavam conforme o formato do currículo dos Cursos. Tais cursos caracterizavam-se, em geral, como cursos: rápidos; de curta duração; realizados com uma carga horária de aula diária intensiva e desumana; propagadores de conteúdos simplistas; com disciplinas reduzidas e trabalhadas de forma fragmentadas; ofertados nas férias escolares dos professores; contabilizando um determinado tempo do exercício profissional do professor como carga horária do curso, cujo formato curricular tende a evidenciar uma qualidade duvidosa em termos de formação, aligeirando-a ao priorizar a certificação docente em detrimento da qualidade.

No nosso ponto de vista, todos estes debates, bem como outras disputas geram na área da educação divisões internas deveriam ser dissipadas, pois todos deveriam estar unidos em um mesmo objetivo, melhorar a educação no Brasil, resolver os seus problemas e não promover e manter hierarquias.

REFERENCIAS

- Almeida, J. S. D. (1998). *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo, UNESP.
- Brasil. (1908-1912). *Anuário estatístico do Brasil*. Rio de Janeiro: *Typographia da Estatística*, v.III, 1927. (1º Anno)
- Almeida, J. S. D. (1999). *Referencias para a formação de professores*. Brasília, MEC/SEF.
- Almeida, J. S. D. (2003a). *Censo da educação superior*. Brasília, INEP.
- Almeida, J. S. D. (2003b). *Estatísticas dos professores no Brasil*. Brasil, INEP.
- Almeida, J. S. D. (2006). *Sinopse do censo dos profissionais do magistério da educação básica 2003*. Brasília, INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Almeida, J. S. D. (2009a). *Censo da educação superior*. Brasília, INEP.
- Almeida, J. S. D. (2009b). *Sinopse do Professor da Educação Básica*. Brasília, INEP.
- Almeida, J. S. D. (2010). *Sinopse estatística da Educação Básica*. Brasília, INEP.
- Bruschini, C. E Amado, T. (1988). Estudos sobre mulher e educação. *Cadernos de Pesquisa*, 64, Fevereiro, 4-13.
- Carvalho, R. D. (1986). *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, M. V. R. D. (2008). Curso de pedagogia e ensino normal: currículos em disputa pela escola como espaço de atuação profissional. *Revista Contemporânea*, 3, 5, jan/jun.
- Kuhlmann JR, M. (2000). Educando a infância brasileira In: LOPES, E. M. T., FILHO, L. M. F., et al (Ed/Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica editora.
- Kulesza, W. A. (1998). A institucionalização da escola normal no Brasil (1870-1910). *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 79, 193, 63-71.

- Martins, Â. M. S. (1996). *Dos anos dourados aos anos de zinco. Tese de Doutorado em Educação.* Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro.
- Monteiro, A. L. M. E Nunes, C. D. S. C. (2006). *A política estadual de formação de professores no Pará: a extinção do curso médio normal.* In 29ª Reunião Anual da Anped, Caxambu.
- Nóvoa, A. (1987). <<Le>> temps des professeurs. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica. (Pedagogia 5)
- Nóvoa, A. (1991). Os professores: quem são? Onde vêm? Para onde vão? In: STOER, S. (Ed/Org.). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma abordagem Pluridisciplinar.* Porto, Afrontamento, pp. 59-129.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Ed/Org.). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, p. 14-33.
- Nunes, C. (2000). Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos paradigmáticos. *Teias: Revista da faculdade de Educação/UERJ*, 1, 16-55.
- OIT-ILO. (2008) *Segregat*. Recuperado de <http://laborsta.ilo.org/> Acesso em: 22/03/2008.
- Paiva, F. D. S. (2006). Formação do professor da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental no Brasil: avanços ou recuos? In *VI Seminário da Redestrado - Regulação Educacional e Trabalho Docente*, UERJ - Rio de Janeiro.
- Rabelo, A. (2010). A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. *Educação em Revista*, 26, 1, 57-88.
- Santos, H. H. M. D. (2004). *A história do instituto de educação*, 2004. Recuperado de <http://www.cemiiserj.xpg.com.br/>. Acesso em: 12 de Setembro de 2007.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 40.
- Schaffrath, M. D. A. S. (2000) *Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos.* In 23ª Reunião Anual da Anped.
- Schueler, A. F. D. (2005) Representações da docência na imprensa pedagógica na corte imperial (1870-1889): o exemplo da instrução pública. *Educação e Pesquisa*, 31, 3, 379-390.
- Siniscalco, M. T. (2002). *A statistical profile of the teaching profession.* Geneva: International Labour Office (ILO/OIT) - UNESCO.
- Sousa, C. P. D. (2006) A escola de massas em Portugal e no Brasil nas estatísticas da Unesco: um estudo histórico-comparado (de 1946 aos anos 60). In *Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, Uberlândia.
- Tanuri, L. M. (2000) História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 61-88.
- Vianna, C. P. (2001/2002). O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, 17/18.
- Villela, H. D. O. S. (2000). O mestre-escola e a professora. In: E. M. T. Lopes, L.M.F Filho, et al (Ed/Org.). *500 anos de educação no Brasil.* Belo Horizonte, Autêntica editora.
- Werle, F. O. C. (2005). Práticas de gestão e feminização do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, 35, 126.

VOL.17
NÚMERO 35
DICIEMBRE 2018

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

SECCIÓN
EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS



UCSC

Diálogo intercultural en las aulas. El caso chileno haitiano

Juana Campos Bustos*

Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades. Santiago, Chile.

Recibido: 02 febrero 2018

Aceptado: 22 marzo 2018

RESUMEN. La experiencia educativa que se presenta en el artículo muestra la modalidad de diálogo que se utiliza como herramienta didáctica para acercar a alumnos nacionales con alumnos migrantes, especialmente niños haitianos quienes tienen como lengua materna el creole. El diálogo es modulado por alumnos universitarios quienes presentan juegos y conversaciones a escolares de primer ciclo básico en un intento por generar puentes comunicativos significativos desde las vivencias cotidianas de los estudiantes. Este espacio de convivencia intercultural es apoyado por la escuela y la universidad en una búsqueda por integrar diferentes actores en el desarrollo de la interculturalidad en el aula. Se prioriza la metodología cualitativa a través de la observación de los escolares y se observa que, al participar en talleres de encuentros semanales, van aceptándose y conviviendo a través de los juegos y el diálogo permanente sobre sus vidas cotidianas, sin importar sus diferencias.

PALABRAS CLAVE. Diálogo, intercultural, educación, escuela, pública, aprendizaje, activo, diversidad, Chile, Haití.

Intercultural dialogue in the classrooms. The Haitian Chilean case

ABSTRACT. The educational experience presented in the article shows the modality of dialogue that is used as a didactic tool to approach national students with migrant students, especially Haitian children who have Creole as their mother tongue. The dialogue is led by university students who present games and conversations to students of the first basic cycle to generate significant communication bridges from the daily experiences of the students. This space of intercultural coexistence is supported by the school and the university seeking the integration of different actors in the development of interculturality in the classroom. The qualitative methodology is prioritized through the observation of school children and it is observed that by participating in weekly workshops they accept each other sharing through the games and permanent dialogue about their daily lives, regardless of their differences.

KEYWORDS. Intercultural, dialogue, education, public, school, active, learning, diversity, Chile, Haiti.

Correspondencia: Juana Campos Bustos. Dirección: Padre Alberto Hurtado 2662, Depto. 104-C, Macul, Santiago, Chile. Correo Electrónico: vani@uchile.cl

1. INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES TEÓRICOS

Las aulas chilenas cambiaron su fisonomía. Hoy su rostro es otro. Actualmente tenemos aulas con niños de países extranjeros, quienes antes de hablar son reconocidos como diferentes por su aspecto físico. Y este hecho es el que nos obliga a dejar atrás la idea de una patria homogénea que requiere una educación uniforme, igual para todos. Jorge Robles, Director de la Escuela Valle de la Luna de Quilicura en Santiago, dice: “El inmigrante haitiano visibiliza lo diverso, lo hace concreto, palpable y evidencia la imposibilidad de seguir sosteniendo la idea de un aula homogénea, por esta razón niños chilenos y haitianos deben compartir sus vidas desde sus propias lenguas¹”.

El proceso educativo que ha estado experimentando la comuna de Quilicura en Santiago desde el año 2010 es importante de observar. Una cantidad significativa de población haitiana ha llegado a vivir a esta comuna, y aun cuando las políticas del MINEDUC no han orientado los procesos docentes de los establecimientos educacionales para la integración de migrantes, los alumnos extranjeros, en su gran mayoría haitianos, han encontrado un lugar donde estudiar y hacer una vida escolar.

La Organización Internacional para las Migraciones (OIM), ha realizado un sistemático esfuerzo por estudiar los procesos migratorios e interculturales en Quilicura. Un primer estudio publicado por OIM fue *Plan de Acogida y Reconocimiento de Migrantes y Refugiados de la Comuna de Quilicura* (Thayer, 2014), luego publicó *Primera Consulta Migrante* (OIM, 2015) donde se observa gran participación de los vecinos haitianos y se logra ordenar información relevante para acercar las culturas chilena y haitiana. Gracias a estas publicaciones tenemos registros confiables de la convivencia y situación escolar, médica y legal de los extranjeros en Quilicura. Por lo mismo esta comuna obtuvo el Sello Migrante² en el año 2015.

Quilicura y otras comunas de Chile –y en muchos lugares del mundo– se ven enfrentadas al mismo dilema educativo: cómo integrar cultural y lingüísticamente a estudiantes que vienen de realidades diferentes. Los pasos interculturales en el país son iniciales, intuitivos, tímidos. Las culturas indígenas chilenas no han sido integradas en propiedad a la educación en Chile y ahora el elemento migrante queda en una situación marginal y es la buena voluntad de los equipos directivos y docentes quienes hacen lo que pueden en medida de sus escasos recursos. Esto lo explican muy bien Higuera y Castillo (2015) estudiando el caso ecuatoriano, donde la política educativa quiere enfatizar la interculturalidad, pero solo integra el indigenismo de la propia nación y olvida a los inmigrantes que llegan desde otros territorios haciendo de la interculturalidad un sueño imposible de alcanzar.

En el caso particular de la educación municipal de Quilicura, los docentes coinciden en que, más que la dificultad lingüística en la integración del alumnado haitiano, existe un conflicto cultural que consiste en aceptar que el otro tiene un color, unas costumbres y una forma de vestir diferentes. Entonces, el profesorado trabaja en la aceptación cultural como prioridad para lograr buena convivencia y desarrollo de aprendizajes en el aula.

1. Jorge Robles ponencia “Interculturalidad y Escuela” 1ª Jornada Seminario Interculturalidad: Encuentros y Desencuentros <http://www.filosofia.uchile.cl/noticias/118254/asi-fue-la-jornada-interculturalidad-encuentros-y-desencuentros>. 30 de noviembre de 2015

2. Reconocimiento del Gobierno de Chile por la acogida con los extranjeros.

Sin embargo, la lengua haitiana –creole– es un elemento importante de considerar en la planificación educativa de comunas como Quilicura. Los estudios sobre la adquisición de una segunda lengua de estudiantes migrantes son abundantes y es posible recoger visiones de las investigaciones que se han llevado a cabo en otros países. Para Villalba y Hernández (2008), el aprendizaje de la segunda lengua de un estudiante migrante es un obstáculo más y agudiza los procesos de integración, pues es a través de esta nueva lengua que el alumno extranjero debe adquirir los contenidos curriculares que posteriormente le darán éxito o fracaso escolar.

Las investigaciones coinciden en que el aprendizaje de la segunda lengua para los alumnos migrantes en cualquier lugar del mundo debe tener como antesala la aceptación cultural del grupo que recibe a los migrantes (Carbonell, 2002; Muñoz, 2000; Otero, 2011, Thayer, 2014). Y es en este punto donde el diálogo intercultural se perfila como el pie inicial para la integración efectiva de las culturas y no solo la convivencia forzada de los migrantes más pobres que deben salir en busca de nuevos lugares de residencia para sobrevivir como vagabundos, en palabras de Bauman (2001).

En Chile no existe una política pública que cuide a los estudiantes migrantes de forma seria y sistemática (Stefoni, Stang y Riedemann, 2016). Esta falta estatal invisibiliza el racismo subyacente en la sociedad chilena imponiendo una cultura hegemónica y dominante, donde las otras no tienen cabida como iguales. Las autoras plantean que la escuela por sí sola no puede atender toda la complejidad de la integración intercultural, por lo cual proponen estrategias políticas transversales que consideren el conocimiento, la comunicación, la información, la representación, la cooperación y la toma de decisiones en ámbitos interculturales y no solo desde la cultura dominante.

Para UNESCO (2009) la diversidad cultural es altamente positiva y propende a un diálogo multicultural que permitiría la circulación dinámica de saberes, identidades, bienes e información. Dice el Informe Mundial de la UNESCO:

En lugar de intentar preservar la identidad (de cada cultura) en todas sus formas, debería hacerse hincapié en concebir nuevas estrategias que tengan en cuenta estos cambios y permitan, al mismo tiempo, que las poblaciones vulnerables “respondan” al cambio cultural más eficazmente. Todas las tradiciones vivas están sometidas a una continua reinención de sí mismas. La diversidad cultural, al igual que la identidad cultural, estriba en la innovación, la creatividad y la receptividad a nuevas influencias. (UNESCO, 2009, p. 6).

Esto lo plantea porque se concibe que las identidades culturales provienen de diversas fuentes, complejas y en permanente movimiento. Hoy en día aún más, en un contexto de globalización, surgen identidades plásticas, dinámicas y multifacéticas que dan paso a lo que UNESCO denomina espíritu nómada, lo cual obliga a dejar la concepción de diálogo de civilizaciones y comenzar a comprender el diálogo intercultural.

Para avanzar hacia el diálogo intercultural efectivo es urgente dejar de observar en primer lugar las diferencias y relevar aquellas similitudes que se dan en la interacción de los sujetos, especialmente las que dicen relación con las metas de vida de los individuos. Reconoce UNESCO que para que esto se produzca, es necesario generar competencias interculturales: “conjunto de capacidades necesarias para relacionarse adecuadamente con los que son diferentes de nosotros” (UNESCO, 2009, p. 9), y si bien estas competencias son mayoritariamente comunicativas, también nuestras concepciones del mundo definen las habilidades para el diálogo intercultural.

UNESCO declara explícitamente lo siguiente: “El éxito del diálogo intercultural no depende tanto del conocimiento de los otros como de la capacidad básica de escuchar, la flexibilidad cogni-

tiva, la empatía, la humildad y la hospitalidad” (UNESCO, 2009, p. 10). Frente a esto, todos estamos llamados a participar del proceso dialógico que nos permita conocernos y aceptarnos como sujetos del mismo mundo. En este sentido, al relacionarnos con otros diferentes a nosotros, no perdemos nuestra identidad, sino que la recreamos, la vitalizamos y la compartimos en el mundo.

El planteamiento de UNESCO es validado desde muchas investigaciones y reflexiones críticas, pues una cultura cerrada sobre sí misma no tiene un futuro real (Amán, 2012; Medina y Carreño, 2015). Raúl Fornet-Betancourt (1999) define la cultura de origen como un punto de apoyo, y aclara: “He de añadir que estoy partiendo de una concepción de cultura según la cual la cultura no da nunca la medida de todo lo que puede o quiere ser una persona humana” (Fornet-Betancourt, 1999, p. 4). En este sentido, la identidad cultural de un individuo o colectivo es el resultado de un proceso dialógico con los otros, en donde el discernimiento, la elección y la libertad son el puente para una plenitud identitaria.

El diálogo intercultural para Raúl Fornet-Betancourt es un proceso para lograr la máxima identidad desde el punto de apoyo que es la cultura de origen y toda la riqueza que es posible obtener de las otras culturas con las que el individuo o colectivo se puede relacionar e interactuar. Plantea el autor:

Por esta vía compleja de apertura, relativización y toma de conciencia de la posibilidad de cambio el diálogo intercultural prepara a las culturas para que se conozcan mejor entre sí y para que, mediante ese conocimiento de las otras, se conozca cada una mejor a sí misma (Fornet-Betancourt, 1999, p. 4).

Entonces, la diversidad cultural entra en diálogo no solo como una mera necesidad en orden a convivir, sino que el diálogo de las culturas permite al sujeto una más plena conciencia de sí. Ahora bien, sin las competencias interculturales como el respeto, la tolerancia y la conciencia de la dignidad del otro, no es posible avanzar. Por esto se requiere de la calidad ética en que el otro me importa tanto como el yo (Levinás, 2004).

El diálogo intercultural entre chilenos y haitianos en nuestra nación marcada por el racismo y la sobrevaloración de lo blanco (Tijoux, 2013) se hace cuesta arriba, sin embargo, hay quienes creen en un mundo sin fronteras y trabajan decididamente por la interculturalidad real y profunda. En este contexto es que se hace necesario el aporte al diálogo intercultural desde todos los sectores de la sociedad. Así, en el año 2017 un curso de pregrado de la Universidad de Chile se contactó con una escuela municipal de la comuna de Quilicura para realizar *talleres de diálogo intercultural DI* (diálogo intercultural).

La escuela seleccionada fue El Valle de la Luna. Un establecimiento de educación parvularia y básica con una matrícula aproximada de 480 alumnos, de los cuales el 18% corresponde a niños y niñas haitianos, el 5% a niños y niñas del resto del continente y el 77% corresponde a estudiantes chilenos.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

2.1. Etapa de diseño

El taller de diálogo intercultural DI se inicia convocando a estudiantes universitarios que, junto con interesarse por la temática, estén dispuestos a realizar grupos de conversación en una escuela municipal. Los estudiantes que participaron de esta experiencia son quince; de carreras y años diferentes, en su mayoría de carreras humanistas. Cinco de ellos, extranjeros de habla principalmente inglesa. El primer interés enunciado de los estudiantes es apoyar la educación pública del país. Luego, conocer de cerca el tema migrante y, finalmente, interactuar con niños pequeños.

Se establecen los siguientes objetivos:

Objetivo General: Promover la participación y vinculación de la comunidad universitaria en los espacios de educación pública, especialmente, en aquellos donde la migración cambia la composición del aula y se requiere de un nuevo diálogo que permita la comprensión de diferentes actores de la realidad nacional.

Objetivos Específico 1: A través de talleres guiados intercambiar experiencias infantiles en lengua creole y lengua española con el fin de que los estudiantes de educación básica adquieran aprecio, respeto e interés por la diversidad lingüística en Chile.

Objetivos Específico 2: Colaborar con la Escuela Valle de la Luna a la convivencia y aceptación de las diferencias culturales y lingüísticas de sus estudiantes de primer ciclo básico.

Se propone trabajar en duplas constituidas por estudiantes universitarios que realizarán los talleres DI una vez por semana, durante tres meses, en sesiones de 45 minutos cada vez. Las sesiones serán preparadas en la universidad y cada semana se revisará cómo evolucionan los talleres.

Los talleres de diálogo intercultural DI se diseñan como espacios acogedores para los niños de primer ciclo básico que conviven en un clima donde las culturas haitiana y chilena entran en contacto desde sus similitudes y sus diferencias. Los talleres DI serán dirigidos por dos monitores que asumen el rol de facilitadores culturales –estudiantes de la universidad– con aproximadamente diez niños de la escuela, cuidando que el grupo esté compuesto por un número equivalente a nivel de género y lengua. Los monitores pueden recibir la visita, previamente acordada y articulada, de algún profesor de la escuela o de algún académico universitario que quiera observar o acompañar las didácticas moduladas que constituyen los talleres DI. A partir de esta estructura básica, el trabajo debe desenvolverse tranquila y lúdicamente, ofreciendo un acercamiento profundo a las diferentes culturas a través de la expresión literaria, artística y dialógica. De esta manera, perseguimos que los jóvenes universitarios implementen metodologías creativas y originales, siempre orientadas por académicos y tutores, para permitir que, a pesar de la diferencia idiomática, los niños y niñas logren expresarse y deseen compartir sus experiencias vitales.

Metodológicamente prevalece un enfoque cualitativo con la estrategia de observación de los actos, decires, emociones y expresiones de los escolares, por lo cual el juego, el diálogo y todo tipo de interacción son vitales en el proceso de observación de los niños y niñas.

Cuando estuvo lista la propuesta, se visitó la escuela, inicialmente solo al grupo directivo y luego a todo el equipo docente. Se socializa la idea a través de dípticos, presentaciones visuales generales y charlas respecto al diálogo, no solo intercultural, sino educacional, entre la escuela y la universidad.

La Escuela Valle de la Luna acepta la propuesta y sugiere lo siguiente:

1. Se deben formar grupos por curso manteniendo los compañeros del año escolar.
2. En cada grupo de trabajo deben estar incluidos los alumnos más incómodos con los niños migrantes.
3. Los estudiantes universitarios deben comunicarse fluidamente con el profesor del curso asignado.
4. La académica encargada del proyecto debe estar permanentemente comunicada con la escuela.

2.2. Etapa de implementación inicial

Los universitarios tuvieron un mes intensivo de trabajo teórico respecto a los procesos de migración e interculturalidad antes de entrar a la escuela y tres meses de trabajo en terreno, más la continuación del trabajo teórico en la universidad.

Antes de comenzar el trabajo con los estudiantes básicos, los universitarios conocieron la escuela, enviaron cartas de saludo, en creole y español, y se organizaron en duplas para realizar un buen encuentro. Junto a estas acciones, se creó un protocolo de comportamiento en la escuela para no generar alteración en la comunidad escolar.

Por su parte la escuela seleccionó un total de 66 niños para los talleres, que equivalen al 14% del total de los estudiantes de la escuela. De los cuales, 18 alumnos eran de primero básico con una edad promedio de 6 años, 22 de segundo básico con una edad promedio de 7 años, 16 de tercero, con una edad promedio de 8 años y 10 de cuarto básico, con una edad promedio de 9 años. Del total de niños y niñas, el grupo se compuso de 30 haitianos, 3 peruanos, 2 colombianos, 2 argentinos y el resto fueron niños y niñas chilenos. Se constituyeron en total 7 grupos de trabajo, en promedio de 9 estudiantes por grupo. Se cuidó que cada grupo estuviera compuesto equitativamente en cuanto a género y procedencia.

La Escuela Valle de la Luna posee un espacio físico reducido y, durante el tiempo en que se desarrollaron los talleres DI, se efectuaron trabajos de infraestructura, por lo tanto, el lugar para las conversaciones con los escolares se debía reacomodar en cada ocasión y la flexibilidad de profesores, universitarios y escolares, fue esencial en la implementación de los talleres DI.

Junto con una actividad didáctica socializada en clase, los universitarios deben llevar un registro que indique de cada taller, a lo menos: objetivo, actividad, asistentes, impresiones, dificultades y proyecciones. Junto con esto, deben llevar un registro fotográfico y de audio, que no se puede utilizar para otra actividad que no sea la propia del taller DI.

Cuando los escolares reciben la carta saludo de los universitarios, son visitados por un cartero caracterizado especialmente para el evento, que llega con la misiva en creole y español, más la foto del grupo de universitarios. Esto genera empatía y entusiasmo en los escolares.

También se diseñan afiches para cada curso en la escuela en que se muestra el grupo de universitarios, se indican los objetivos de la universidad junto a la comunidad docente de la escuela y se invita a todos los escolares, participantes o no de los talleres, a conocer la necesidad de dialogar interculturalmente.

Se organiza el calendario de encuentros entre la universidad y la escuela teniendo presente los horarios de los recreos de los escolares, los tiempos de viajes de los universitarios y las disposiciones del calendario escolar de la escuela. Asimismo, se socializa enfáticamente que desarrollar talleres de diálogo intercultural DI no tiene como fin enseñar español a los niños haitianos, sino crear puentes de aceptación, conocimiento y respeto entre las distintas culturas y lenguas que participan en una sala de clase, por lo tanto, el juego, el arte y el diálogo se instalan como la base fundamental del taller DI que se propone.

2.3. Desarrollo según los actores del proyecto y sus resultados

2.3.1. Estudiantes universitarios

Los estudiantes universitarios realizaron un promedio de 10 sesiones de 45 minutos aproximadamente cada semana. Es destacable que la asistencia a la escuela de parte de ellos se cumplió en

un 95% y, las pocas veces que no se asistió, se buscó un reemplazo efectivo, con tiempo suficiente para no suspender el taller. Ningún taller fue suspendido.

Las actividades realizadas en los talleres fueron inicialmente diseñadas en clases en la universidad, pero a poco andar, cada dupla de universitarios fue creando sus propias didácticas en relación con los gustos de sus escolares. Semanalmente cada dupla relató la forma en que su taller DI lograba los objetivos propuestos o no los lograba. En este punto se aprecia una gran autocrítica y franqueza de los universitarios, al evidenciar sus limitaciones para coordinar equipos de escolares. La escuela municipal es compleja, pero los universitarios no responsabilizan al medio cuando sus objetivos no se cumplen, sino que repasan sus propias formas de actuar y organizar sus talleres, junto con esto, comunican y socializan sin pudor sus posibles errores para que otros equipos no fallen en lo mismo. Esta actitud de trabajo, en la cual el eje de responsabilidad frente a los estudiantes pequeños es asumido con valentía y espíritu de superación, hace mirar con optimismo el futuro de la educación en el país.

Las grandes temáticas de los talleres fueron orientadas a conceptos como: la escuela, la familia, los juegos, la amistad, las comidas, las mascotas y la casa. Dependiendo de cada grupo de trabajo, algunos temas fueron más relevantes que otros.

Los universitarios en general declararon un gran impacto al realizar los primeros talleres DI. Lo primero que observaron es que les fue casi imposible escribir los nombres de los niños haitianos y evidenciaron que el rechazo por el otro se puede provocar en cuestiones mínimas sin intención. También se impresionaron pues, frente a esta falta, los mismos niños trataban de ayudarlos a escribir y pronunciar, pues comprendían el anhelo de los universitarios por conocerlos.

La situación más compleja que les tocó observar a los universitarios desde el primer taller fue la negación de los niños haitianos de hablar creole. Incluso uno de ellos cambió su nombre al español. Esto sucedió, al menos, las 3 ó 4 primeras clases, pero como las duplas universitarias estaban también compuestas por estudiantes anglosajones, decidieron usar el inglés para mostrar que en la escuela se puede hablar más de una lengua. Esto motivó a niños chilenos y haitianos a usar el creole en los talleres, pero fue intencionado de parte de los universitarios, pues si bien los escolares aceptaban conversar sobre sus experiencias de vida, fue lento y progresivo naturalizar la presencia del creole en los talleres DI.

Junto a la negación de los estudiantes haitianos para hablar creole, los universitarios observaron en los primeros talleres el rechazo de los estudiantes chilenos a tomar la mano de los niños migrantes. En algunos casos la negación por tomar la mano del otro se mantuvo hasta el final, pero sí se logró que se realizaran juegos compartidos sin contacto físico.

Si bien los universitarios evidenciaron importantes dificultades de disciplina y concentración, la negación de tomarse las manos y hablar creole fue la más relevante para ellos e implementaron un mapa de progreso sobre estos aspectos. El portafolio final de cada dupla de trabajo muestra avances importantes frente a estas negativas, que se fueron disolviendo poco a poco, pero no del todo, en un entorno de juego y charlas sobre las propias vidas, incluidas las de los estudiantes universitarios, quienes también les contaban a sus niños sobre lo lejano de sus países o lo difícil que les era estudiar en la universidad.

Se destaca el compromiso de los estudiantes universitarios para la realización de los talleres DI. Entregaron un reporte profundo de cada niño sobre sus evoluciones respecto a la vinculación intercultural. También los universitarios generaron abundante material didáctico para sus encuentros, buscando la forma más adecuada para llamar la atención de los niños y lograr el juego compartido y dialogado entre todos. Se aprecia también el gran interés de los universitarios por aprender la lengua creole, para comunicarse eficientemente con los niños migrantes e interesar a los niños nacionales en una nueva lengua activa en su sala de clases.

Los universitarios declaran que los objetivos se cumplieron en una etapa inicial, pues 10 talleres DI fue un tiempo muy reducido, por lo cual se debe continuar en acciones similares, creando puentes de encuentro en que el conocimiento del otro permita la aceptación de la nueva realidad chilena.

2.3.2. Estudiantes escolares de primer ciclo básico

Se eligió trabajar con el primer ciclo básico de la escuela Valle de la Luna, pues aquí se concentra la mayor cantidad de niños y niñas haitianos y de otros países como Perú, Colombia y Argentina, con un 56% del alumnado haitiano y un 3% de alumnos que vienen del resto del continente.

En un primer sondeo respecto a las apreciaciones de los estudiantes, se pudo observar que, en términos generales, a los niños y niñas migrantes les gustaba vivir en Chile y hablar español, a pesar de la gran nostalgia que les genera que sus familias y amigos estén lejos. También extrañan las comidas, comentario recurrente.

En el caso de los estudiantes chilenos, siempre en términos generales, sabían que la mayoría de sus compañeros extranjeros venían de Haití y hablaban creole. Les llamaba mucho la atención los peinados y el color de la piel. No les desagradaba su presencia, según sus declaraciones.

Para todos los niños y niñas, migrantes y nacionales, la discriminación fue considerada un tema delicado que los afecta, pero no solo en el marco de lo étnico cultural, sino en todos los aspectos de la vida. Asimismo, declararon estar contentos en la escuela.

Los estudiantes escolares participaron con gran entusiasmo en los talleres. Solo 3 alumnos del total de 66 pidieron retirarse porque no les interesaba el taller DI. Asistieron con mejor regularidad los estudiantes extranjeros que los nacionales, cuestión muy propia de la educación municipal chilena donde la inasistencia a la escuela es constante (Espinoza-Díaz, González, Cruz-Grau, Castillo-Guajardo, Loyola-Campos, 2014; Castro y Rivas, 2006). Cada taller se realizó con suficiente participación de niños y niñas para su realización.

Cada uno de los talleres estuvo constituido por escolares muy diferentes entre sí, no solo en términos de etnicidad y lengua, sino en cognición, adaptabilidad, tolerancia y empatía con el resto. Esto implicó que las duplas universitarias debieran realizar micro actividades enfocadas para algunos niños y niñas que presentaron mayor disrupción en las actividades generales. Pero, por otro lado, también hubo escolares silenciosos e inactivos que requerían mayor motivación e impulso para dialogar y jugar.

Cada escolar en cada taller paulatinamente fue sintiéndose más seguro y confiado para hablar de sí mismo y contar sus experiencias de vida. En un primer momento, los niños y niñas chilenos pensaron que solo eran importantes las narraciones de los niños extranjeros, pues venían de lejos y sus aventuras eran más impactantes. En este punto, nuevamente, las sencillas historias de los universitarios relatando cómo debían cruzar la ciudad por 2 horas en un bus para ir de un lugar a otro, hizo que todos quisieran contar sus aventuras cotidianas.

Se evidenció con claridad que a los niños y niñas extranjeros no les gusta ser enfocados y relevados en el colectivo, sienten vergüenza e incomodidad. A los niños y niñas nacionales tampoco les agrada que los estudiantes extranjeros sean destacados, por lo cual se deben realizar actividades muy bien pensadas en que todos se sientan iguales.

A pesar de que los escolares no conversaron ni reflexionaron centralmente sobre el tema de la migración y la interculturalidad, los niños y niñas emitían opiniones fragmentadas sobre esta situación particular de sus familias y de sí mismos. En una oportunidad, una niña argentina

de tercero básico dijo que ella “no venía de ninguna parte”. En otra ocasión un niño haitiano se dibujó rubio, de ojos azules y escribió su nombre en español. Por otro lado, se evidencia de parte de niñas y niños chilenos, especialmente de 3° y 4° básico, el deber de proteger e integrar a los estudiantes migrantes. Si bien se patentiza la presencia de violencia contra los migrantes en los estudiantes nacionales, también ocurre la presencia de una suerte de pupilaje natural de niños y niñas protectores de los más débiles.

En relación con el uso de la lengua española, se puede decir que el 65% de los niños haitianos hablaba bien el español y prestaban ayuda constante a sus compañeros que no usaban en propiedad la lengua. Como se dijo antes, para los estudiantes haitianos usar el creole en los talleres DI fue difícil y progresivo. Para los estudiantes chilenos también lo fue.

Al finalizar los talleres DI, se realizó un grupo focal con los estudiantes que participaron de las actividades y las opiniones más recurrentes fueron: es divertido hablar otras lenguas, es bueno conocer gente diferente, hacer talleres con amigos de la universidad es agradable, es bueno ser escuchado.

2.3.3. Equipo docente y académico

Los equipos docentes de la escuela Valle de la Luna y de la Universidad de Chile estuvieron permanentemente reuniéndose para evaluar los progresos y retrocesos en el desarrollo de los talleres DI. Junto a estas reuniones de evaluación, se realizaron 2 charlas académicas en la escuela para revisar la teoría subyacente al diálogo intercultural. Paralelamente, se realizó un Seminario Interdisciplinario donde profesores de la escuela, de la universidad y profesionales del área expusieron sus investigaciones sobre la interculturalidad en la comuna de Quilicura.

De los encuentros académicos entre la escuela y la universidad se observaron las siguientes reflexiones:

1. La migración visibiliza, por fin y de manera indelible, la heterogeneidad del aula pública.
2. Los estudiantes, migrantes o nacionales, proyectan en sus discursos las creencias y valores de sus familias y entornos sociales, lo cual hace imprescindible que las políticas de interculturalidad sobrepasen el límite de lo puramente escolar y lleguen fuertemente al vecindario.
3. La presencia de dos lenguas en el aula pública permite a los estudiantes contrastar los sonidos, el léxico y la gramática de su propia lengua, logrando evidenciar diferencias y similitudes, lo cual hace de los procesos metacognitivos acciones cotidianas que deben ser estimuladas positivamente.

Para los docentes de la escuela que expresan querer integrar bien a los estudiantes, pero no tener las herramientas técnicas, estos talleres fueron un aporte al trabajo infatigable de la escuela. Relevan la disciplina de los universitarios en los meses de trabajo.

Para los académicos de la universidad, poder participar del desarrollo de una propuesta en terreno y contar con la confianza de profesores y directivos de la escuela, es hacer de la educación pública una tarea de todos y para todos. Se destacó la amabilidad de cada profesor jefe de curso con los universitarios que realizaron los talleres.

3. DISCUSIÓN

El aula pública en Chile nunca ha sido homogénea. La esencia misma de la escuela municipal chilena es la diversidad caótica, creativa, libertaria y dinámica. En este contexto, la llegada de migrantes, y más aun de migrantes con una lengua materna diferente al español, obliga a todos los sujetos que trabajamos en la educación pública del país a ocuparnos del tema intercultural de la sala de clase con mayor dedicación y compromiso.

Las investigaciones sobre la interculturalidad instalan la comunicación y el diálogo como la base de cualquier estrategia medianamente seria para abordar la convivencia democrática de las culturas (Otero, 2011; Rizo, 2010; Romeu, 2010). La comunicación entre diferentes culturas no es el mero intercambio de información eficiente y pragmático para el funcionamiento de servicios, sino el encuentro e interacción cotidiano y armonioso de matrices ancestrales de creencias, valores, miedos, esperanzas y alegrías. Aquí las subjetividades respecto a las visiones de mundo convergen, chocan, se complementan, se repelen y es necesario una negociación democrática de ideas (Rizo, 2010). Es en la interacción cotidiana en donde el diálogo intercultural se dará de manera regular y natural, no excluida de dificultades. Por lo tanto, la escuela, antes que las pequeñas comunidades étnicas creen guetos de protección, debe abrir los canales comunicativos e integrar a los nuevos alumnos que llegan a ampliar la diversidad del aula.

Sin embargo, lo anterior, y como lo reconocen Stefoni, Stang y Riedemann (2016), es insostenible insistir en que la escuela realice sola la tarea de inclusión e interculturalidad, sin apoyo estatal, ni de privados, ni de personas naturales.

No solo el Estado chileno ha abandonado sostenidamente a sus niños. Las investigaciones sobre migración e infancia (Becerra y Altimir, 2012; Martínez, 2014; Stefoni et al., 2016) muestran que los niños migrantes no son para los Estados sujetos de derecho, aun cuando estos Estados firmen protocolos internacionales por la infancia.

La experiencia expuesta en este artículo muestra de manera irrefutable que los niños y niñas de educación básica, que tienen distintas culturas de origen, pueden convivir y enriquecerse mutuamente, sin embargo, este fenómeno debe ser intencionado, diseñado, planificado y monitoreado para que se generen las cercanías necesarias. Por sí mismos, los niños reproducen las actitudes racistas de la sociedad chilena, donde la negritud es marginada y menospreciada. Si bien la lengua creole es una curiosidad en el aula, lo oscuro de la piel es un defecto, algo malo e indeseado, como bien lo explica Tijoux (2013).

Los docentes y directivos de la escuela han hecho un gran trabajo con los padres y apoderados de los estudiantes chilenos para aceptar a los niños y niñas extranjeros, pues la negación inicial de los apoderados nacionales a compartir su escuela fue declarada en forma anterior al rechazo de sus hijos. Hoy la escuela avanza lentamente en los encuentros y diálogos que permiten el conocimiento de los unos y los otros, pero no ha sido un proceso natural, sino enfocado y cuidado por sus promotores.

La aceptación de lo propio que provee de identidad a los estudiantes es un proceso lento y frágil. Para los niños y niñas migrantes, dejar su lengua en el olvido es una forma de integrarse a este nuevo mundo al que fueron arrastrados, sin embargo, ayudarlos a reconocer y valorar su lengua puede ser aún más valioso para su real identidad e integración social.

Para los niños y niñas nacionales, reconocer la vulnerabilidad de los estudiantes migrantes es verse reflejado como un grupo que debe cuidarse a sí mismo y valorar sus riquezas. En este punto, la valorización de la lengua española y la lengua creole es vital para el desarrollo creativo y afectivo de los estudiantes.

Ningún niño debe perder nada, muy por el contrario. Todos debemos orientar el enriquecimiento de los niños y niñas frente a las oportunidades culturales que entregan las nuevas aulas chilenas. De esta forma cada niño o niña se retroalimenta de sus compañeros diversos, alegres, desordenados y creativos, pues así es la cultura.

La escuela pública es el espacio democrático y real para desarrollar competencias interculturales que permitan una convivencia sana entre individuos de distinto origen étnico, económico, lingüístico y cultural.

En este estado de descuido por los niños y niñas, sin importar su origen, es donde son ineludibles las instancias de colaboración, diálogo y cercanía entre diferentes sujetos adultos de una sociedad estresada, pero consciente de sus obligaciones éticas con los más pequeños. Tal como los universitarios dijeron, el tiempo fue escaso, insuficiente y debemos trabajar más. Tal como los escolares dijeron, el proceso fue divertido, fue bueno conocer personas diferentes, otras lenguas y ser escuchado.

REFERENCIAS

- Amán, R. (2012). En la lengua del otro: la unión europea y el diálogo intercultural como instrumento de exclusión. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 17, 51-68.
- Bauman, Z. (2001). *La posmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Akal.
- Becerra, M. y Altimir, L. (2012). El derecho a la salud de los niños y niñas migrantes y refugiados, contextos y especificidad en salud mental. En: ACNUR, OIM y UNICEF (Eds.). *Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas de trata internacional en Chile* (pp. 191-216). Santiago: Andros.
- Carbonell, F. (2002). Las dificultades en la integración de los alumnos inmigrantes: síntomas y causas. *Propuestas de mejora. II Jornadas Interculturalidad en la Región de Murcia* (pp. 29-49). Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Castro, B. y Rivas, G. (2006). Estudio sobre el fenómeno de la deserción y retención escolar en localidades de alto riesgo. *Sociedad Hoy*, 11, 35-72.
- Espinoza-Díaz, Ó., González, L., Cruz-Grau, E., Castillo-Guajardo, D., y Loyola-Campos, J. (2014). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. *Educación y Educadores*, 17(1), 32-50.
- Fornet-Betancourt, R. (1999). Supuestos filosóficos del diálogo intercultural. *Revista de Filosofía*, 32(96), 343-371.
- Higuera, E., y Castillo, N. (2015). La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 18 (1); 147-162.
- Levinas, E. (2004). *Difícil libertad*. Buenos Aires: Lilmod.
- Martínez, L. (2014). Niñez, migración y derechos: aportes para un abordaje antropológico. *Sociedad & Equidad*, 6, 237-257.
- Medina, R., y Carreño, J. (2015). Editorial: el diálogo intercultural. *Lúdica Pedagógica*, 2(22), 5-7.
- Muñoz, B. (2000). Enseñanza-aprendizaje de lenguas e inmigración: didáctica y solidaridad. *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE 1999, Cádiz*, 1, 473-480.
- OIM. (2015). *Primera consulta migrante: resultados de la encuesta de caracterización de la población migrante, refugiada y solicitante de asilo en Quilicura*. Santiago: OIM.

- Otero, J. (2011). Lengua e inmigración en el contexto educativo y social. *Lengua y Migración*, 3(1), 105-114.
- Rizo, M. (2010). Intersubjetividad y diálogo intercultural. La sociología fenomenológica y sus aportes a la comunicación intercultural. *Comunicación y Medios*, 21, 13-23.
- Romeu, V. (2010). Diálogo y comunicación intercultural. Pretextos para reflexionar sobre la relación sujeto-sujeto en la comunicación humana. *Comunicación y Medios*, 21, 24-50.
- Stefoni, C., Stang, M., y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153-182.
- Tijoux, M. (2013). Immigration schools in the city of Santiago: elements for an education opposing racism. *Polis*, 12(35), 287-307.
- Thayer, L. (2014). Plan de acogida y reconocimiento de migrantes y refugiados de la comuna de Quilicura. Santiago: OIM.
- UNESCO. (2009). Informe mundial de la UNESCO. Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Ginebra: UNESCO.
- Villalba, F. y Hernández, M. (2008). La enseñanza de una segunda lengua (SL) y la integración del currículo. En: Ballano, I. (Ed.) *I jornadas sobre lenguas, currículo y alumnado inmigrante* (95-126). Bilbao: Deusto.

Estigma en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad TDAH por maestros de educación básica. Preliminar de una intervención psicoeducativa

Judith Molinar Monsiváis^{*a} y Alberto Castro Valles^b

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Doctorado en Psicología, Juárez, México.

Recibido: 18 diciembre 2017

Aceptado: 21 marzo 2018

RESUMEN. La prevalencia del trastorno TDAH en niños escolarizados y el desconocimiento de los docentes conllevan a la inadecuada detección y remisión de los escolares para su tratamiento o intervención psicopedagógica. El objetivo del estudio fue disminuir el estigma al promover el conocimiento sobre TDAH en 12 profesores de educación básica de Ciudad Juárez durante el año 2017. Con diseño pre-experimental con grupo control pos prueba, se realizó un programa de intervención psicoeducativo identificando los cambios en el estigma mediante la adquisición de conocimientos de los maestros sobre el TDAH. En el taller, se utilizó un video de sensibilización y un manual psicoeducativo cognitivo-conductual para maestros de primaria. Los hallazgos evidenciaron después de la intervención, la comprensión de bases teóricas y reconocimiento de herramientas prácticas en los maestros para identificar y laborar estrategias pedagógicas y comunicativas con los niños TDAH. La significativa diferencia estadística comparados con un grupo control mostró efectividad del proceso psicoeducativo al disminuir el estigma de los maestros respecto al TDAH. La ganancia de conocimientos en los docentes posibilitó la detección y remisión oportunas para un diagnóstico y tratamiento adecuado de los estudiantes, lo cual conllevó a la disminución del deterioro tanto escolar como psicosocial en los menores.

PALABRAS CLAVE. Estigma, Psicoeducación, Docentes, TDAH.

Stigma in attention deficit hyperactivity disorder ADHD by primary school teachers. Preliminary of a psychoeducational intervention

ABSTRACT. The prevalence of ADHD in school children and the lack of knowledge of teachers lead to inadequate detection and referral of school children for their treatment or psych pedagogical intervention. The aim of the study was to reduce the stigma by promoting knowledge about ADHD in 12 primary school teachers in Ciudad Juarez during the year 2017. With a pre-experimental design with a post-test control group, a psychoeducational intervention program was carried out identifying the changes in Stigma by acquiring knowledge of teachers about ADHD.

Correspondencia: Judith Molinar Monsiváis. Dirección: República de Cuba 271 norte, Col. Margaritas, CP 32300, Ciudad Juárez, México. Correos Electrónicos: judith350a@yahoo.com^a, alcastro@uacj.mx^b

In the workshop, a sensitization video and a cognitive-behavioral psychoeducational manual for elementary school teachers were used. The findings evidenced after the intervention, the understanding of theoretical bases and recognition of practical tools in the teachers to identify and work pedagogical and communicative strategies with ADHD children. The significant statistical difference compared with a control group showed effectiveness of the psychoeducational process by decreasing the stigma of teachers with respect to ADHD. The gain of knowledge in the teachers allowed the timely detection and remission for an adequate diagnosis and treatment of the students, which led to the reduction of both school and psychosocial deterioration in the minors.

KEYWORDS. Stigma, Psychoeducation, Teachers, ADHD.

1. INTRODUCCIÓN

La Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2014) indicó que el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad [TDAH] se identifica mediante el Manual de Clasificación y Diagnóstico de las Enfermedades Mentales [DSM5]. Se identifica la presencia de síntomas frecuentes de inatención e hiperactividad con intensidad mayor comparada con niños que no presentan el trastorno de la misma edad y nivel de desarrollo. Generalmente se presentan síntomas antes de los siete años en diferentes contextos escolares, familiares y comunitarios, y durante un período superior a los seis meses interfieren con las actividades sociales y académicas del niño (Bará-Jimenez, Vicuña, Pineda y Henao, 2003). De acuerdo a la Asociación Psicológica Americana en Norteamérica el TDAH es un trastorno neurológico que se presenta en un 5% de niños escolarizados y se caracteriza por la presencia persistente de los síntomas de inatención, hiperactividad-impulsividad que pueden ocurrir antes de los 12 años (APA, 2011).

Este trastorno ha sido reconocido por la Organización Mundial de la Salud admitiendo la ineficiencia de los sistemas de salud ante la carga de trastornos mentales en general, señalando que existe entre ocho y doce por ciento de niños y adolescentes con TDAH (OMS, 2017). En México, se estima la existencia de 33 millones de niños y adolescentes aproximadamente, de los cuales 1.5 millones podrían ser diagnosticados con TDAH, sin embargo cerca del 70 por ciento de las personas bajo esta condición, no recibe atención ni tratamiento, lo que con el tiempo puede derivar en depresión y ansiedad, esto, a su vez, en adicciones como alcoholismo, drogadicción e incluso vandalismo según el Hospital Psiquiátrico infantil (Ureña, 2016). El TDAH es un problema de neurodesarrollo con alteraciones en las conexiones de las neuronas con 75% de heredabilidad, manifestado en la conducta y rendimiento académico o aprendizaje infantil. Generalmente ha sido asociado a comportamientos impulsivos (Baer y Nietzel, 1991) además de violentos con implicaciones en la deserción escolar (Cornejo, Osío, Sánchez y Carrizosa, 2005).

Los niños y adolescentes con TDAH en educación básica, frecuentemente, son sujetos de la educación especial a partir de lo que se designa “patologías culturales”. Atraviesan la experiencia escolar mutilando su derecho a transigir o continuar en la escuela por ser conductores de “patologías cognitivas” y “mala conducta” (Anhalt, McNeil y Bahl, 1998). Siempre se consideró a las instalaciones educativas como el símbolo de la inclusión y la igualdad social. Sin embargo, no es tarea sencilla vincular a las instituciones escolares y a las personas que en ella participan como profesores, padres de familia y directores con las formas en las que los infantes son estigmatizados y segregados (Sinisi, 2010). Así mismo, Orjales (1999) indicó que a los niños con TDAH en el ámbito escolar por lo general se les identifica por su comportamiento con categorías de “malcriados, torpes, malos, vagos, insoportables y bobos”, así como “molestos”, “ruidosos”, “los que hacen lío”, “más chiquitos” de acuerdo por lo reportado por Giusti, Heydl y Joselecich (2006). Manera que conduce a la atribución de la estigmatización de los niños que padecen el trastorno, y lo que es más grave a su exclusión debido a que se les considera de ociosos, irresponsables, indisciplinados, desobedientes, incluso se les violenta.

Un estigma es la categoría calificativa atribuida externamente a una determinada persona por condiciones de diferenciación socio-cultural (Goffman y Guinsberg, 1970). Por consiguiente una situación de violencia simbólica hacia los niños con dificultades según Bourdieu (1999) es dada por la falta de reconocimiento de la diversidad, manifestándose en la exclusión y discriminación del otro. Por lo que Vega Godoy (2009) argumentó que los discursos de los maestros están constituidos por esquemas de significaciones y representaciones simbólicas correspondientes a la cultura de los grupos dominantes de la sociedad. Este círculo vicioso resulta preocupante, debido que el estigma, la discriminación y la exclusión coexisten. El estigma favorece y promueve las actitudes de exclusión, las cuales a menudo dan lugar a comportamientos que llevan a la desigualdad social. Los docentes difícilmente podrán lograr cambios o transformaciones en sus prácticas pedagógicas debido a que no son conscientes de las representaciones simbólicas y creencias que manejan con los niños con TDAH dentro del aula escolar (Vega Godoy, 2009).

Durkheim (1997) definió y orientó los comportamientos sociales como estructuras simbólicas encargadas de atribuir sentido a la realidad, adaptando así el concepto de representaciones sociales. Esto posee una función simbólica que contiene implícitamente un significado y hace referencia a las creencias compartidas de un grupo social, siendo una modalidad de conciencia particular que posee una función simbólica. Por último, Moscovici (1981) indicó que la forma de conocimiento social constituye las representaciones sociales manifestándose en diversos sentidos, lo que permite interpretar y pensar la realidad cotidiana. Esto surge a partir de la información en modelos del pensamiento transmitiéndose mediante la educación, la moral, la tradición y la comunicación social. El estilo de aprendizaje que adquieren las personas en los acontecimientos de la vida diaria, a partir de sus experiencias, beneficia los conocimientos socialmente elaborados y compartidos.

Una vez diagnosticado el TDAH, el tratamiento más recomendado se conoce como “tratamiento multimodal” involucrando procesos de psicoeducación de los padres para dotar de información científica y otorgar estrategias de crianza; terapia psicológica cognitivo-conductual para modificar comportamientos y, finalmente, el tratamiento farmacológico con la menor dosis posible (Palacio, De la Peña-Olvera, Palacios-Cruz y Ortiz-León, 2009). Aunque se requieren cambios trascendentales en la práctica docente, es necesario actuar con sensibilidad humana, solidaridad, ética y con un profundo amor pedagógico, aun considerando las barreras de infraestructura y de la interacción psicopedagógica (Lopera, Rivera, Arboleda, Restrepo y Arcos-Burgos, 2004). Las necesidades educativas especiales son aquellas que no pueden ser atendidas desde las estrategias pedagógicas habituales que emplea el profesor en el salón de clase requiriendo de una serie de apoyos especializados (Calderon, 2001).

Para Fonseca (1998), el proceso de formación docente cumple un papel trascendental en el quehacer pedagógico. La formación de educadores es un proceso sistemático, continuo, permanente, personal y social, a través del cual el educador accede a una fundamentación teórico-práctica de lo que constituye su quehacer como profesional de la educación que le permite consolidar su identidad como tal. El maestro de educación formal puede conjugar los conocimientos sobre el TDAH para que los contextualice con su saber pedagógico y pueda ofrecer una atención educativa para la diversidad modificando sus actitudes ante los estudiantes (Cubero Venegas, 2006). Desde el enfoque psicoeducativo Weiss y Hetchman (1992) aluden que la intervención se debe determinar dentro de los distintos contextos en los que se desenvuelve el niño que presenta TDAH. De acuerdo a las aportaciones de Miechenbaum y Goodman (1971) plantean dos corrientes en la intervención: (1) conductual, cuyo objetivo primordial es instruir a los profesores los conocimientos generales del trastorno y adquirir procedimientos que provienen de los principios del condicionamiento operante, para discernir y conducir de la mejor forma las dificultades y problemas de comportamiento de los alumnos en función de las consecuencias que conllevan; (2) cognitiva, cuyo objetivo es enseñar a los maestros técnicas para que puedan emplearlas con sus alumnos como: auto instrucciones, resolución de conflictos, auto recompensas y auto control.

Algunos estudios han indicado que la educación de los padres y profesores involucrados para que conozcan los aspectos más importantes del trastorno y puedan cambiar actitudes a corto o largo plazo por medio del abordaje psicoeducativo, influye de forma efectiva en su pronóstico y remisión; el enfoque de intervención psicoeducativo con el empleo de técnicas de los enfoques cognitivo-conductual abordando los temas emocionales, comportamentales y sociales dentro del aula, ha sido identificado como relevante y eficaz en las acciones psicopedagógicas (Adesman, 2008).

2. METODOLOGÍA

2.1 Método

Se esperó que aumentara la probabilidad de que el trastorno sea identificado por el profesor de educación básica en el aula debido a que cuente con conocimiento insuficiente sobre el TDAH para mejorar el desempeño pedagógico de los alumnos con esta condición. Así, el objetivo del estudio fue identificar y disminuir el nivel de estigmatización que tienen los maestros hacia los niños con TDAH ante el desconocimiento del problema en un sector público de educación básica primaria de Ciudad Juárez, Chihuahua. Se utilizó un diseño pre-experimental con grupo control pos prueba de corte cuantitativo comparativo. Con selección no probabilística por conveniencia de un grupo de 46 profesores frente a grupo de educación básica en primaria con edades comprendidas de 20 a 49 años. Participaron en el grupo control 34 maestros, y en el experimental 12 profesores de los cuales fueron cinco hombres y siete mujeres quienes acudieron dos días al taller psicoeducativo cognitivo-conductual y firmando el consentimiento informado asegurando la confidencialidad de los datos al participar en la investigación.

2.2 Instrumento

Se tomaron 15 reactivos del Cuestionario Latinoamericano para la Detección del TDAH [CEAL-TDAH] versión maestros, el cual ya había generado un alfa de Cronbach de 0.961 con 62.7% del total de varianza explicada en tres factores: inatención, hiperactividad-impulsividad y tempo cognitivo lento (De la Peña, Ortiz y Pérez, 2010). Los reactivos fueron utilizados para identificar el conocimiento en los docentes sobre los síntomas del TDAH. Además, se agregó otra dimensión con siete preguntas para analizar el nivel de estigmatización hacia los niños que presentan TDAH, siendo en total 22 reactivos, procesando los datos en el Programa Estadístico para las Ciencias Sociales [SPSS, versión 20] para su fiabilidad y análisis comparativo con prueba t de análisis de varianza de diferencia de medias.

2.3 Procedimiento

Vía invitación expresa por una administradora escolar a diferentes profesores de educación básica primaria, acudieron 46 docentes. En una primera sesión, mediante un apoyo didáctico con power point, se informó sobre generalidades del objetivo del proyecto, el uso de un video de sensibilización sobre la inclusión y aceptación de los niños TDAH en el aula y la invitación correspondiente, 46 docentes aceptaron la propuesta de prepararse en el tema firmando consentimiento informado, pero en la segunda sesión solo 12 acudieron al taller psicoeducativo, por lo que se constituyeron como el grupo experimental. El taller se impartió en dos sesiones de tres horas cada una, en el que se brindó un manual psicoeducativo cognitivo-conductual para que los profesores conozcan el funcionamiento cerebral del niño, logren identificar los síntomas del TDAH y puedan aplicar estrategias de comunicación asertiva dentro del aula, tanto el video como el manual se basaron en contribuciones de Barkley (1981, 1997), Miranda et al.(1999). También, en el manual se otorga información sobre el uso de escalas sencillas para la detección del TDAH en el aula, así como teléfonos de neurólogos y psicólogos especializados para su canalización. Al término del taller, se aplicó como pos prueba el instrumento CEAL-TDAH modificado y se analizaron los resultados estadísticamente a través del SPSS.

El programa psicoeducativo consistió en brindar información específica sobre el TDAH: observación y descripción del clima educativo, etiología, datos epidemiológicos, función anatómica del cerebro, aspectos básicos con relación al diagnóstico, síntomas y detección del trastorno, tratamiento psicoeducativo cognitivo-conductual y farmacológico, necesidades educativas y reflexiones. Para el entrenamiento en técnicas de modificación de conducta se brindó información de materiales didácticos como el sistema de economía de fichas, tiempo fuera, extinción y costo de respuesta propuesto por Serrano (2000). Se brindaron estrategias pedagógicas para realizar adaptaciones educativas significativas y no significativas así como curriculares: un ambiente estructurado, un ambiente predecible y un ambiente adecuado para el aprendizaje.

Finalmente se dieron a conocer técnicas cognitivo-conductuales como el auto control, auto evaluación reforzada, auto instrucción Miechenbaum (1981) y de Miechenbaum y Goodman (1969) y resolución de problemas por medio de la comunicación asertiva con el método IDEAL -identificar el problema, definirlo, explorar alternativas, actuar con un plan y evaluar los logros alcanzados- basado en Fernández (2000); para las habilidades sociales se ejemplificó a través de técnicas de discusión grupal, estudios de caso, visualización de algunos materiales didácticos y en video, en como pedir ayuda, realizar preguntas, escuchar, cooperar, disculparse, agradecer, conversar, hacer y como expresar las emociones o sentimientos según las recomendaciones de Goldstein, Sprafkin y Klein (1976); Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989); Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987) y del programa PEHIS de Monjas (1996).

3. RESULTADOS

Participaron 46 docentes en la pos prueba, considerando al grupo experimental 26% (12) y el restante como grupo control 74% (34). El 74% (34) fueron varones y el 26% (12) mujeres con una edad promedio de 33 años ($DS=7.8$) y con una antigüedad de 6 años entre 0 y 9 años de servicio docente. El instrumento obtuvo una fiabilidad de $\alpha=.868$ en alpha de Cronbach indicando confiabilidad aceptable, con el 75.4% del total de varianza explicada concentrado en cuatro dimensiones: estigma (39.2%), inatención (10.7%), hiperactividad-impulsividad (1.9%) y tempo cognitivo lento (1.2%), mediante componentes principales Varimax y con adecuación KMO Kaiser-Meyer-Olkin de .0710 ($gl=231$, $sig.=.000$).

Las diferencias comparativas entre ambos grupos mostraron significancia, en primer lugar, en la preprueba antes de la intervención, entre ambos grupos grupo experimental y el control, no existieron diferencias significativas en ambas categorías: Estigma y Conocimiento. En segundo lugar, en la post prueba después de la psicoeducación, se realizó el análisis de varianza de diferencia de medias donde se observó que la estigmatización que el docente ejerce en el niño con TDAH fue diferente significativamente entre el grupo experimental ($X=1.4$) y el control ($X=5.6$) con un valor de $t=7.8$, $F=6.619$, $gl=43$, $p=.014$. Así mismo, los docentes del grupo experimental mostraron mayor conocimiento sobre el TDAH ($X=14.5$) respecto a los docentes del grupo control ($X=8.8$) con diferencia significativa ($t=-5.216$, $gl=42$, $F=17.850$, $p=.000$) tal como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Pre-Pos prueba ANOVA Estigma y conocimiento TDAH

Categoría	Grupo	Media Post Intervención	<i>t</i>	gl	<i>F</i>	Sig.
Estigma TDAH	Experimental	1.4	7.822	43	6.619	.014
	Control	5.6				
TDAH	Experimental	14.6	-5.216	42	17.850	.000
	Control	8.8				

4. CONCLUSIONES

El objetivo se cumplió al analizar la disminución de la estigmatización de los docentes hacia los niños TDAH considerando la efectividad del taller psicoeducativo para el reconocimiento de los síntomas y estrategias de conducción para niños TDAH, en los profesores y profesoras participantes. En general, a pesar de las limitaciones que implica percibir cambios en el conocimiento, los hallazgos de este estudio son satisfactorios. De acuerdo con Miranda et al. (1999) y con Miranda, Soriano, Presentación, y Gargallo, (2000) para perfeccionar el comportamiento y la instrucción de los niños con TDAH el entrenamiento de los profesores en técnicas cognitivo-conductuales forma un elemento esencial en las intervenciones con un elevado porcentaje de éxito, disminuyendo así, el estigma hacia estos niños. Al analizar los datos se demostró que se pueden generar cambios en las actitudes de los maestros hacia sus alumnos, lo que indica que el conocimiento por parte de los educadores demostró ser efectivo. Así mismo, la efectividad se asoció al entrenamiento en habilidades cognitivas y sociales mediante el uso de un manual especializado.

En cuanto a la metodología de trabajo, se reportaron en los maestros cambios positivos en las relaciones con los niños con TDAH ya que pudieron comprender y tratar de ajustar las estrategias adquiridas en el taller para abordar las dificultades de los niños en el salón de clase siendo más positivos hacia los síntomas del trastorno. Mediante la observación a los docentes se consideró en su totalidad una experiencia positiva en el trabajo en grupo. Destacaron el beneficio de compartir en el grupo, experiencias y dificultades para conseguir soluciones ante conductas disruptivas por medio de una comunicación asertiva. Por lo tanto, para dejar de estigmatizar a los niños que presentan el trastorno brindando información precisa sobre el TDAH permite que los maestros expresen una actitud más adecuada hacia la conducta del niño.

La reflexión crítica permite reconocer el tipo de comunicación que genera ambientes de aprendizaje y discursos incluyentes, produciendo prácticas docentes éticas, profesionales y transformadoras. Aunque existen limitaciones de apoyo gubernamental para el manejo de estos niños, el solo hecho de entender el trastorno de TDAH, permite reconsiderar la percepción docente acerca de las conductas estigmatizadas con prerrogativas de desobediencia y violencia en clase. Se intentó fomentar en los maestros un cambio de actitud frente a las debilidades que el trastorno ocasiona. Al brindar a los profesores herramientas específicas para comunicarse asertivamente con el niño y puedan aceptar al TDAH como una condición que requiere de un manejo multimodal para poder preservar la salud mental y emocional del niño (Abramowski, 2010).

Estos hallazgos preliminares indicaron la necesidad de contar con más intervenciones e implementaciones psicoeducativas de corte cognitivo-conductuales para docentes en los centros educativos de educación básica. En lo subsecuente continuaremos con esta importante función y realizaremos estrategias investigativas que permitan controlar la variable mediante el uso de la pre-prueba con diseño cuasi-experimental para otorgar mayor consistencia metodológica al procedimiento realizado, considerando el aumento de los participantes.

REFERENCIAS

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Adesman A. (2008). A diagnosis of ADHA? Don't overlook the probability of comorbidity. *Contemporary Pediatrics*. December; 20 (12). 91.
- Anhalt, K., McNeil, C.B. & Bahl, A.B. (1998). The ADHD classroom kit: a whole-classroom approach for managing disruptive behavior. *Psychology School*, 35, 67-69.
- APA American Psychiatric Association (2011). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales IV*. Barcelona: Masson.

- APA American Psychiatric Association (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales versión 5. E.U: APA. En línea: <http://www.cociepsi.com/2016/03/dsm-v-descarga-gratuita.html>
- Baer, R. y Nietzel, M. (1991). Cognitive and behavioral treatment of impulsivity in children: a meta-analytic review of the outcome literature. *Journal of Clinical Child Psychology*, 20, 400-412.
- Bará-Jimenez S, Vicuña P, Pineda D.A, Henao G.C (2003). Perfiles neuropsicológicos y conductuales de niños con trastorno por déficit de atención/hiperactividad de Cali, Colombia. *Rev neurol* 2003; 37(7). 608-615.
- Barkley, R. (1981). *Attention deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnostic and treatment*. New York: Guilford Press.
- Barkley, R. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford Press.
- Bourdieu, P (1999). *La Miseria del Mundo*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Calderón, C. (2001). Resultado de un programa de tratamiento cognitivo-conductual para niños/as con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Anuario de Psicología*, 32(4), 79-98.
- Cornejo, J.W, Osío, O, Sánchez, Y. y Carrizosa J (2005). Prevalencia del trastorno por déficit de atención-hiperactividad en niños y adolescentes colombianos. *Rev neurol* 2005; 40 (12): 716-722.
- Cubero Venegas, C. M. (2006). Los trastornos de la atención con o sin hiperactividad: una mirada teórica desde lo pedagógico. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 6(1).
- De la Peña, F, Ortiz, J. D. P. y Pérez, E. B. (2010). Declaración de Cartagena para el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH): rompiendo el estigma. *Revista Ciencias de la Salud*, 8(1).
- Durkheim, E. (1997). *Las reglas del método sociológico* (Vol. 86). Ediciones Akal.
- Fernández, E. (2000). *El método IDEAL para el desarrollo de problemas*. Ed. McGrawHill.
- Fonseca, G. I. (1998). *La capacitación como una experiencia de formación*. Unicauca Ciencia, Popayán, 3, 141-149.
- Giusti, E., Heydl, P., y Joselecich, E. (2006). *Síndrome de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, AD/HD en niños, adolescentes y adultos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Goffman, E., & Guinsberg, L. (1970). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P. & Klein, P. (1976). *Skill training for community living: applying structured learning therapy*. New York: Pergamon Press.
- Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lopera, F, Rivera, N., Arboleda, J., Restrepo, T. y Arcos-Burgos, M. (2004). Genetic and environmental factors discrimination in attention deficit hyperactivity disorder. *Rev Neurol* 28. 660-664.
- Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P. y Kazdin, A.E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Miechenbaum, D. (1981). Una perspectiva cognitivo-comportamental del proceso de socialización. *Análisis y Modificación de Conducta*, 7 (14-15), 85-109.

- Miechenbaum, D. y Goodman, J. (1969). Reflection-impulsivity and verbal control of motor behaviour. *Child development*, 40, 785-797.
- Miechenbaum, D. y Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: a mean of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 77, 115-126.
- Miranda, A., Presentación, M.J., Gargallo, B., Soriano, M., Gil, M.D. y Jarque, S. (1999). El niño/a hiperactivo. Intervención en el aula. Un programa de formación para profesores. Castellón: Universidad Jaime I.
- Miranda, A., Soriano, M., Presentación, M.J. y Gargallo, B. (2000). Intervención psicoeducativa en estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Neurología Clínica*, 1, 203-216.
- Monjas, M.I. (1996). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS). Madrid: CEPE.
- Moscovici, S. (1981). Representaciones sociales. Universidad Complutense de Madrid.
- OMS Organización Mundial de la Salud (2017). Cifras y datos. OMS. En línea: <http://www.who.int/features/factfiles/es/>
- Orjales, I. (1999). Déficit de Atención con Hiperactividad. Manual para padres y educadores. Madrid: CEPE.
- Palacio, J. D., De la Peña-Olvera, F., Palacios-Cruz, L., & Ortiz-León, S. (2009). Algoritmo latinoamericano de tratamiento multimodal del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) a través de la vida. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38(1), 35-65.
- Serrano, I. (2000). Tratamiento conductual de un niño hiperactivo. En F.X. Méndez y Maciá, D. (Coord.), *Modificación de conducta en niños y adolescentes. Libro de casos*. 349-376. Madrid: Pirámide.
- Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: Un cambio de paradigma. *Boletín de Antropología y Educación*, 1, 11-14.
- Ureña, J. (2016). TDAH: un trastorno real, tratable y con más de un millón de diagnósticos en México. *Conacyt/Sin embargo.mx*
- Vega Godoy, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios Pedagógicos XXXV* (2). 189-202.
- Weiss, G. & Hechtman, L. (1992). *Hyperactive Children Grown Up*. New York: Guilford Press.

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 si 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

PRESENTACIÓN

SECCIÓN INVESTIGACIÓN

EDGAR TORRES HERNÁNDEZ
Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del *burnout* en docentes mexicanos 15

GABRIELA JORGE GASCA, JAVIER ORGANISTA SANDOVAL Y MARICELA LÓPEZ-ORNELAS
Clasificación de buenas prácticas mediadas por tecnología portátil en licenciatura en traducción, Baja California 29

GRACIA NAVARRO SALDAÑA, GABRIELA FLORES-OYARZO Y MARÍA-GRACIA GONZÁLEZ NAVARRO
Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R) en una muestra de estudiantes de Concepción, Chile: Percepción de autoeficacia para los diferentes tipos de inteligencia 51

ZULMA SARABIA OCAMPO
Diseño de un sistema para administrar pruebas en línea con base a estándares y lineamientos internacionales 63

SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES

MARIA ELIZA MATTOSINHO BERNARDES
The appropriation of culture and psychological development: contributions of historical-cultural psychology for child education 77

GINA MARCELA ROMERO MEDINA
Calidad educativa: engranaje entre la gestión del conocimiento, la gestión educativa, la innovación y los ambientes de aprendizaje 91

CLECI WERNER DA ROSA, LUIZ MARCELO DARROZ Y ÁLVARO BECKER DA ROSA
Ensino em Ciências nos anos iniciais mediado pelas atividades experimentais: discussões envolvendo estudos na área 105

GUILLERMO MANUEL RIQUELME SILVA, ALBERTO ANTONIO LÓPEZ TORO Y LADY STEFANY BASTÍAS BASTÍAS
La Accountability Educacional: Una discusión teórica 119

AMANDA OLIVEIRA RABELO
Formação dos docentes e a feminização nas instituições de formação docente no Brasil – história e atualidade 133

SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

JUANA CAMPOS BUSTOS
Diálogo intercultural en las aulas. El caso chileno haitiano 155

JUDITH MOLINAR MONSIVÁIS Y ALBERTO CASTRO VALLES
Estigma en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad TDAH por maestros de educación básica. Preliminar de una intervención psicoeducativa 167