

ACADEMIA JOURNALS
OPUS PRO SCIENTIA ET STUDIUM

ISBN 978-1-939982-46-9



PRÁCTICA DOCENTE, EXPERIENCIAS, REFLEXIONES Y PROPUESTAS DESDE IBEROAMÉRICA.

PRÁCTICA DOCENTE EXPERIENCIAS, REFLEXIONES Y PROPUESTAS

desde Iberoamérica.

Coordinadores:

Carlos Lamothe Zavaleta

María Cristina Miranda Álvarez

Mario Martín Bris.

**PRÁCTICA DOCENTE:
EXPERIENCIAS, REFLEXIONES
Y PROPUESTAS
DESDE IBEROAMÉRICA**

Lamothe-Zavaleta, Carlos
Miranda-Álvarez, María Cristina
Martín-Bris, Mario
Coordinadores

Universidad Veracruzana / México
2019

PRÁCTICA DOCENTE: EXPERIENCIAS,
REFLEXIONES Y PROPUESTAS
DESDE IBEROAMÉRICA

Copyright © 2019 Lamothe, Miranda & Martín

Universidad Veracruzana / México
Academia Journals

Todos los derechos reservados

ISBN-: 978-1-939982-46-9

Edición como publicación electrónica
CÓDICE / Taller Editorial
México, 2019



COMITÉ CIENTÍFICO

Sebastián-Heredero, Eladio
Universidad de Alcalá / España

Croda-Borges, Gabriela
Universidad Popular Autónoma de Puebla (UPAEP) / México

Bizelli, José Luiz
Universidad Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho” / Brasil

Martínez-Arias, Adriana
Universidad Autónoma de Bucaramanga / Colombia

Acevedo-Tovar, Luz Marina
Universidad Nacional Mayor de San Marcos / Perú

Editora
Pacheco-Ramón, Isabel
Universidad Veracruzana / México.

Índice

- Presentación 7

Sección I

Práctica docente universitaria: abordajes investigativos, experienciales y reflexivos

- Significaciones de la formación investigativa desde las dimensiones de la innovación educativa y la ética docente 11
Gabriela Croda Borges
Rodolfo Cruz Vadillo
Juan Martín López Calva
- Perfil investigativo del profesor de CETYS Universidad: Áreas de oportunidad para la mejora 29
Cecilia Osuna Lever
Karla María Díaz López
Alberto Gárate Rivera
- Proyecto Aula, estrategia para la innovación en la docencia de la Universidad Veracruzana 45
María Cristina Miranda Álvarez
Aurelio Vázquez Ramos
- Evaluación docente como recurso necesario para contribuir a la formación del profesorado en CETYS Universidad 55
José Luis Bonilla Esquivel
Melanie Elizabeth Montes Silva
- Desafíos para el desarrollo profesional del profesorado universitario. Un acercamiento reflexivo desde la experiencia del repensamiento universitario 71
Gabriela Croda Borges
- Construcción y diseño del instrumento sobre experiencias educativas y la identidad del emprendedor en la formación universitaria 79
Gabriela Croda Borges
Gabriela Sánchez Montoya
- Acompañamiento integral a universitarios: Programa de apoyo y seguimiento al estudiante (PASE) 91
Mariano Sánchez Cuevas
Gabriela Rentería Montemayor
Martha Socorro Lara Cancino
Silvia Rubín Ruiz
- La evaluación de los aprendizajes en el contexto de la educación virtual 103
Damaris Roy Sadradin
Victoria Peña Caldera

- Trayectorias escolares de futuras profesoras de la FCL UNESP Brasil 121
Luci Regina Muzzet
Laís Inês Sanseverinato
Andreza Olivieri Lopes Carmignolli
- El impacto de la política pública de la internacionalización en la Universidad Veracruzana 127
Carlos Lamothe Zavaleta
María Cristina Miranda Álvarez
- Indexadores internacionais para medir a produção docente na área de educação 137
José Luís Bizelli
José Anderson Santos Cruz
- Hacia el espacio común de educación superior en Latinoamérica. Camino andado y algunas ideas para su proyección 149
Eladio Sebastián Heredero
Antônio Carlos do Nascimento Osório
- Experiencias de incorporación del idioma inglés en cursos seleccionados de ingeniería financiera de la Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB 163
Jaime Angel Rico Arias

Sección II

Práctica docente en educación obligatoria: experiencias, reflexiones y propuestas emergentes

- Mecanismos de aseguramiento de la calidad para la articulación de la formación inicial docente y el sistema escolar 173
Margarita Aravena-Gaete
Mario Martín Brís
- Brinquedos e cultura: uma contribuição para a formação dos profissionais 193
Maria Angela Barbato Carneiro
- Experiência didática: aprendizagem para a cidadania por meio de elaboração e implantação de projetos 211
Thaís Conte Vargas
José Luís Bizelli
- Sexualidad, cuerpo y género: qué piensan los alumnos de la enseñanza básica 219
Andreza Marques de Castro Leão
Jéssica Daniele Fávoro
Luci Regina Muzzeti
- La capacitación docente y los programas de educación sexual en el currículo del Estado de São Paulo 233
Andreza Olivieri Lopes Carmignolli
Luci Regina Muzzeti
Andreza Marques de Castro Leão

Presentación

El presente esfuerzo editorial es el resultado de un trabajo de colaboración convocado por la Universidad Veracruzana (México), la Universidad de Alcalá (España), la Universidad Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho” (Brasil), la Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia) y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú) para abordar el tema de la práctica docente como categoría de trabajo, se propuso que los participantes pudieran colaborar reportando sus hallazgos de investigación, reflexiones o propuestas para la atención de la actividad docente.

Los académicos e investigadores de las instituciones pares que se sumaron al esfuerzo fueron de Brasil, de la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo y la Universidad Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”; de Chile, de la Universidad Andrés Bello; de Colombia, la Universidad Autónoma de Bucaramanga; de España, de la Universidad de Alcalá y de México, de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), del Centro de Enseñanza, Técnica y Superior Universidad (CETYS Universidad) y de la Universidad Veracruzana (UV).

El libro se compone de dos secciones: la Práctica Docente Universitaria: abordajes investigativos, experienciales y reflexivos y Práctica Docente En Educación Obligatoria: Experiencias, Reflexiones Y Propuestas Emergentes. Esperando que las aportaciones aquí presentadas sirvan para compartir la visión Iberoamericana, mostrando la complejidad y diversidad de miradas.

Carlos Lamothe Zavaleta
María Cristina Miranda Álvarez
Mario Martín Bris

Sección I

Práctica docente universitaria:
abordajes investigativos,
experienciales y reflexivos

Significaciones de la formación investigativa desde las dimensiones de la innovación educativa y la ética docente

*Gabriela Croda Borges
Rodolfo Cruz Vadillo
Juan Martín López Calva*

Abstract

Educational innovation as a materialized form of improvement, change and / **or transformation of practice contains, from its genesis, ethical action as an** articulating element of innovation processes based on the disposition of the person who performs it. In educational innovation, there are a series of transformations that not only have an end in the forms and logics of application, but also in the ends they represent against the particularities of the context. In this framework of ideas, research was developed on the research training of teachers who are studying in a master's program in pedagogy. In this communication, the importance attributed to research training is analyzed from a qualitative perspective in order to rescue the meanings that students have constructed throughout their postgraduate training. The analysis and interpretation of the data was done from an analytical framework that rescues the processes, forms and systems of reason that guide and articulate them as a basis for innovation. The triad thus has to do with research (as instituted knowledge), ethics and the new investigative process (as the instituting) and innovation, as the attempt to institutionalize a new knowledge to transform. An initial categorization exercise was carried out in two main categories: "Practical instrumentation" and "Ethical structuring". The results highlight the consideration that research training as a basis for educational innovation is not limited to technical-pedagogical aspects or practical purposes, but in a global and complex perspective, it is multidimensional and anchored in ethical principles that articulate the teaching.

Keywords: *Ethics, research training, educational innovation, teaching practice.*

Resumen

La innovación educativa como forma materializada de mejora, cambio y/o transformación de la práctica contiene desde su génesis, la acción ética como elemento articulador de los procesos de innovación a partir de la disposición de quien la realiza. En la innovación educativa están presentes una serie de transformaciones que no sólo tienen un fin en las formas y

lógicas de aplicación, sino en los fines que representan frente a las particularidades del contexto. En este marco de ideas se desarrolló una investigación sobre la formación investigativa de docentes que cursan estudios en un programa de *maestría en pedagogía*. En esta comunicación, se analiza desde el enfoque cualitativo la importancia atribuida a la formación investigativa con la finalidad de rescatar las significaciones que los estudiantes han construido a lo largo de su formación en el posgrado. El análisis e interpretación de los datos se realizó desde un marco analítico que rescata los procesos, las formas y sistemas de razón que los guían y articulan como base para la innovación. La triada así tiene que ver con la investigación (como saber instituido), la ética y el nuevo proceso investigativo (como lo instituyente) y la innovación, como el intento de institucionalización de un nuevo saber que transformar. Se realizó un ejercicio de categorización inicial, en dos grandes categorías: “Instrumentación práctica” y “Estructuración ética”. De los resultados destaca la consideración de que la formación investigativa como base para la innovación educativa no se reduce a los aspectos técnico-pedagógicos ni a los fines prácticos, sino que en perspectiva global y compleja, es multidimensional y está anclada en principios éticos que articulan la docencia.

Palabras clave: *Ética, formación investigativa, innovación educativa, práctica docente.*

Introducción

En la formación de profesionales de la docencia, el componente investigativo tiene gran relevancia como estrategia formativa ante la necesidad de abordar las complejas problemáticas socioeducativas que se presentan en el ejercicio de práctica docente, de ahí que el desarrollo de competencias investigativas constituye una de las finalidades esenciales que se plantean los programas del nivel maestría en el ámbito educativo.

Aunado a ello, la centralidad adquirida por la investigación educativa como objeto de estudio queda de manifiesto en los múltiples foros, seminarios y congresos en los que sobre ella se dialoga, así como en el Estado de conocimiento 2002-2011 del Área 11, Investigaciones sobre la investigación educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (López, Sañudo y Maggi, 2013) y en particular, en la subárea de formación para la investigación, lo que refleja el interés por comprender el proceso a través del cual se desarrolla el componente investigativo en la formación de profesionales de la docencia.

La formación investigativa como objeto de estudio se aborda desde distintos referentes, en esta investigación se reconoce la diferencia entre formar a un profesional de la investigación y formar a quien requiere mejorar su desempeño profesional o enriquecer la labor docente, como seña-

la López et al. (2013), y es esta última condición, la que comparten los participantes en el estudio.

Se reconoce que la investigación educativa y el ejercicio reflexivo de la docencia constituyen un binomio indisoluble cuando se trata de transformar y mejorar la práctica docente. Como señala Imbernón (2011) la investigación del propio trabajo profesional en la teoría y la práctica, es un factor imprescindible en todo desarrollo profesional, de ahí la importancia del componente investigativo en la formación de profesionales de la docencia.

La transformación de la práctica docente a partir de su reflexión sistemática se sustenta en la idea de que el profesor es “un profesional reflexivo, artífice de su propio desarrollo, que incluso sin certeza, intuye sus características personales, sus habilidades sociales y docentes, sus puntos fuertes y debilidades, trabaja a diario para ofrecer la mejor versión de sí mismo en favor de la comunidad educativa y se encuentra dispuesto a revisar su actuación, a cambiar su estrategia y a modificar sus previsiones iniciales en todo momento” (Pumares y Salazar citado por Pumares, 2012, p. 16)

Para realizar el análisis de la perspectiva de los docentes inmersos en procesos de formación de posgrado sobre el componente investigativo resulta fundamental la reflexión sobre el para qué de la formación y el posicionamiento epistemológico y psicopedagógico que iluminen la comprensión e interpretación de la problemática, lo que implica el acercamiento teórico conceptual a las dimensiones de innovación educativa y ética docente como dimensiones para el análisis.

Sobre las finalidades de la formación de profesionales de la docencia se analiza el triángulo de perspectivas éticas planteadas por Hortal (s/f) en un estudio sobre la ética profesional de profesores y maestros. La primera perspectiva es la que concibe a la docencia como un empleo, la segunda la que la describe como una profesión y la tercera, la que se aproxima a ella como una vocación. Desde una perspectiva epistemológica simplificada se tendría que optar por uno de los tres modos de entender la docencia y excluir a los otros dos. Por el contrario, si se recurre a una perspectiva compleja, como la que se asume en este estudio, se optaría por la conjunción y se plantearía que la docencia no puede ser vista solamente como empleo o exclusivamente como profesión o vocación, sino que tienen que incorporarse los tres ángulos para llegar a una comprensión más completa e integral de la actividad de la enseñanza. En este sentido se coincide con Lloréns y Castro (2008, p. 19) quienes afirman que “aprender a través de la investigación debería ser una estrategias fundamental en

todo programa educativo verdaderamente comprometido con la formación integral del estudiante”.

Desde esta mirada compleja, se puede entender que en la relación entre empleo y vocación se requiere de la reflexión como componente investigativo y proceso mediador para lograr un cabal entendimiento y una práctica que se vuelva praxis formativa. En la relación entre empleo y carrera se requeriría de la mediación de la innovación, para que la carrera adquiera el impulso de la renovación permanente y se evite la rutinización.

En este sentido, el ejercicio de la profesión docente, es el ejercicio de la libertad mediatizada, como señala Camacho (s/f, p. 82) “las circunstancias nos obligan a una deliberación. Ser profesional es la búsqueda de una respuesta personal hacia la permanencia o transformación de los valores que imperan en un ámbito social determinado”.

La profesión docente tiene que proveer a la sociedad de seres humanos formados integralmente que consideren los bienes internos y externos de la profesión (Cortina 2000) que se vuelvan los ciudadanos inteligentes, críticos y responsables que promuevan la construcción del bien común. Gente de bien que promueva y trabaje por el bien. Este es el bien interno de la profesión que debe buscarse por encima de los bienes externos que también es legítimo buscar.

Tanto los principios de la ética profesional, como la claridad sobre el bien interno de la docencia como actividad social resultan orientaciones vinculadas al componente investigativo de la formación docente, muy valiosos para tener un marco ético en el ejercicio de la profesión.

Sin embargo, como afirma Camacho (s/f), la ética profesional más que ser una respuesta o una serie de respuestas tal como podría entenderse desde una mirada meramente deontológica, es una pregunta o una serie de preguntas para la deliberación, es decir, sobre el bien humano concreto que debe proporcionar la profesión a las personas y a la sociedad.

De manera que una formación ética de los docentes debería procurar el desarrollo de la capacidad de plantear buenas preguntas para la deliberación en el ejercicio docente. ¿Qué es lo que conviene hacer en determinadas situaciones educativas? ¿Cuál es el bien en la situación concreta que se vive en el proceso educativo? ¿Qué es lo que aparentemente es bueno o será aceptado pero no producirá un verdadero bien al estudiante ni a la sociedad?

Este desarrollo de la capacidad de plantear preguntas éticas debe centrarse en la exploración y ejercicio cada vez más autónomo y auténtico de las operaciones conscientes que acompañan a estas preguntas (Lonergan, 1988): las operaciones que tienen que ver con las experiencias sensibles

que brindan información, las que tienen que ver con el proceso de comprensión y conceptualización, las operaciones relacionadas con la reflexión crítica que busca llegar a juicios verdaderos sobre la realidad y las operaciones que se relacionan con las actividades de deliberación, valoración y toma de decisiones.

La ética profesional tiene que estar presente en la formación investigativa con la finalidad de buscar el desarrollo de docentes reflexivos, cada vez más atentos, inteligentes, razonables y responsables sobre las situaciones educativas que se pretenden innovar, en el sentido de transformar la docencia para mejorar cualitativamente los procesos educativos.

En cuanto a la innovación educativa, se puede entender como un proceso que evoluciona a lo largo del tiempo y que se fija o mueve en el marco de una estructura institucional específica. En este sentido, cuando se reconoce este significativo implica asumir una incertidumbre radical y admitir la diversidad y el equilibrio como parte de un continuo en los procesos educativos. Si la innovación educativa es cambio, se reconoce que ningún cambio tampoco se da si no ha habido una experiencia de innovación que le anteceda. Por lo que transitar a la construcción teórica y conceptual de la innovación educativa implica un desequilibrio continuo, no obstante, es la construcción de significados y nuevas prácticas hacia donde la innovación educativa debe llevar a los profesionales de la docencia.

El concepto de innovación es un significativo difícil de aprehender, bien sea por su amplitud conceptual o bien por su uso indiscriminado. Desde el ámbito educativo dicho significativo ha cobrado importancia en las últimas décadas, pues de acuerdo al estado actual de los procesos educativos, resulta evidente que la realidad que los circunda está muy lejos de ser alcanzada desde las prácticas más tradicionales que prevalecen. Lo anterior, también se relaciona con los recursos desde los cuales se piensa sustentar un determinado proceso de aprendizaje o de enseñanza; así como con un ideal de movimiento, de mejora continua.

En una aproximación básica e inicial al concepto de innovación, es importante, primero identificar las categorías con las cuáles se relaciona el concepto. Según (Barraza, 2005), los conceptos desde los cuales comúnmente se piensa a la innovación son cuatro. El primero hace referencia a que la innovación implícitamente tiene que ver con algo nuevo, es decir, dentro de su componente conceptual, lo novedoso es una condición necesaria para que algo se considere innovador. Un segundo concepto tiene que ver con la mejora, la cual se entiende que no basta con que algo sea "nuevo" para que sea innovador, sino que necesita introducir alguna mejora en algún proceso, alguna teoría o algún dispositivo. Un tercer concepto tiene que ver con el cambio. Una innovación, en cualquier

ámbito que se desarrolle tiene que modificar lo ya establecido aunque sea en un mínimo de espacio, con esto se entiende que una práctica innovadora reestructura lo establecido para incorporar un elemento novedoso con la finalidad de un cambio positivo en su funcionamiento. Hasta aquí se esboza una primera forma de entender la innovación, sin embargo, falta un cuarto concepto. La reforma sería el concepto que podría servir como signifiante maestro, así se pudiera pensar en que un fin de la innovación tendría que provocar una transformación a profundidad de lo establecido, esto bajo la lógica reformista, lo cual puede incluir el cambio, lo nuevo y la mejora.

Para Rivas (2010, p. 20) “innovación es la incorporación de algo nuevo de una realidad existente, en cuya virtud ésta resulta modificada” he aquí una primera aproximación que puede servir de base para el inicio de este análisis reflexivo. Sin embargo, en esta definición hay un elemento ausente, el cual muchas veces se da por sentado o poco se cuestiona. La innovación como proceso de reforma lleva aparejada un tipo de finalidad, es decir, el proceso innovador, no es más que el medio para llegar a un fin. Así el signifiante innovación, particularmente en educación, es inseparable del resultado de la misma, por lo que implica, además de la reflexión sobre la intencionalidades de la innovación, un posicionamiento epistemológico y psicopedagógico.

A pesar de partir del reconocimiento de que en el campo de la innovación educativa falta teoría suficientemente desarrollada y que se trata de un campo de construcciones heterogéneas y dispersas, en el que el uso del término suele ser carente de rigor y precisión mediante diversas denominaciones intercambiables: nuevo, cambio, mejora o reforma, en este estudio se asume que la innovación educativa para ser considerada como tal debe representar una transformación y cambio cualitativo significativo, no simplemente ajustes del sistema vigente, implica una intencionalidad o intervención deliberada y en consecuencia ha de ser planificada, no es un fin en sí misma sino un medio para mejorar los fines de la educación, requiere apropiación del cambio por los docentes quienes que han de llevarlo a cabo e implica un cambio de concepción y de práctica.

En síntesis, se coincide con Rimari (2008) al asumir a la innovación como un proceso abierto e inconcluso que promueva reflexión desde la práctica docente.

Desde una visión compleja, también es necesario considerar las condiciones que favorecen u obstaculizan la innovación en la práctica docente. Como condiciones favorecedoras, Rivas (2010) destaca y distingue las de índole interno y las de tipo externo. Entre las condiciones internas en favor de la innovación están las tipo deontológico-vocacional, tales

como el imperativo ético y la vocación docente. Otro tipo de condiciones favorecedoras de la innovación docente, son la preocupación por el otro, referidas a su aprovechamiento académico y a la atención a la persona del estudiante. La proyección profesional representa otra condición interna para favorecer la innovación de la docencia, dentro de la que se identifican la valoración profesional y la autorrealización del docente.

Entre las condiciones externas que inhiben u obstaculizan la innovación docente destacan dos subcategorías, la primera que engloba los factores extraescolares tales como: prescripciones del sistema, la propia naturaleza de la educación y las peculiaridades y complejidad de la tarea docente, así como las demandas sociales; la segunda que integra factores intraescolares como son: la adaptación al rol institucional, efectos de material escolar, efectos de tecnologías aplicadas a la educación.

Con base en lo anterior, se muestra que el problema que representa la innovación docente es más un problema teórico conceptual que pragmático y económico, como en ocasiones se reconoce al pensar la innovación desde una noción de utilidad donde dicho significativo puede servir para todo y que sin embargo, dicho anclaje más que teórico representa una perspectiva simplista e incluso de sentido común. Ante ello es imperativo, una perspectiva epistemológica donde, si debe haber utilidad, ésta tenga que ver más que con lo económico, con un sentido heurístico.

Podríamos entonces reconocer la innovación como proceso y como resultado, es decir, uno de los puntos centrales para pensar en la innovación debe ser precisamente su efecto sobre algo, con efecto no sólo se debe entender una relación de simple causalidad, sino como un todo complejo en donde lo nuevo, la reforma organiza las cosas y las dispone provocando en dicho cambio una transformación que al final tendrá que impactar a alguien o algo de forma determinada. Es así como podemos pensar un componente para conceptualizar la innovación y éste es ético. ¿Una innovación qué bien hace y a quién?

Las dimensiones de la ética docente y de la innovación educativa sobre las que se ha planteado el marco teórico conceptual, constituyen los referentes teórico analíticos desde los cuales se analizan e interpretan los significados que atribuyen al componente investigativo los profesionales de la docencia inmersos en proceso de formación de posgrado.

Objetivo

Analizar los significados atribuidos a la formación investigativa desde las dimensiones de la innovación educativa y la ética docente en el proceso de formación de un programa de maestría en pedagogía.

Marco metodológico

El enfoque del estudio fue cualitativo de tipo interpretativo que permite interpretar los significados de la formación investigativa construidos por los actores del proceso formativo con la finalidad de comprender el objeto de estudio dentro de referencia de los actores (Álvarez, 2003)

Se diseñó un instrumento que constó de ocho preguntas abiertas, las cuales indagaron sobre: los significados en torno a la formación investigativa, las experiencias formativas en las cuales los estudiantes han participado, las motivaciones para su formación investigativa, así como las características que deben ser parte de una experiencia educativa que contribuya a la formación investigativa.

Para esta comunicación, se recuperó la perspectiva de los participantes mediante las preguntas abiertas que solicitaba la definición, conceptualización, significado, valoración y propuestas sobre formación investigativa desde sus referentes a lo largo de su formación en la maestría.

El cuestionario se aplicó a 176 estudiantes de la maestría en pedagogía. El tipo de muestra fue intencionada, pues se seleccionó a los estudiantes que estaban en ciclos avanzados en su formación de nivel maestría. Cabe señalar que la población fue heterogénea, desde la edad, el género, la experiencia en el área educativa, así como, la formación académica previa, lo cual se recuperó como elemento importante para el análisis e interpretación.

Análisis e interpretación de los resultados

Como ya se ha abordado en líneas anteriores, la innovación como forma materializada de mejora, cambio y estructuración de principios que desemboquen en transformaciones cualitativas de larga data, contiene desde su génesis un elemento que articula estas características, dicho elemento está relacionado con la acción ética a partir de la disposición y reflexión de quien la realiza.

En este sentido, para que una acción se considere innovación educativa se requiere una serie de transformaciones que no sólo tienen un fin en las formas y lógicas de aplicación, sino en los fines que representan frente a las particularidades contextuales, en donde, desde la lógica de la necesidad y de la emergencia societal, se deben dar cambios situados.

En la fórmula que anteriormente se ha referido, es imperativo rescatar los procesos, las formas y sistemas de razón que guían y articulan la innovación y en los cuales se basa quien pretende innovar la docencia. Es así como los procesos investigativos, en todas sus ámbitos, pero en específico en el educativo, juega un papel nodal para el logro de innovaciones tanto sociales educativas.

En este sentido, la fórmula (de la innovación) más que contener un para qué (por medio de una sumatoria) de la mejora o la transformación, está formada por una triada que representa un juego dialéctico. Dicha triada, en su proceder refiere a un ejercicio circular constante, dinámico y que más que colocarse de forma cristalizada como resultado acabado, permite el encuentro y profundización para la transformación y cambio permanente.

Si la innovación tiene como finalidad la mejora continua, dicha mejora no puede referirse de una vez y para siempre a un estado constante y equilibrado de resultados, sino a un fluir dinámico que pasa por una serie de desequilibrios, pero que cuando ya ha alcanzado un punto fijo, éste sólo es momentáneo, pues la realidad la ha desbordado antes siquiera de poder decir que el proceso de innovación ha concluido.

Se piensa que la imposibilidad de un cambio radical, que sirva para todos y que cierre el ejercicio innovador atendiendo la necesidad social que pretendió atender, más bien dicho se trata de un ejercicio de movimiento, de tipo dialéctico que tiene que ser visto como una condición de posibilidad de transformación constante basada en cuestionamientos suscitados en la práctica docente a los cuales dar respuesta mediante procesos reflexivos, de forma diferenciada, a los cambios socioducativos que surjan a partir de las necesidades que el propio fluir construye mientras cambia.

Es así que al reflexionar sobre la dimensión de innovación educativa en la formación investigativa no se puede mantener la posición de un ideal de plenitud el cual cuando ha sido alcanzado, ya ha cambiado. Es aquí donde la dimensión ética docente, no se puede considerar sólo una deontología tallada en piedra, sino que dota de un elemento transformador. Se trata de pensar la formación investigativa, en una doble dimensión, como un componente formativo que en la formación de profesionales de la docencia brinda un conjunto de perspectivas para que a través de procesos reflexivos permitan realizar juicios de valor situados en el tiempo y el espacio frente a las transformaciones estructurales que inciden en la práctica docente, para generar procesos de transformación y mejora.

Esta contribución, apunta a la triada dialéctica investigación-innovación-ética, es decir, aporta tanto a la propia investigación, como a la innovación y la ética. En este sentido, por poner un solo ejemplo, tendríamos que iniciar todo proceso investigativo identificando el estado actual que tiene un tema, rescatando las tesis que hoy por hoy sostienen muchas de las representaciones sociales y construcciones simbólicas sobre un tipo de problema. Cualquier planteamiento de investigación tiene parte de su génesis en la revisión de la literatura existente, sin embargo, para poder llegar a un proceso innovador, no basta con quedarse con aquello que ya ha

sido instituido, es decir, que aparentemente tiene el estatus de un conocimiento aceptado con voluntad de verdad que poco podría modificarse, más bien, si reconocemos que cualquier conocimiento es dinámico, tendríamos que superar el nivel de lo instituido para llegar al plano de aquello que permite reubicarlo y repensarlo, así, en este juego dialéctico, la ética tendría que ser el elemento instituyente, es decir, aquel que, a través de los procesos investigativos pueda tensionar e interrogar los saberes establecidos para poder institucionalizar uno nuevo, novedad que tendría que estar del lado de aquello considerado innovador.

La triada tiene que ver con la investigación (como saber instituido), la ética y el nuevo proceso investigativo (como lo instituyente) y la innovación, como el intento de institucionalización de un nuevo saber que transformar, por lo menos momentáneamente, en lo social.

En este sentido, a continuación, y bajo esta grilla analítica, se presenta el análisis e interpretación de los datos que arrojó la aplicación del cuestionario utilizado. La pregunta desde la cual trabajó apunta a la importancia que los estudiantes de posgrado considera que tiene la formación investigativa. Esta pregunta tuvo como objetivo rescatar las significaciones que los estudiantes han construido a lo largo de su formación en el posgrado, reconociendo que a partir de lo que consideran valioso es posible acceder a la representación social construida.

En este marco, a través de un ejercicio de categorización inicial, se han clasificado y ordenado las respuestas en dos grandes categorías, una categoría denominada "Instrumentación práctica" y otra "Estructuración ética". La primera de estas categorías construidas apunta hacia las cuestiones más técnicas y pragmáticas que puede tener el proceso investigativo y su formación, es decir, para algunos estudiantes, la importancia de llevar a cabo procesos investigativos y de haberse formado en ellos, tiene que ver con la adquisición de una serie de habilidades, conocimientos, destrezas, estrategias, entre otros, que parecen ser un fin en sí mismos, donde la investigación por el simple hecho de haberse llevado a cabo representa ya, el bien último deseado y no el medio para el cual ésta adquiere significatividad.

La segunda categoría apunta a superar esta razón instrumental que sitúa al acto investigativo y formativo como finalidad ulterior y no como paso previo para la transformación societal. Aquí la parte de estructuración tiene que ver con un ejercicio que va desde la mera individuación como forma de conocer, hacia la situación que representa el contexto desde el cual se ha llevado a cabo la tarea investigativa, reconociendo que es para ese contexto societal que se ha realizado dicho trabajo y donde, si se da respuesta a una problemática específica, ésta se haya pensado en la

constitución de un bien interno de la profesión y un bien externo, dichos bienes se respaldan en principios éticos como el de autonomía, beneficencia, no maleficencia y sobre todo justicia. Desde esta perspectiva es que podemos hablar de una innovación educativa.

Instrumentación *práctica*

Dentro de esta categoría, al revisar las respuestas de los participantes, se identificaron 2 subcategorías que se muestran a continuación en la tabla 1. el siguiente cuadro.

Tabla No. 1. Frecuencias de las subcategorías referidas en la categoría de instrumentación práctica

Categoría: Instrumentación práctica	
Subcategoría	Frecuencias
Razón instrumental	32
Sentido práctico	46

Razón instrumental

Sobre la subcategoría razón instrumental, desde la cual la formación investigativa es entendida como: medio técnico para alcanzar algún objetivo, en un primer momento, se pueden encontrar dentro de las respuestas de los participantes, ideas que reflejan el carácter instrumental de la formación investigativa, cuyo centro está en que la finalidad de realizar investigación es un fin en sí misma, es decir, es mejorar la investigación como proceso. Representa entonces una circularidad entre un mismo significativo que no permite el juego dialéctico donde se presente lo ético como institucionalizante y la innovación como un nuevo proceso momentáneo de institucionalización.

E4. Es de vital importancia pues te da las herramientas necesarias para poder realizar cualquier situación relacionada con la investigación.

E9. Pues de gran importancia, nos da la pauta para fundamentar el trabajo que deseamos realizar.

E14. La considero útil pues de acuerdo a esa formación se abren nuevas brechas en la educación que posibilitan la investigación.

E16. Es la base sobre la que se realiza mi proyecto.

E19. Es necesaria para cualquier proyecto para cualquier nivel en el que te encuentres.

E28. Es una parte esencial para la construcción de una investigación sin ella no es posible sostenerla.

E29. Mucha porque es la base para realizar cualquier trabajo de investigación.

o formular y resolver problemas en cumplimiento de objetivos.

Como se pudo observar en las líneas anteriores, parece ser que la impor-

tancia del acto investigativo y su formación radica en poder realizar mejor el mismo acto, es decir, su finalidad está en construir investigaciones con más rigor, fundamentadas y cumplir con un proyecto que obviamente en el posgrado es un requisito importante.

Por otra parte, los participantes también dieron cuenta de otras ideas que si bien no sólo apuntan a la mejora de un proyecto o investigación, no superan el plano instrumental al sólo hacer referencia a un cúmulo de conocimientos que ejercicio, como acto pragmático tiene:

E17. Muy importante, pues me permite ampliar más mis conocimientos de investigación.

E26. Es relevante ya que se estipulan las bases para poder conocer y analizar.

E59. Mucha, saber cómo abordar una problemática de investigación, tiene una estrecha relación con el manejo e interpretación de datos e información.

Otra serie de ideas tiene que ver con la colocación de un adjetivo, es decir, con una cualidad que debe tener toda investigación y que sin embargo tampoco supera el plano instrumental al no dar cuenta de la finalidad última colocada fuera del ejercicio investigativo. Así, por ejemplo, los participantes apuntan a:

E32. La investigación es de gran importancia ya que fomenta el uso prospectivo de fuentes de información que garantizaron una calidad en la credibilidad del escrito.

E82. Es fundamental a este nivel. No obstante, considero que podrían emplearse materias de estadística básica para compensar esa deficiencia y se pueda realizar un mejor proyecto de investigación.

E93. Considero que juega un papel sumamente importante ya que mi - puede llevar a cabo una investigación mas - teniendo las herramientas adecuadas para desarrollarlo como tal.

E103. Son la base para realizar un trabajo o una tesis con fundamentos reales y con un estructura adecuada.

En las líneas anteriores se pueden identificar calificativos como lo adecuado, la calidad, lo que puede considerarse mejor, éstos son significantes que intentan anudar la referencia de importancia de la formación investigativa, los cuales pueden ser un buen intento de retomar su relevancia, pero que en el plano de lo dicho, resultan quedarse nuevamente dentro de la circularidad investigación- investigación, es decir, la investigación como medio para llegar a una mejor investigación, sin tener así claridad de los fines últimos investigativos que como hemos defendido en este trabajo, tienen que ver con componentes éticos que coadyuven a la construcción de innovaciones educativas y sociales, lo cual está relacionado con la mejora de la vida en general de las personas.

Sentido práctico

La subcategoría sentido práctico entendida como respuesta que refieren a un sentido común de la investigación y que sin embargo, sólo apuntan a un beneficio personal, en este caso, se denota un conocimiento incipiente, casi iluso sobre la formación en investigación, un sentido práctico que tiene que ver con la cristalización de significaciones que han sido duraderas en el tiempo y que se han sedimentado en los discursos provocando su casi nula interrogación. Es así como algunos de los participante han señalado, por un lado, una cuestión muy práctica de la formación investigativa cuyo fin sigue colocándose en sí misma, pero que representa no sólo un carácter instrumental sino un beneficio personal inmediato, situación que será resuelta una vez que el proceso investigativo termine.

E5. Mucha, ya que con ello me preparo para poder investigar de manera eficaz y para y no perder el tiempo.

E84. Es importante ya que permite la tarea y el autónomo de quien investiga.

E94. Es muy importante porque implementas todos tus conocimientos de análisis y síntesis.

En las líneas anteriores, nuevamente está presente cierta circularidad que no permite el intercambio con otras elementos, representando un tipo de estructura cerrada que tampoco supera el acto investigativo en sí mismo, aunque refiera beneficios (a corto plazo) para las personas que realizan la investigación, por ejemplo, el fin es tener mejores conocimientos sobre investigación y desarrollar más habilidades para poder seguir investigando.

Otra serie de ideas intentan superar esta relación circular investigación- investigación, colocando o más bien personificando el beneficio en una cuestión particular e individual que puede estar fuera del mismo hecho de realizar la investigación. Es decir, para algunos de los participantes, el formarse en investigación tiene que ver con la mejora de su ejercicio profesional. En este punto no es que no se considere positivo o deseable el reconocimiento de este elemento, sin embargo, para los fines que hemos planteado y hecho referencia entorno la innovación, se considera insuficiente el que sólo la investigación refiera a la mejora de su trabajo, puesto que como hemos considerado en este texto, el trabajo se diferencia de la vocación en el sentido de que uno busca favorecer sólo bienes externos (trabajo) y otra bienes internos (vocación). En este mismo sentido, el que los participantes ubiquen la formación investigativa en su mejora profesional, no asegura esta diferenciación señalada.

E30. Demasiada, ya que fortalece y enriquece mi trayecto formativo.

E46. Mucha, pues es la manera en que puedo mejorar en mi vida diaria como profesionista

E64. Me permite desempeñar mejor mi actividad, dado que se identifican los diferentes elementos con lo que cuentan los sujetos de estudio y con ello programar mejores actividades.

E69. Desarrollo profesional, una actualización permanente.

E74. Es la parte de la formación como docente.

E76. Es algo esencial que se necesita como docente para desarrollar más habilidades.

E77. Profesionaliza nuestro trabajo docente.

E105. Como prioridad para la investigación, así como la preparación docente.

E107. Es de mucha importancia, ya que ayuda a ser una persona más completa hablando profesionalmente.

E114. Permite realizar un trabajo más profesionalizado.

La profesionalización del docente, su preparación, el desarrollo de habilidades el mejoramiento al diseñar actividades correspondientes con esta profesión son factores deseables cuando se habla de formación pero que sólo corresponden a una parte de la compleja fórmula que se ha señalado. Si bien en un primer momento son deseables, no bastan para poder construir procesos innovadores con sentido ético, sobre todo porque hoy por hoy, no tenemos claro qué significa la profesionalización del docente, cuando su labor ha tendido históricamente a la burocracia y su proletarianización.

Estructuración ética

Como se había comentado, esta categoría supera la razón instrumental y el sentido práctico que permea la primera, en este sentido, resalta como finalidad no la circularidad investigativa que ya se ha señalado, sino que descentra la fórmula al ubicar el punto nodal de articulación en la necesidad contextual y social. La búsqueda de la transformación que tiene como medio la realización de la investigación. Investigación que es interrogada por el componente ético al situar la problemática en una determinada relación social.

La categoría estructuración ética se ha organizado en dos subcategorías las cuales más que apuntar a cuestiones diferenciadas, señalan niveles de profundidad en torno a una misma idea. Así, la subcategoría que se ha denominado restringida apunta a un intento moderado de reestructuración donde los beneficios son más bien inmediatos, circunscritos al aula y la institución, mientras que la versión extendida señala las ideas que han colocado lo social como espacio hacia el cual la formación investigativa puede impactar. La tabla 2 muestra las frecuencias de las respuestas que aportaron los participantes en esta categoría.

Tabla No. 2. Frecuencias de las subcategorías referidas en la categoría de estructuración ética

Categoría: Estructuración ética	
Subcategoría	Frecuencias
Estructuración ética: restringida	19
Estructuración ética: extendida	10

Estructuración ética: restringida

Las siguientes ideas expresadas por los participantes apuntan a una finalidad que puede reconocerse como un rasgo de lo que hemos planteado en este escrito como una innovación, es decir, las respuestas que señalaron la mejora de elementos como las prácticas y que tenían como finalidad no sólo su profesionalización, sino incidir en un determinado espacio fueron organizadas y colocadas en este rubro o categoría. Así ideas como las siguientes pueden representar un reconocimiento más apegado a la finalidad investigativa que tiene que ver con la transformación de la realidad, cambio que va hacia la mejora.

E11. Es fundamental, sobre todo si queremos realizar alguna mejora en nuestro área laboral. Dominarla y practicarla deberían ser parte de nuestra labor diaria.

E12. Mucha, ya que es indispensable y también influye en cualquier momento de la vida como persona y profesionista.

E33. Es importante porque permite observar, analizar y proponer alternativas de solución para las diferentes problemáticas en un centro de trabajo

E49. Es de suma importancia ya que permite a uno como estudiante encontrar respuestas a situaciones o problemas que ocurren en el aula.

E51. Es de primordial importancia, debemos tener esa iniciativa para crear o buscar soluciones a las necesidades de la escuela, con el tiempo podremos ir mejorando.

En las ideas expuestas, es la mejora lo que está presente en estas representaciones en torno a la transformación de un contexto inmediato y es la identificación y solución de problemas lo que señala una finalidad y parte de la importancia de formarse en investigación. Sin embargo, desde esta perspectiva no se puede profundizar en las formas y lógicas que tendrían que estar presentes en dichos procesos.

Por ejemplo, otros comentarios apuntan no sólo a la llegada de la solución, sino a la comprensión, la construcción de nuevo conocimiento e incluso se menciona la innovación.

E58. Me permite entender mejor mi contexto, ayuda a poder planear los proyectos de intervención que en mi realidad son indispensables me ha ayudado a pensar teóricamente y encontrar respuestas.

E62. En aclarar situaciones cotidianas de la vida, así como generar nueva información y solución a problemas día con día.

E80. La investigación nos permite resolver situaciones problemáticas e innovar en nuestra práctica docente; es por ello que es de suma importancia.

E81. Nos permite conocer más sobre algún problema identificado en nuestro contexto y saber la efectividad de las propuestas para solucionarlo.

Desde esta visión restringida los participantes al final logran romper con la circularidad investigación- investigación, colocando el fin en el contexto inmediato, lo cual es deseable en todo proceso formativo e investigativo. No obstante lo anterior, hubo otras ideas que, señalando representaciones más amplias o extendidas, han ubicado principios sociales y visiones desde una perspectiva global que cualquier proceso investigativo debe fomentar. Así, hay reconocimiento de un hoy que necesita ser transformado a partir de la comprensión de los acontecimientos o fenómenos sociales que emergen en lo social y que bien pueden ser abordados desde lo educativo. Proyectos que más que estar ubicados en el aula implican la comunidad en general y la sociedad como fines últimos de una labor que se puede pensar restringida en un inicio, pero cuya reflexión nos puede llevar a reconocer el gran impacto que puede tener una profesión como la docencia para con la estructura societal en general.

E20. Es de suma importancia para seguir contribuyendo con el conocimiento y dar respuestas a problemas y fenómenos sociales.

E22. Muy importante que de esta manera se pueden solucionar diversos problemas de la educación.

E25. A través de esta se puede crear y a su vez implementar proyectos que sean benéficos para poder brindar una mejora en los diversos contextos en los que se desarrolla la población.

E41. Pienso que es fundamental ya que estamos en una sociedad que evoluciona constantemente.

E68. La relevancia que implica el generar la investigación científica a problemas reales de una comunidad.

Por otra parte, hay un reconocimiento en un plano identitario, es decir, la autoadscripción a un espacio que representa un común denominador que puede servir como eje que articule las acciones que una formación en investigación puede dar. Por ejemplo, cuando los participantes señalan al "País" como espacio simbólico al cual se deben como ciudadanos. Es desde este último punto desde el cual queremos cerrar este primer análisis, rescatando que cuando se hace mención de la ciudadanía, es cuando podemos inferir de la presencia de algunos componentes éticos que no han sido explicitados pero que pueden estar presentes en este ejercicio enunciativo que señala el bien para la ciudadanía.

E65. Demasiado importante desde la perspectiva de considerar que dichos procesos resultan relevantes para el desarrollo de un país.

E73. La solución de problemas en el sector educativo e incrementan los co-

nocimientos y competencias de los futuros ciudadanos y disminuir los índices de ignorancia.

La constitución de una ciudadanía en sentido estricto tiene que ver con la conformación de deberes éticos y morales para con el conjunto de la sociedad y es desde esta trinchera desde la cual la formación de profesionales de la docencia y su componente de formación investigativa desde dimensiones de innovación educativa y ética docente no puede dejar de enfatizarse.

Consideraciones finales

La investigación sobre el componente investigativo en la formación de profesionales de la docencia aporta elementos para repensar los procesos de formación con base en los significados que los propios actores atribuyen a la formación investigativa, ello representa una forma de construir conocimiento sobre la realidad educativa y sobre los propios actores en la formación, en tanto actores sociales y educativos en cambio permanente.

Derivado de la investigación realizada se reconocen que al componente investigativo en la formación de profesionales de la docencia desde las dimensiones de la innovación educativa y la ética docente, se le atribuyen significados diversos que fueron identificados y organizados en dos categorías: Instrumentación práctica y Estructuración ética.

Con base en la interpretación de los significados que se atribuyen a la formación investigativa, se reconoce la necesidad de promover la necesaria implicación de los docentes en los procesos de cambio educativo con base en la formación y el desarrollo profesional desde principios éticos y con clarificación de los fines de la innovación educativa que les permita el desarrollo de competencias investigativas desde las que se desplieguen procesos de reflexión fundamentada para la construcción socioeducativa de innovaciones docentes que superen la visión técnico-instrumental.

Lo anterior, se considera fundamental para generar condiciones en donde el componente de formación investigativa derive en procesos en los que el docente con perspectiva ética y claridad en los fines de innovación docente, desarrolle la observación, el análisis y la reconstrucción de procesos educativos que atiendan a las necesidades y problemáticas detectadas en los complejos escenarios educativos como el insumo fundamental para plantear las alternativas de transformación de la práctica docente en el que como señalan Méndez y Méndez, se propicie “la recuperación de marcos teóricos, presupuestos y posiciones valorativas que enriquecen la práctica educativa y convierten al docente en investigador de su propio ejercicio profesional”. (2007, p. 16)

Referencias

1. Álvarez, J., & Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
2. Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Revista Innovación Educativa*, Vol. 5 No. 28, Pág. 19- 31. México
3. Barrón, C. (2004). Política educativa, formación de profesionales y cambios curriculares en México. En J. Cruz, *Política educativa: Miradas Diversas* (págs. 55-90). España: Universidad de Valencia.
4. Camacho, F. (s/f). "La ética profesional como pregunta". Ed. BUAP. Puebla. En: <http://www.lidiogenes.buap.mx/revistas/10/81.pdf>
5. Cortina, A. (2000) "Presentación. El sentido de las profesiones", en: *10 Palabras Clave en Ética de las Profesiones*, Navarra, Editorial Verbo Divino, 13 a 28.
6. Hortal, A. (2002) *Ética General de las Profesiones*, Bilbao, España, Desclée De Brouwer, S. A.
7. Hortal, A. (s/f). *Ética profesional de profesores y maestros*. Texto inédito. Recuperado de: <http://caedofu.tripod.com/doc/hortal.pdf>
8. Imbernón, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação*, Santa María, 36 (3), 387-396. Disponible en <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/94152/00820123014942.pdf?sequence=1>
9. Lonergan, B. (1988). *Método en Teología*. Salamanca. Ed. Sígueme.
10. López, M., Sañudo, L y Maggi, R. (Coord.) (2013). *Investigaciones sobre la investigación educativa. 2002-2011*. México: ANUIES, COMIE.
11. Lloréns, L. y Castro, M. (2008). *Didáctica de la investigación. Una propuesta formativa para el desarrollo de la creatividad y la inteligencia*. México: Miguel Ángel Porrúa.
12. Méndez, A. y Méndez, S. (coords.), (2007), *El docente investigador en Educación*. Textos de Wilfred Carr. México:, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
13. Pumares, I. (2012). El desarrollo profesional docente y los modelos de racionalidad. En González, V., Pumares, L. y Sánchez P. *Desarrollo profesional de docentes y educadores*. Pp. 11-32. Madrid: Catarata.
14. Rimari, W. (2008). *La Innovación Educativa. Un instrumento de desarrollo*. Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana. FONDEP. Disponible en el sitio: <http://www.fondep.gob.pe/sisfondep/portafolio2.htm>
15. Rivas, M. (2010) *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. España: Editorial Síntesis.

Perfil investigativo del profesor de CETYS Universidad: Áreas de oportunidad para la mejora

Research profile of the CETYS University professor: areas of opportunity for improvement

*Cecilia Osuna Lever
Karla María Díaz López
Alberto Gárate Rivera*

Resumen

En este capítulo se describen variables relativas al perfil y productividad en procesos investigativos en profesores de tiempo completo en una universidad privada mexicana, con objeto de detectar las fortalezas y áreas de oportunidad para la implementación de un modelo de formación que permita incrementar la producción y difusión de conocimiento relevante y pertinente. Se aplicó un cuestionario compuesto por 28 preguntas cerradas y de opción múltiple en una muestra de 85 profesores de CETYS Universidad, equivalente al 85.8% de la población total de profesores de tiempo completo. Los resultados indicaron que 75% de los participantes realizan investigación, no obstante, el conocimiento generado resulta insuficiente en su transferencia a la comunidad científica, pues no todos publican sus hallazgos y pocos lo hacen en revistas con alto factor de impacto. Con base en los resultados se enuncian algunas estrategias de formación para el profesorado con objeto de alinear su perfil a las funciones investigativas que actualmente se les demandan a las universidades. En cuanto a variables que inhiben la innovación y creatividad investigativa, destacaron aspectos relacionados con la cultura organizacional y la carga de trabajo, al respecto la institución estudia cómo mejorar la eficacia de procesos administrativos que parecen inhibir el desarrollo de la investigación, asimismo, se analiza la posibilidad de generar nuevos esquemas de cargas académicas que eviten que los profesores con alto potencial investigativo, desempeñen cargos administrativos.

Palabras clave: *instituciones de educación superior; producción científica; investigación científica y modelos de formación docente.*

Abstract

This chapter describes variables related to profile and productivity in research processes in full time professors on a Mexican private university, in order to detect the strengths and opportunity areas for the implementation of a training model to increase production and dissemination of relevant knowledge. A questionnaire was applied consisting of 28 multiple-choice

questions, which was answered for a sample of 85 CETYS University full time professors, equivalent to 85.8% of the total population. The results indicated that 75% of the participants do research; however, the knowledge generated is insufficient in its transfer to the scientific community, since not all publish their findings, and just few of them do that in journals with a high impact factor. Based on the results, some training strategies for teachers are enunciated in order to align their profile to the investigative functions that are currently demanded from universities. In terms of variables that inhibit innovation and research creativity, highlighted aspects related to organizational culture and workload. About this, CETYS University analyze how to improve the effectiveness of administrative processes that seem to inhibit the development of research, also analyze the possibility to generate new schemes of academic positions that prevent professors with high investigative potential from holding administrative positions.

Keys words: *higher education institutions; scientific production; scientific research and models of teacher training.*

Introducción

Una de las funciones trascendentales de la universidad es realizar investigación científica, tecnológica, humanística y social (Mayz y Pérez 2002), con objeto de generar conocimiento útil para solucionar problemáticas que permitan el crecimiento y desarrollo de un país. Por su importancia, esta función ha tomado un papel protagónico en los procesos de evaluación o acreditaciones de las universidades, tanto institucionales como por programas.

La transferencia de conocimiento generada por los procesos investigativos puede transformar una realidad social, tecnológica, económica o educativa. De la misma manera, en el ámbito del desarrollo tecnológico, las investigaciones pueden derivar en patentes, mismas que generan ingresos importantes a los países que las desarrollan. Lo anterior cobra relevancia, dado que el contexto actual de la economía mundial se basa en el uso y aplicación del conocimiento.

Actualmente en las instituciones de educación superior (IES) en México se está re-conceptualizando el perfil del profesor universitario, es claro que una de sus funciones principales es la docencia y asegurar el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes. Pero otra función que cada vez cobra más fuerza como parte del perfil deseable, es la función investigativa (Mas, 2011). Sin embargo, esta función se enfrenta a grandes retos, por ejemplo, lograr investigación pertinente, relevante y competitiva nacional e internacionalmente, colaborar con equipos multidisciplinares estableciendo redes de trabajo internacionales con proyectos compartidos, formación de recurso humano por medio de la tutoría de tesis, entre otros.

Lo anterior conlleva retos diversos en los cuales se encuentran inmersas las instituciones que incorporan a sus planes de desarrollo el potencial la investigación. La experiencia nos señala las siguientes:

- La necesidad de que el profesor se actualice en las metodologías y técnicas de vanguardia en investigación;
- El desarrollo de competencias que se desprenden de la cultura de la información (búsqueda, selección, utilización y difusión de la información);
- Definición de líneas temáticas pertinentes enmarcadas en asuntos de relevancia social que articulen la visión de la institución con el entorno socioeconómico;
- Capacidad para elaborar proyectos congruentes y sólidos y preferentemente, acceder a fondos o recursos para llevar a cabo su investigación.

Para atender esos retos, es imprescindible que el profesor universitario tenga una actitud reflexiva y crítica, con objeto de identificar sus necesidades de formación en habilidades investigativas y lograr así el cumplimiento de esta función. De acuerdo con lo anterior, es imperativo que las IES desarrollen planes de formación para su profesorado, para así alinear su perfil a las funciones investigativas esperadas, a fin de fomentar el incremento de la productividad y transferencia de conocimiento.

Ante este panorama son pertinentes las siguientes preguntas: ¿Cuál es perfil de los profesores de CETYS Universidad respecto a las habilidades investigativas? ¿Cuáles serán las estrategias de formación para el profesorado con objeto de alinear su perfil a las funciones investigativas que se le demandan las IES? A continuación, presentaremos una descripción de algunos referentes teóricos y contextuales que enmarcan a este tema.

Marco de referencia

La globalización, entendida como una tendencia socioeconómica de alcance mundial, ha propiciado el surgimiento y establecimiento de nuevas formas de producción caracterizadas por su eficacia y eficiencia. Este escenario impacta el rol que desempeñan las IES, ya que ellas, de acuerdo con Rojas (2016), se encargan de la transferencia de conocimiento hacia los sectores económico, productivo y social. Como ya se dijo, las universidades son un motor imprescindible para el desarrollo social, cultural y económico de un país. No obstante, enfrentan diversas demandas, entre las que destacan: a) elevar su pertinencia a través del aumento en el impacto que generan su quehacer en el desarrollo regional y nacional; b) contar con una sólida fuente de financiamiento; c) acreditar un mayor nú-

mero de programas reconocidos que sean avalados y reconocidos por su calidad y, d) intensificar las relaciones entre instituciones educativas.

Al respecto, Tobón (2014) apunta que la profesionalización del personal académico es otra demanda insoslayable, que además acarrea una complejidad importante. Así pues, hoy por hoy, la formación del profesorado universitario es uno de los ejes centrales para propiciar y asegurar el desarrollo y la transferencia del conocimiento.

En el ámbito Iberoamericano, la pertinencia y solvencia de la formación del profesorado para dar respuesta a las demandas del entorno actual, comprende un reto que genera debates entre académicos. De acuerdo con Borg (2009), en la última década la tendencia de involucrar a los profesores en investigación, comprende una de las características principales de la política educativa en el contexto internacional; situación que propicia que las actividades asociadas a la investigación conlleven un creciente interés para los implicados. Al respecto Galaz, Padilla, Gil y Sevilla (2008, p. 14) apuntaron que se requiere que los profesores que laboran en el ámbito universitario, estén dispuestos a someter a evaluación su trabajo y participar en la toma de decisiones que le competen, en el marco de valores académicos como la colegialidad y la autonomía, con objeto de evitar caer en una parálisis organizacional o aislamiento que impida satisfacer adecuadamente los requerimientos de calidad y rendición de cuentas que le deben a la sociedad.

En el ámbito mexicano, la educación superior ha incrementado su relevancia social económica y cultural sin precedentes. En palabras de Tuirán (2012), algunas tareas de primer orden que deben enfrentar las universidades mexicanas son: a) el aumento sostenido de la matrícula, lo cual supone un importante esfuerzo público; b) la necesidad de destinar recursos para facilitar la inclusión de estudiantes en condiciones de desventaja social; c) la implementación de medidas para garantizar que todas las instituciones y programas educativos cuenten con mecanismos que permitan asegurar la calidad de los mismos, para lo cual se hace necesario establecer estándares de mayor exigencia y, d) el fortalecimiento del posgrado, aunado con el impulso de la investigación, la cual se considera escasa en comparación con otros países de la región, como es el caso de Chile y Brasil. Asimismo, las actividades académicas asociadas a la investigación, históricamente se han concentrado en las IES públicas ubicadas en la zona metropolitana de la Ciudad de México.

Es preciso señalar que una tendencia o modelo de formación del profesorado corresponde al análisis de la práctica educativa. Con base en lo enunciado por Serrano (2007, p.14) entre la década de los setenta y ochenta "este modelo contó con mayor difusión propiciado por la prolife-

ración de propuestas formativas, reportes de investigación y textos diversos". Mientras que el modelo de formación en el que se enfatiza la relación entre docencia e investigación, resulta un poco más reciente, mismo que se percibe en directa oposición a otro modelo centrado en la tecnología educativa.

Cabe apuntar que 1984 se suscitó la transformación de las escuelas normales en IES, hecho que suscitó un debate sobre las funciones universitarias relativas a la docencia, investigación y servicio. De acuerdo a Serrano (2005, p.227), "se dio lugar a tres posicionamientos: 1) el análisis del enlace de las funciones en las instituciones de educación superior; 2) el amalgamamiento de la docencia y la investigación en la práctica educativa; y, 3) el papel de la investigación en el desarrollo académico de los docentes". Lo anterior define una cierta tendencia a la re-estructuración de las instituciones, hacía la promoción y desarrollo de proyectos de investigación.

En lo que concierne a la formación del claustro docente, desde hace más de dos décadas la política pública opera una estructura de incentivos aunado a la evaluación del esfuerzo sistemático de las instituciones; en consecuencia, se observa una habilitación y superación permanente del personal académico de tiempo completo, así como el desarrollo e incluso consolidación de los cuerpos académicos y la integración de redes temáticas de colaboración (Tobón, 2014).

Por su parte, Galaz et al. (2008, p. 13) señalaron que "el profesor universitario de los últimos treinta años ha sido testigo de una buena cantidad de cambios en el país, en sus Instituciones de Educación Superior y finalmente, en sus labores", los autores añadieron que "actualmente el profesor universitario posee en mayor medida grados más elevados en las disciplinas en las que trabaja y, con ello, está en condiciones de asumir de manera más exitosa actividades de investigación" (Galaz, et al., p. 7).

En síntesis, la evaluación y el financiamiento se han convertido en los instrumentos clave que sostienen las políticas públicas, formando parte de discursos oficiales, programas y debates en los que la eficiencia, la calidad y la racionalización figuran como argumentos de base para la asignación de recursos, al menos en las instituciones públicas. "En contraste, a las instituciones privadas se les concibe como competitivas y eficientes, hecho que en cierta medida favorece el crecimiento de su matrícula" (Rojas, 2016, p. 210).

Si bien, a finales de la década de los noventa la concepción acerca de la dimensión más prestigiosa del profesor universitario migró de la docencia a la investigación, a principios de este siglo ha surgido una concepción integrada por al menos tres tipos de actividades: práctica docente, investi-

gación y gestión de la vinculación institucional. Este modelo corresponde con características de IES extranjeras y consolidadas. Por su parte, Gil (2005, p.12) observó que, entre el profesorado, la elección de ciertas actividades principalmente orientadas a la investigación, "se ha visto influida por los sistemas de estímulos que complementan el salario". Esta forma de diferenciación salarial se ha generalizado en el sistema de educación superior público, a partir de un conjunto de programas federales de incentivos, adicionales a los montos que distribuye desde hace más de tres décadas el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que auspicia el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT.

Parece claro que la apuesta por una formación integral o integradora del profesorado es una tarea que las IES, tanto del orden público como privado, no están en condiciones de eludir. Esta visión sitúa a los profesores como agentes activos, participativos e innovadores, ya que a su vez reivindica el quehacer de su práctica profesional, a la cual se suma un espacio por excelencia para la generación y transferencia del conocimiento, es decir, las actividades asociadas a la investigación científica y a su vez, se le demanda que se apropie del compromiso que la institución asume respecto a la vinculación de su quehacer con el entorno social.

No obstante, Rojas (2016), identificó que la carencia de una traducción y cultura investigativa en las universidades, aunada a la falta de infraestructura institucional y laboral para la realización de este tipo de actividades, impiden su avance. En este sentido, Hernández, Gómez y Murrieta (2011), concluyeron que el desempeño de cargos administrativos por parte del profesorado y el escaso acompañamiento de investigadores con mayor trayectoria a los de menor experiencia, son situaciones que merman el desarrollo del profesor investigador. Por su parte, Keranen (2008), reportó que la falta de experiencias tempranas de socialización en la investigación por parte de los docentes universitarios, suele influir de forma negativa en la producción de la misma.

A pesar de la innegable necesidad de conocer cómo opera el modelo integrador que se ha descrito, respecto al quehacer del profesorado en el ámbito universitario, al menos en el contexto mexicano, hay escasos estudios en los que se reporten las dificultades y problemáticas asociadas al desarrollo de la investigación como soporte o complemento de la práctica docente, así como las metodologías empleadas para la formación docente en habilidades investigativas.

Bajo este orden de ideas, en este texto se presenta un diagnóstico sobre procesos investigativos desarrollados por profesores de una universidad privada mexicana, con la finalidad de detectar las fortalezas y áreas de oportunidad para promover metodologías de formación necesarias

para incrementar la producción y difusión de conocimiento relevante y pertinente.

Contexto del estudio

El Centro de Enseñanza Técnica y Superior (Sistema CETYS Universidad) es la universidad privada sin fines de lucro más importante del noroeste del país. Es una IES relativamente joven, dado que este año celebrará su 57 aniversario. Su principio académico de alta calidad la ha llevado a obtener acreditaciones nacionales e internacionales, por programa e institucionales, entre la que destaca una reacreditación de la Western Association of School and Colleges (WASC), por 10 años, el máximo reconocimiento a una universidad de Estados Unidos o del extranjero. Su matrícula asciende a un poco más de 8,000 estudiantes distribuidos en tres campus, ubicados en las principales ciudades del estado de Baja California, México. Cuenta con más de 100 profesores de tiempo completo cuya formación en maestría alcanza el 100% y en doctorado el 70%. En su historia pueden apreciarse tres rasgos que emanan de su filosofía educativa: una misión de corte humanista; un modelo educativo centrado en el aprendizaje; una marcada tendencia hacia la labor docente, más que la investigación o la extensión, tendencia esta última que puede apreciarse de igual manera en otras universidades particulares en México.

Sin embargo, en los últimos años, en el marco del Plan de Desarrollo CETYS 2020, inició un proceso de impulso a la cultura de la investigación, implementando una diversidad de estrategias entre las que se destacan: a) un programa denominado Cátedras Distinguidas que ubica especialistas internacionales en los diversos campos del conocimiento que oferta la institución, los cuales vienen periódicamente a impactar los programas académicos, la vinculación y la investigación; b) la creación de tres centros de excelencia cuya principal función es producir conocimiento y desarrollar proyectos de vinculación con la industria, procurando resolver problemas y atraer recursos; c) el incremento de profesores con grado de doctor, que ha sido posible por una estrategia de contratación de docentes con ese perfil, lo mismo que por una inversión considerable para que un porcentaje considerable de su claustro que cuenta con estudios de maestría, pueda estudiar un doctorado.

Esta reconfiguración de la planta docente de tiempo completo que ha llevado al Sistema CETYS Universidad a pasar de un 18% de profesores con doctorado en el 2011, a un 70% en el 2018, ha impactado el impulso a la cultura de la investigación, implementando importantes acciones y mecanismos para motivar a los profesores a desarrollar investigación, así como, la difusión del conocimiento. Es innegable que la productividad docente se ha incrementado. Hay profesores que sí dedican tiempo a de-

sarrollar investigación y a difundir sus resultados, siendo así que el 15% de ellos ostentan la distinción de pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) impulsado por el gobierno mexicano a través de CONACYT. Sin embargo, en el marco del cumplimiento de las funciones sustantivas de las IES, así como, la observancia a los indicadores que establecen las acreditadoras y rankings internacionales en el rubro de investigación, los esfuerzos empeñados al momento son insuficientes.

En la actualidad, la institución desea consolidar los procesos investigativos y la utilización del conocimiento generado para resolver problemas de la sociedad, sin embargo, para enfrentar este reto, debe tener plena certeza de cómo se efectúa el desarrollo de dichos procesos entre los profesores y contar con mecanismos sistemáticos sólidos que los coordinen y que registren la productividad docente, a fin de advertir con claridad, el impacto de las investigaciones desarrolladas.

Con base en las ideas aquí expuestas, este trabajo se orienta a identificar cuál es la situación real en el ámbito de los procesos investigativos en CETYS, con objeto identificar las problemáticas asociadas al desarrollo de la investigación. Los resultados permitirán detectar las áreas de oportunidad para planear mecanismos tendientes a fortalecer las habilidades investigativas necesarias, para participar con más contundencia en la producción de conocimiento para la solución de problemas de la sociedad.

Metodología

Como ya se mencionó, en este trabajo se presenta los resultados de un diagnóstico sobre procesos investigativos en CETYS Universidad, considerando la opinión de los profesores de tiempo completo de la institución. Aunque el diagnóstico completo consistió en tres etapas de desarrollo: **Etap 1:** revisión documental de los indicadores nacionales e internacionales que los organismos acreditadores y ranking's educativos evalúan en el rubro de la investigación. **Etap 2:** aplicación de cuestionario a docentes para indagar fortalezas y áreas de oportunidad respecto a los procesos investigativos y **Etap 3:** grupo focal con 11 profesores, para profundizar en el tema sobre su apreciación respecto a los retos de la institución en materia de investigación. Para fines de este texto, solamente se presentarán los resultados de la etapa 2, la aplicación del cuestionario a docentes. La metodología abordada para lograr el objetivo se describe a continuación.

Participantes

La población objeto de estudio fueron 99 profesores de tiempo completo que conforman la planta docente de CETYS Universidad. Todos fueron invitados a responder voluntariamente el cuestionario diagnóstico sobre

procesos investigativos. Quienes respondieron conformaron una muestra de 85 profesores, el equivalente al 85.8% de la población total. Esto nos permitió tener una muestra robusta y más o menos equivalente, dado que hubo representación de los profesores de los 3 campus del Sistema CETYS (43.5% campus Mexicali, 39.2% campus Tijuana y 21.1% campus Ensenada). Así como de los tres colegios académicos que conforman a las áreas de conocimiento que atiende la institución dado que el 34% de las respuestas provienen del Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades, 31% a Ingeniería, 30% a Administración y Negocios y el resto (5%) del Colegio de Posgrado del Master of Business Administration (MBA). Este último, solamente cuenta con cinco profesores de tiempo completo.

Diseño de investigación

Se aplicó un diseño transeccional exploratorio, que consistió en "recolectar datos en un solo momento, en un tiempo único, para describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado". (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 151). Se realizó una exploración inicial con objeto de identificar la experiencia en procesos investigativos y productividad académica de la población objeto de estudio.

Instrumento

Se realizó una adaptación al instrumento utilizado por Cabrera, López y Serrano (2017), originalmente conformado por 31 preguntas cerradas que indagan sobre el perfil del profesor investigador en universidades públicas. La adaptación fue necesaria para aplicarlo en el contexto de una universidad privada y para ajustarlo a los objetivos de esta investigación. De la versión original se seleccionaron 20 preguntas y a éstas se añadieron ocho más, lo que permitió elaborar una versión final con 28 preguntas cerradas y de opción múltiple, misma que fue revisada y validada por dos jueces expertos en el tema. En dicho instrumento se indaga sobre el perfil investigativo de los docentes, líneas de generación y aplicación del conocimiento, publicaciones de alto impacto, colaboración en redes nacionales e internacionales, productividad científica, proyectos financiados, entre otros aspectos.

Procedimiento

Una vez capturada la versión final del cuestionario en la plataforma Monkey Survey¹ se generó una liga electrónica para acceder a su contestación, misma que se envió vía correo electrónico a todos los profesores de tiempo completo de la institución. Se definió un plazo de dos semanas para su

¹ <https://es.surveymonkey.com/>

contestación. Una vez que se cerró el portal y se obtuvieron las respuestas de los profesores, se concentraron en una base de datos y se procedió a realizar las inferencias por medio de estadística descriptiva, a fin de determinar las propiedades de la muestra bajo estudio y sus variables. Se analizó la información y se realizaron las gráficas y estimaciones correspondientes, se obtuvieron los resultados y conclusiones del estudio, mismos que se describen a continuación.

Discusión de los Resultados

Con relación al nivel de estudios del profesorado, 61% cuenta con grado de doctor, 34 % maestría y 6 % cuenta con un post doctorado. Así, la gran mayoría de los profesores tiene el último grado de estudios alcanzable. Por otro lado, se indagó si los profesores dedicaban o no, un porcentaje de su tiempo laboral a realizar investigación, el 75 % (63 profesores) indicó que sí, el resto (25 %), dijo que no argumentado las razones que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 1. Razones por las cuales los profesores no realizan investigación.

Opciones de respuesta	Porcentaje
No tengo tiempo para dedicar al desarrollo de una investigación	61%
En la institución no hay condiciones que favorezcan el desarrollo de investigación	22%
No está entre mis intereses el desarrollo de investigaciones	11%
No me siento capacitado para realizar investigación	6%
Total	100%

Por orden de importancia el 61% refirió que no tiene tiempo para dedicar a la investigación, 22% indicó que la institución no proporciona las condiciones para poder hacer investigación, 11% afirma que no está entre sus intereses realizar investigación, a este respecto, es relevante notar que hay profesores que no necesariamente tienen que cumplir con dicho perfil, sino que se interesen más por la gestión, el liderazgo o servicio institucional. Y un 6% no se siente capacitado para realizar investigación.

Los datos hasta aquí expuestos dejan ver que hay un porcentaje relativamente bajo (25%) de profesores que por una u otra circunstancia no desarrolla procesos investigativos, pero un alto porcentaje (75%) sí realiza investigación, lo que es altamente favorable para la institución. Una vez identificadas las razones por las cuales hay profesores que no realizan investigación, la focalización de los resultados se centrará principalmente en el 75% que argumentó que sí realiza, con objeto de detectar cuál es el nivel de desarrollo de tal actividad y su impacto en acciones como la difusión del conocimiento, pertenencia al SNI, factor de impacto asociado a

sus publicaciones y factores que inhiben la innovación investigativa en la institución.

Respecto a los años de experiencia como profesor que investiga, el 49% indicó que tiene de uno a cinco años dedicado a esta actividad, 39% de seis a 15 años, 9% 16 a 25 años y el resto (3%), más de 26 años. Esta información pone de manifiesto que la gran mayoría tiene un lustro o menos de experiencia investigativa, lo que podría indicar que su productividad académica está en fase de desarrollo.

El dato anterior puede ir relacionado con el hecho de que sólo un 15% de los profesores que sí investigan, pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el resto no ostenta tal nombramiento. Cabe mencionar que la distinción y pertenencia al SNI está condicionada a tener un perfil investigativo en vías de consolidación o consolidado, con amplia productividad científica en revistas de alto impacto, así como libros o capítulos de libros, producto de los resultados de la investigación.

Con referencia a la publicación de los resultados y difusión del conocimiento científico, sólo el 63% de quienes sí investigan, publica con frecuencia resultados de su investigación, pero de ellos, solamente 42% publica en revistas arbitradas e indizadas por Scopus, JCR o CONACYT. Hasta aquí los datos nos indican que, aunque hay profesores que sí realizan investigación, el impacto de esta se va diluyendo, dado que la difusión de los resultados no va en relación con la cantidad de investigaciones que realizan los profesores, aunado a ello, el porcentaje de quienes publican en revistas de alto impacto disminuye. Esto último, es una oportunidad para la mejora.

En otro sentido, se indagó en qué medida los resultados de las investigaciones pueden derivar en productos, servicios o patentes, a lo que 15 profesores refirieron que un poco menos de la mitad de sus investigaciones puede traducirse en productos o servicios comercializables y 12 profesores comentaron que sólo de un 10 a 20% de sus proyectos pueden derivar en productos o servicios. Estos resultados conducen a reforzar la orientación de las investigaciones de tal forma que sean pertinentes con las demandas de la región o el país y que se puedan traducir en la generación de bienes o servicios para la comunidad. Con relación a los posibles factores que pudieran inhibir la innovación investigativa en la institución, los resultados se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Factores que inhiben la innovación educativa en la institución.

Opciones de respuesta	Porcentaje
Cultura organizacional	41%
Carga de trabajo	38%

Falta de incentivos	5%
Infraestructura	5%
Falta de capacitación	3%
Otros	8%
Total	100%

El porcentaje más importante refiere a aspectos relacionados con la comunicación institucional, mecanismos de vinculación y una estructura administrativa poco flexible que, a decir de los profesores, no favorece el desarrollo de procesos investigativos. Esto se enmarca en lo que refieren como cultura organizacional. Por otro lado, 38% refirió que la carga de trabajo es el principal factor inhibitorio. Como se puede apreciar, el resto de los porcentajes en menor medida, se distribuyeron entre la falta de incentivos y la falta de capacitación para desarrollar proyectos de investigación.

Finalmente, los profesores indicaron que ofrecer continuamente talleres de capacitación en habilidades de investigación, así como diseñar y desplegar un modelo de cargas académicas y clasificación del profesorado según las actividades que desarrollan, les favorecería para incrementar los procesos investigativos.

Conclusiones

a) Los hallazgos aquí reportados nos llevan a concluir que CETYS Universidad es una institución joven, pero con una visión clara hacia la mejora continua, esto se evidencia por su excelencia educativa reconocida por organismos acreditadores nacionales e internacionales.

b) La institución muestra su interés en cumplir con otra de sus funciones trascendentales, además de la docencia de calidad, como lo es realizar investigación científica, tecnológica, humanística y social, con objeto de generar conocimiento útil para solucionar problemáticas de la comunidad (Mayz y Pérez 2002). El marco que lo hace viable es el Plan de Desarrollo Institucional CETYS 2020. De acuerdo con ello, está realizando esfuerzos importantes para incrementar y mejorar los procesos investigativos. Por ejemplo, la realización de este diagnóstico da prueba de ello, puesto que los resultados le permitirán implementar acciones concretas para lograr tal fin.

c) Existe un porcentaje importante de profesores (75%) que realiza investigación, pero el conocimiento generado no es suficientemente transferido a la comunidad científica, pues no todos publican sus hallazgos y pocos lo hacen en revistas de alto factor de impacto. Lo anterior pudiera mejorar si se ofrece un taller de capacitación en redacción de textos cien-

tíficos, así como en el desarrollo de habilidades para la búsqueda y selección de revistas de alto impacto para la publicación de sus resultados.

d) Otro aspecto relevante de la producción de conocimiento es que este pueda derivar en productos comercializables, sobre todo en los ámbitos del desarrollo de tecnología, en los cuales la generación de patentes permite generar una utilidad práctica y aplicable de dicho conocimiento. Ofrecer un taller orientado a identificar los elementos de la propiedad intelectual y el registro de patentes, pudiera ser beneficioso para tal fin.

e) En cuanto a los factores que inhiben la innovación y creatividad investigativa, en el caso que nos ocupa, resaltaron principalmente aspectos relacionados con la cultura organizacional y la carga de trabajo que tienen los profesores. Lo anterior concuerda con lo reportado por Rojas (2016), quien identificó que la carencia de una cultura investigativa en las universidades, así como la falta de infraestructura institucional y laboral impiden su avance. A este respecto, en la actualidad la institución estudia cómo mejorar los aspectos administrativos que no favorecen el desarrollo de la investigación y también analiza la posibilidad de generar nuevos esquemas de cargas académicas que eviten que los profesores con alto potencial investigativo, desempeñen cargos administrativos. Lo anterior es relevante, pues en opinión de Hernández, Gómez y Murrieta (2011), estos distractores merman el desarrollo del profesor investigador.

Finalmente, este diagnóstico representa el primer paso de lo que podría denominarse un segundo ciclo de desarrollo de la investigación en el Sistema CETYS Universidad, enfocado hacia su fortalecimiento. El descubrimiento más importante acaso radique en saber que existe un porcentaje superior al 70% de profesores de tiempo completo que dicen hacer investigación o tener interés por ella, pero no en volumen suficiente, tampoco en los niveles establecidos por algunos organismos acreditadores y certificadores (entre ellos el CONACYT), y menos aún en los estándares de los rankings como Times Higher Education (THE). El dato, articulado con variables como: publicaciones en revistas indizadas, capítulos de libros publicados por editoriales reconocidas, pertenencia a redes internacionales de investigación, proyectos desarrollados con fondos nacionales o internacionales, reduce ese más del 70% a uno que quizá no alcance el 30%. El plan, entonces, apunta hacia estrategias de alto impacto: creación de una estructura organizacional que regule, impulse, reordene y evalúe la producción del conocimiento, con un presupuesto adecuado; el incremento en profesores que pertenezcan y permanezcan en el SNI; el fortalecimiento de alianzas internacionales para diseñar y desarrollar proyectos conjuntos; orientar algunos programas de posgrado hacia la investigación.

Todo lo anterior, bien planeado, traerá como consecuencia el logro de una investigación pertinente, relevante y competitiva nacional e internacionalmente en CETYS Universidad. Lo que se traduciría en aportar a la sociedad conocimiento adecuado y, asimismo, consolidar y sostener sus acreditaciones nacionales e internacionales en cuanto a los indicadores de calidad en investigación que promueven.

Referencias

1. Borg, S. (2009). English Language Teachers' Conceptions of Research. *Applied Linguistics*, 30 (3), pp. 355-388.
2. Cabrera, M., López, S. y Serrano, A. (primavera, 2017). Relevancia, pertinencia y socialización del conocimiento, ¿Cómo contribuyen los investigadores a la innovación de Ensenada, México? *Revista de Investigaciones Regionales*, (37), 31-53. Recuperado de <https://investigacionesregionales.org/en/article/relevancia-pertinencia-y-socializacion-del-conocimiento-como-contribuyen-los-investigadores-a-la-innovacion-de-ensenada-mexico/>
3. Galaz, J., Padilla, L., Gil, M., y Sevilla, J. (2008). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana. *Calidad en la Educación*, (28), 54-69.
4. Gil, M. (2005). El crecimiento de la educación superior privada en México: de lo pretendido a lo paradójico: ¿o inesperado? *Revista de la Educación Superior*. 34, (1), 133, pp. 9-20.
5. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
6. Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 15 (3), 195-211. Universidad de Granada: Granada, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56722230013.pdf>
7. Mayz, J. y Pérez, J. (2002). ¿Para qué hacer investigación científica en las universidades venezolanas? *Investigación y Postgrado*. 17(1), 159-171. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872002000100007&lng=es&tlng=es.
8. Reyes, M., y Hernández, E. (2014). Productividad y condiciones para la investigación: el caso de los profesores de lenguas extranjeras. *Sinéctica*, (42), pp. 1-17. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n42/n42a11.pdf>
9. Rojas, I. (2016). Formación y profesionalización de la docencia en el nivel superior en el contexto de la posmodernidad. Reflexiones sobre el caso mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), pp. 202-217.
10. Serrano, J. (2005). Tendencias en la formación de docentes. *En: Sujetos, actores y procesos de formación (tomo II)*. México: COMIE/IPN pp. 171-269.

11. Serrano, J. (2007). Perspectivas de la formación de docentes en México. En: X Jornadas pedagógicas de otoño. *Memoria (tomo I)*. México: UPN, pp. 9-21.
12. Tobón, S. (2014). *Currículo y ciclos propedéuticos desde la socio formación. Hacia un sistema educativo flexible y sistémico*. México. Trillas.
13. Tuirán, R., (2012). La Educación Superior en México. 2006-2012 Un balance Inicial. *Diario Campus Milenio*, 60, 207-226. Recuperado de <https://www.ses.unam.mx/curso2016/pdf/28-oct-Tuiran-La-educacion-superior-en-Mexico-20062012.pdf>

Proyecto Aula, estrategia para la innovación en la docencia de la Universidad Veracruzana

*María Cristina Miranda Álvarez
Aurelio Vázquez Ramos*

Resumen

En 2009, la Universidad Veracruzana inicia un proceso de transformación del modelo de enseñanza en la institución. Con el propósito de atender las demandas pedagógicas del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) e innovar los procesos de enseñanza para responder a los retos que el contexto le exigían, la institución desarrolló un proyecto de transformación de la actividad docente. Para lograr esto, convocó a todos los profesores que integran la planta docente a participar en una estrategia institucional denominada Proyecto Aula. El esfuerzo se orientó a la sensibilización de los profesores para la innovación de su práctica en el salón de clases. Se proponía que los profesores realizaran cambios en sus actividades de enseñanza, dependiendo de la naturaleza de las disciplinas, así como de las experiencias educativas que impartían. En el presente ensayo se realiza una revisión de los elementos que caracterizan la propuesta, se describe el proceso para su implementación y los resultados alcanzados a nivel institucional.

Palabras clave: *innovación de la docencia, modelo pedagógico.*

Summary

In 2009, the Universidad Veracruzana began a process of transforming the teaching model in the institution. In order to meet the pedagogical demands of the Integral and Flexible Educational Model (MEIF) and innovate teaching processes to respond to the challenges that the context demanded. The institution developed a project to transform the teaching activity. In order to achieve this, he invited all the teachers that make up the teaching staff to participate in the Classroom Project. The effort was oriented to the sensitization of teachers for the innovation of their practice in the classroom. It was proposed that teachers make changes in their teaching activities, depending on the nature of the disciplines, as well as the educational experiences they taught. In the present essay a review of the elements that characterize the proposal will be made, the process for its implementation and the results achieved at the institutional level will be described.

Key words: *teaching innovation, pedagogical model*

Contexto de la Universidad Veracruzana

Características que le dan identidad

La Universidad Veracruzana (UV) fue fundada en 1944, con el propósito de ofrecer una formación profesional de calidad a los jóvenes del Estado de Veracruz, es una institución de educación superior pública y autónoma que se ubica en el sureste de la República Mexicana, se distribuye en 5 campus: Poza Rica-Tuxpan, Córdoba-Orizaba, Xalapa, Veracruz-Boca del Río y Coatzacoalcos-Minatitlán. Abarca 28 municipios, que la hace la institución de educación superior del país con más presencia territorial.

La cobertura institucional abarca seis áreas académicas: Artes, Biológico-Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Económico-Administrativa, Humanidades y Técnica. Los niveles educativos que ofrece son los de técnico superior universitario, licenciatura, especialización, maestría y doctorado.

En 2005, se creó la UV Intercultural para atender la demanda de educación superior en zonas rurales e indígenas de alta marginación. Cuenta con 4 sedes: Huasteca (Ixhuatlán de Madero), Totonacapam (Espinal), Grandes Montañas (Tequila) y Selvas (Huazumtlán).

La Universidad Veracruzana (2018) atiende una matrícula¹ de 85,579 alumnos (distribuidos en el sistema de educación formal y no formal). La oferta es de 312 programas educativos: 186 de licenciatura, incluyendo 8 de técnico superior universitario y 127 de posgrado; que se distribuyen en 15 especialidades, 86 maestrías y 26 doctorados. Estos estudiantes actualmente son atendidos por 4,914 académicos. Es importante destacar que el 95.34% de la matrícula de licenciatura y el 71.62% de posgrado se encuentra en programas de calidad²

La institución cuenta con una dinámica de gestión que favorece el fortalecimiento permanente, con el propósito de contar con las condiciones que le permitan ser una institución capaz de ofrecer una formación profesional sólida a los jóvenes veracruzanos. Como parte de las acciones que la institución ha realizado, en 1999 el Consejo Universitario aprobó el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) con el propósito de lograr en los estudiantes una formación integral, que abarque lo intelectual, humano, social y profesional. El MEIF (1999) ha sido un marco de referencia para la configuración y operación de los programas educativos del nivel

1 Datos al corte a septiembre de 2018.

2 Programas educativos que han sido evaluados por el Comité Interinstitucional de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) o acreditados por alguna entidad dependiente del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), y en caso del posgrado son programas con reconocimiento en el Padrón de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

de licenciatura, caracterizado por los principios de formación integral, transversalidad y flexibilidad curricular, para asegurar un perfil de egresado que responda a los retos de un mundo globalizado, para el fortalecimiento de una mirada inter y transdisciplinaria que le posibilite al abordaje de las problemáticas en sus áreas disciplinares. El desarrollo de un pensamiento lógico, crítico y creativo, y la generación de las capacidades para el autoaprendizaje.

La propuesta de formación integral que propone el MEIF, implica que los docentes han de repensar el andamiaje técnico-pedagógico que orienta su actividad en el aula, para responder a los desafíos que el modelo educativo les plantea.

Como estrategia para atender la formación de los profesores, la institución crea el Programa de Formación de Académicos (ProFA), que se orienta a la formación pedagógica y la actualización profesional. Lo pedagógico lo orienta al fortalecimiento de las competencias de comunicación, autoaprendizaje, planeación, investigación y evaluación. A través de cuatro ejes de formación: sensibilización, diseño, tecnología y gestión. Mientras que el área disciplinaria es atendida en función de las demandas de cada grupo de académicos.

Los profesores participan en este programa de formación de acuerdo a la oferta de cursos, talleres, diplomados, entre otros, en función de sus intereses y necesidades. La oferta que hay en ese ámbito es continua, de tal manera que el profesor siempre cuente con opciones para su formación. Este esfuerzo institución ha resultado importante y de gran impacto para el fortalecimiento de las competencias de los profesores para la actividad docente.

Proyecto Aula: innovación de la docencia

Con el propósito de responder a las condiciones del contexto, de hacer operativos los principios pedagógicos del MEIF, y promover la transformación de la actividad docente en el aula, la institución puso en operación una estrategia que le permitiera revitalizar la actividad docente. En 2009, implementa el Proyecto Aula, un esfuerzo institucional para la transformación y consolidación de la cultura de la innovación en la docencia, que logró un impacto importante en la transformación de las actividades de formación en el aula. El Proyecto Aula (2009) se centra en un modelo instruccional integrado por cuatro ejes: la organización de los saberes desde lo complejo, la incorporación de la investigación en el área disciplinaria, la vinculación de los saberes al ámbito de la realidad y el uso de las tecnologías de la información y comunicación.

Este proceso considera como tarea necesaria la integración de comunidades y redes de académicos que reflexionan de manera conjunta sobre

el proceso de formación de los estudiantes, y de manera colaborativa definen estrategias para la transformación de la actividad docente. A partir de la reflexión, cada profesor realiza la sistematización de la experiencia educativa que decidió impartir en esta modalidad, por ello elabora el diseño instruccional, para llevarlo a la ejecución y al final documentar los logros alcanzados.

Características de los ejes que integran al Proyecto Aula

El primer eje considera que la organización de los saberes desde lo complejo resulta una mirada de los fenómenos, caracterizado por percibir la realidad desde la multidimensionalidad de un mundo en crisis, en donde las relaciones se tejen de diversas maneras, por lo que se propone integrar a la formación de los estudiantes esta forma de abordaje del entorno, con la finalidad de que los estudiantes no perciban sólo fragmentos o partes de los fenómenos, sino puedan mirar al fenómeno desde su complejidad. Esta visión para su operación se apoya de la formación de competencias y el desarrollo de proyectos con el propósito de fortalecer las capacidades genéricas en el estudiante, así como promover las propias del área disciplinar. El profesor tiene la tarea de definir el conjunto de saberes que integran la competencia de la experiencia educativa, y a partir de esta intención se estructura una serie de secuencias didácticas que le permita al estudiante construir su conocimiento. Este proceso de formación se orienta a favorecer en el alumno el pensamiento analítico, crítico y creativo.

Un segundo eje lo constituye la investigación mismo que representa otro elemento central en este trabajo de renovación pedagógica, el profesor vincula al estudiante a los avances del conocimiento, a las metodologías y resultados de investigación del campo disciplinar y profesional, definiendo actividades de aprendizaje que le permita acercarse a la producción científica o realizar la propia investigación, en colaboración con sus compañeros y bajo la supervisión del profesor.

Un tercer eje resulta de la vinculación de los saberes a un ámbito de la realidad, a través de tareas que faciliten la interacción de los saberes con el contexto en donde se dan las actividades profesionales, con el propósito de darle significado a la construcción de los conocimientos y estos pueda aplicarlos al campo de acción. Para lograr este propósito es necesario que los estudiantes trabajen en torno a tareas o proyectos en donde aborden situaciones de la disciplina o del ejercicio profesional.

Finalmente, el Proyecto Aula promueve que se utilicen las tecnologías de información y comunicación como herramienta de apoyo para la actividad de aprendizaje, y así facilitar la interacción entre los diferentes actores del proceso formativo. La institución cuenta con la plataforma EMINUS para apoyar la función docente, en ella el profesor puede realizar

actividades diversas para desarrollar la docencia, brindar apoyo al estudiante, darle seguimiento, retroalimentar y evaluarle, ya sea de manera individual o grupal, así mismo, se cuenta con aulas en el sistema de videoconferencia, para realizar enlaces institucionales o con el exterior. Algunas áreas cuentan con simuladores, software en diferentes áreas de conocimiento, la biblioteca virtual, entre otros, todos estos recursos que coadyuvan al fortalecimiento del aprendizaje de los estudiantes.

Acciones para la participación de los profesores

El Proyecto Aula fue una experiencia institucional de éxito, en donde la actividad formativa y de asesoría a los profesores tuvo un papel fundamental para el logro de los propósitos. Para su consecución se organizó en cuatro convocatorias.

En los primeros meses de 2009, se realizó una concentración del Grupo 1 (G1) en la cd. de Xalapa, con la presencia de 110 académicos representantes de los diferentes programas educativos de licenciatura de las cinco regiones de la Universidad, y de las sedes de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). Se integraron equipos de trabajo por áreas de conocimiento, los integrantes de los grupos analizaron las características propias de su actividad docente. El equipo de coordinación del Proyecto Aula³ realizó de manera paralela un taller en donde dio a conocer los principios del proyecto y los elementos del modelo instruccional, los participantes realizaron con estas orientaciones el diseño instruccional de la experiencia educativa en la que aplicarían estos principios. 91 de estos profesores elaboraron el diseño instruccional del curso en que aplicarían la experiencia, contaron con la asesoría y seguimiento del grupo coordinador, posteriormente hicieron la implementación del curso y al finalizar el curso elaboraron el reporte de los resultados alcanzados. La sistematización de la experiencia para su elaboración se basó en los principios de la metodología de la investigación acción.

Con el propósito de apoyar a los profesores para el desarrollo de las competencias necesarias para realizar las actividades, la institución ofreció a los profesores del G1 cursos de Pensamiento complejo, Formación de competencias, Uso de la plataforma EMINUS, entre otros, en las cinco regiones que integran a la institución.

En septiembre del mismo año, el G1 replicó su experiencia con el G2, en esta ocasión la institución convocó a los profesores de cada una de las

3 El Grupo ACET, empresa de asesoría externa fue la responsable del diseño del Proyecto Aula, así como de la coordinación de los grupos para la formación de profesores para su implementación, este equipo brindó la asesoría y acompañamiento en la tarea a la institución. La Universidad Veracruzana contó para el desarrollo de la estrategia con un financiamiento externo para el apoyo del proyecto institucional.

entidades académicas, se sumaron 854 profesores. Se les ofrecieron talleres para apoyar el desarrollo de competencias de los profesores, y se realizaron dos sesiones de concentración en cada una de las regiones; una de sensibilización y otra de cierre. Los coordinadores de cada entidad (integrantes del G1) les dieron la capacitación, asesoría y el acompañamiento a los profesores de la entidad a la que pertenecían, para que realizaran su diseño instruccional. Al final 796 profesores concluyeron el reporte de cierre de la actividad.

En enero de 2010 el G1 y algunos integrantes del G2 apoyaron a 1,509 profesores que atendieron la convocatoria e integraron el G3, y nuevamente se realizó una sesión de sensibilización, se les capacito, se les brindo la asesoría y acompañamiento necesario y se hizo una reunión de cierre cuando concluyeron la tarea.

Posteriormente se integró el G4, con la misma dinámica de apoyo y seguimiento. A la fecha han participado 3,146 profesores en el Proyecto Aula, y estos han replicado su experiencia en las diferentes asignaturas que imparten, de ese grupo de profesores 1,057 concluyeron en tiempo la experiencia, por lo que se propuso la institución que en mediano plazo los profesores concluyan la experiencia de renovación pedagógica.

En 2012, se realizó el Primer Foro Regional Universitario de Innovación Educativa en cada una de la regiones, en ella los profesores presentaron sus experiencias de innovación de la docencia, y como resultado de esta acción se integró la Red Académica de Innovación Educativa, integrada por los profesores más destacados en los procesos de mejora, el propósito de la integración de este grupo fue contar con un grupo de pares en cada región que animará y orientará el trabajo de los profesores para continuar fortaleciendo la cultura de la innovación docente.

Conclusiones

La Universidad Veracruzana cuenta con un modelo educativo caracterizado por la educación integral, la formación de competencias y en temas emergentes (transversalidad) y el curriculum con una estructura flexible, la puesta en operación de esta experiencia institucional generó no solo la renovación de los planes y programas de estudio, además se logró innovar en varios de ellos en torno a la formación disciplinar, sin embargo, en la actividad docente poco se impactó, porque no se contó con un documento orientador (modelo pedagógico) que sirviera de marco de referencia para el trabajo del profesor en el aula. Por otra parte, a los profesores se les ofreció el Programa de Formación Docente (ProFA), que resultó novedoso, un número importante de profesores participaron de manera continua, sin embargo, los contenidos aprendidos poco se hicieron visibles en su

actividad en el aula, pues no había una sistematización que articulara el trabajo del curso con la actividad docente.

Desde el plano institucional se definió una política orientada a la renovación e innovación del trabajo docente, y se desarrolló la estrategia identificada como Proyecto Aula. Constituyó un esfuerzo que logró que los profesores hicieran un ejercicio de valoración de su actividad en el salón de clases para identificar áreas de oportunidad y realizar propuestas de mejora. Una de las aportaciones más importantes es que se logró articular la docencia, la investigación y la vinculación.

Constituyó un detonante para trabajar propuestas innovadoras que les permitiera gestionar de manera diferente los aprendizajes. Es de resaltar que las diferentes áreas de conocimiento alcanzaron resultados positivos, y de todos los programas educativos hubo profesores que participaron en el Proyecto Aula.

La forma como se organizó el trabajo permitió que alrededor del 64% de la planta docente participara en la experiencia y de ellos el 35% concluyó el reporte de la experiencia de innovación en el aula.

Técnicamente representó que los participantes elaboraron el diseño instruccional a partir del programa de estudios de la experiencia educativa que estaban interviniendo. Esto hizo que los profesores sistematizaran su actividad docente, debido a que era una condición para que, aplicando la metodología de la investigación acción realizaran el reporte de resultados.

Los cambios alcanzados en la actividad docente fueron diferenciados, de acuerdo a las condiciones de cada profesor, pero se puede destacar que entre estos estuvieron: identificar el tipo de saber que se buscaba fortalecer en los estudiantes, la forma como se articulaban los saberes, la manera en que se integraría la investigación en el proceso formativo, el desarrollo de tareas o proyectos como estrategia de vinculación con el contexto, el uso de una segunda lengua, la aplicación de herramientas tecnológicas que favorecieran los ambientes de aprendizaje y la comunicación en el aula, entre otros.

Esto implicó una mayor sistematización de parte del profesor para definir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Fue necesario que el docente definiera secuencias didácticas, y los recursos tecnológicos que iba a requerir para el acercamiento con el estudiante, y de este con el conocimiento. Esto trajo como resultado que un mayor número de profesores utilizaran la plataforma institucional (EMINUS), el uso de la biblioteca virtual, las videoconferencias, el uso de software especializado, entre otros.

El Proyecto Aula se caracterizó porque logro la participación de profe-

sores de las diferentes áreas disciplinares, de todos los programas educativos, de las cinco regiones incluyendo las UVI. En este proyecto todos los profesores fueron convocados, y todos participaron con diferentes niveles de compromiso y resultados.

Como resultado de la política institucional, a los profesores de tiempo completo que concluyeron con el reporte de resultados, se les consideró en el Programa de Estímulos al Desempeño Docente, mientras que, a los profesores de asignatura, se les brindó un puntaje para participar en los concursos de oposición de asignaturas o por plazas de tiempo completo.

Actualmente los profesores continúan aplicando en sus cursos estos principios de renovación pedagógica, logrando que un mayor número de profesores realicen investigación con sus estudiantes, y proyectos de vinculación con los diferentes sectores de la sociedad. Así mismo, el uso de las tecnologías se hizo parte de la actividad docente, y como efecto de la política de internacionalización en casa, los profesores fortalecen cada día más el uso de una segunda lengua en sus cursos, ya sea por medio de lecturas de apoyo o bien en algunos casos las experiencias educativas se imparten en una segunda lengua, sobre todo en algunas disciplinas.

El Proyecto Aula ha resultado una experiencia de renovación pedagógica que llegó para detonar la innovación docente y con ello, quedarse en la institución.

Referencias

1. Universidad Veracruzana. (1999). Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura. [Documento en línea]. Veracruz, México. Recuperado el 10/09/18 http://www.uv.mx/afbg/files/2014/05/Nuevo_Modelo_Educativo_Lin.pdf
2. Universidad Veracruzana. Proyecto Aula. (2009). De la transformación a la innovación en el aula. Elementos clave del proyecto. Documento de trabajo. Universidad Veracruzana, Veracruz, México.
3. Universidad Veracruzana. Proyecto Aula. (2010). De la transformación a la innovación en el aula. Facilitador del Proyecto Aula. Documento de trabajo. Universidad Veracruzana, Veracruz, México.
4. Universidad Veracruzana. Proyecto Aula. (2009i). Guía para el seguimiento y la evaluación de la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Documento de trabajo. Universidad Veracruzana, Veracruz, México.
5. Universidad Veracruzana. Proyecto Aula. (2010). Pasos para el diseño de tareas/proyectos de aprendizaje para el desarrollo de competencias y pensamiento complejo. Documento de trabajo. Universidad Veracruzana, Veracruz, México.

6. Universidad Veracruzana (2018). UV Número. [En línea]. Veracruz, México
Documento electrónico recuperado el 10/09/18 en:
https://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2018/09/UV_Numeros_07-Septiembre-2018.pdf

Evaluación docente como recurso necesario para contribuir a la formación del profesorado en CETYS Universidad

*José Luis Bonilla Esquivel
Melanie Elizabeth Montes Silva*

Resumen

La evaluación docente tiene el potencial de ser un elemento clave para el aprendizaje y la mejora, pero para lograrlo se debe hacer un proceso intencionado. En este trabajo se reportan las percepciones de 33 personas involucrados en la evaluación de los docentes universitarios en CETYS Universidad, una institución privada ubicada en el noroeste de México. Los datos que aquí se presentan se desprenden de una metaevaluación del sistema de evaluación docente vigente en la institución, que tiene como finalidad aportar elementos de significado para hacer un rediseño del sistema de evaluación, lo que considera desde la concepción de la evaluación y el diseño de los instrumentos, hasta la definición de los fines y usos que tendrá. Los participantes laboran en áreas académicas y administrativas de la institución, y lo que se identifica es que coinciden en la necesidad de que la evaluación docente sirva, tanto para retroalimentar a los profesores sobre su trabajo en el aula, como identificar necesidades de formación que contribuyan a la mejora de su quehacer docente. Derivado del resultado se formulan propuestas que pueden ser tomadas en cuenta en el rediseño del sistema de evaluación, como sumar a la evaluación sumativa una diagnóstica y una formativa; facilitar que el personal del departamento de formación del profesorado tenga acceso a los resultados y promover que la formación docente sea definida en función de los resultados de la evaluación.

Palabras clave: *Metaevaluación, evaluación del profesorado, formación docente, docentes de educación superior*

Abstract

Teacher Evaluation has the potential to be a key element for learning and improving, but to achieve its potential it must be a deliberate process. This paper reports the perceptions of 33 people involved in the evaluation of University Professors at CETYS Universidad, a private institution located in the Northwest of Mexico. The data provided here derives from a meta-evaluation of the current system of teaching evaluation in the institution, which aims to provide meaningful elements for a redesign of the evaluation system. This considers from the design of the evaluation and its ins-

truments, up to the definition of its uses and purposes. Participants work in academic and administrative areas of the institution, and it is identified that they agree on the need for teaching evaluation to serve as feedback to professors about their work in the classroom, but also to identify training needs that may contribute to the improvement of their teaching work. As an outcome, proposals that may be considered in the redesign of the evaluation system are formulated, such as adding a diagnostic and a formative evaluation to the summative evaluation; facilitating access to the results to the Professor Training Department staff, and promoting that professor training is defined according to the results of the evaluation.

Key words: *Meta-evaluation, Teacher Evaluation, Teacher Training, Higher Education Teachers*

Introducción

En el ámbito educativo se suele asumir que la evaluación está asociada con la calificación que los profesores asignan a los estudiantes y que su fin es acreditar el resultado final de un proceso concluido, siendo que, en realidad, la evaluación aplica también a otros agentes educativos y puede tener finalidades adicionales, entre ellas, que el evaluado adquiera aprendizajes. En la universidad un aspecto importante es evaluar el trabajo docente que llevan a cabo los profesores, sí, para regular su trabajo y tomar decisiones sobre su recontractación u otra cuestión administrativa, pero en especial para contribuir a que mejore su práctica docente. Esta mejora se puede lograr de diversas maneras, por ejemplo: si se considera que los aspectos a evaluar constituyen lo que la institución espera, esta se vuelve una forma de orientar la forma y estilo del trabajo docente de los profesores; con la entrega de resultados y la retroalimentación, el docente conoce qué aspectos debe mejorar; con la formación centrada en los aspectos detectados como áreas de mejora, el docente conoce cómo mejorar en lo que requiere.

Aunque la evaluación del profesorado tenga el potencial de ser una herramienta de aprendizaje y mejora, lograr esto de manera efectiva requiere un trabajo intencionado, tanto del docente como de otros agentes que forman parte de la institución. Y, sin duda, el primer paso es tomar conciencia de la necesidad de explotar este potencial de mejora.

Este documento reporta la perspectiva de diversos agentes educativos sobre la necesidad que identifican de lograr que la evaluación del profesorado universitario contribuya a la mejora del trabajo docente. Se desprende de un proyecto más amplio que tuvo la finalidad de diseñar un sistema de evaluación del profesorado y que consistió en varias etapas; de la primera, el diagnóstico de las necesidades institucionales, se desprende la información que aquí se presenta. El objetivo del diagnóstico fue el si-

guiente: Evaluar los sistemas de evaluación del profesorado vigentes a nivel sistema en CETYS Universidad, tomando en cuenta la perspectiva de las diferentes instancias involucradas, a fin de establecer recomendaciones para el rediseño del sistema de evaluación y retribución del profesorado.

La evaluación educativa

La evaluación educativa es “un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora” (Jornet, como se cita en Rueda Beltrán, 2009, pp. 10–11). En el ámbito educativo es posible evaluar diversos aspectos, como el aprendizaje de los estudiantes, los programas educativos, la calidad de la gestión, el centro educativo o el trabajo docente. Sin importar qué se evalúe, toda evaluación es un proceso que involucra cuatro pasos principales. (1) Planeación: tomar decisiones sobre qué se va a evaluar, para qué, cómo, desde qué perspectiva y quiénes serán los agentes involucrados (Poggi, 2008; Valenzuela González, 2004). (2) Desarrollo: recolectar y procesar la información. (3) Contrastación: analizar la información, emitir juicios, tomar decisiones, divulgar los resultados y darles seguimiento (Lukas y Santiago, 2014). Y (4) metaevaluación: evaluar la evaluación,

cuyo objetivo es emitir un juicio acerca de la calidad, la relevancia, la pertinencia o los méritos de una evaluación [con el objetivo de] asegurar la calidad de los servicios evaluativos y señalar el camino para el perfeccionamiento de la profesión, promoviendo una mayor comprensión de la empresa evaluativa. [Este proceso] no sólo permitirá valorar de manera sistemática los resultados, sino que dará la posibilidad de tomar decisiones eficaces para mejorar el planteamiento, la dinámica y los modelos de evaluación (Elizalde Lora, Torquemada González y Olvera Larios, 2016, pp. 96–97).

Como se puede ver, la etapa de la metaevaluación es fundamental, pues permite determinar si el proceso ha logrado sus propósitos. No obstante, más que verla como un cierre, la metaevaluación debe servir para reflexionar sobre los procesos evaluados. Para realizarla es necesario determinar los criterios con los que se llevará a cabo, además, deben participar tanto los evaluadores como los usuarios de la información, cuidando que no haya un conflicto de intereses que afecte los resultados (Valenzuela González, 2004). Asimismo, se debe llevar a cabo de una manera ética, lo que “se manifiesta con mayor fuerza en el momento de valorar los principios que deben regir las actuaciones del evaluador y en las respuestas justificadas que dé ante la presencia de ciertos dilemas y dudas” (Bezies, Elizalde y Olvera, 2016, p. 15). También es necesario determinar cuáles serán los fines que se perseguirán, considerando cuatro aspectos posibles: (1) utilidad, ¿la evaluación satisface las necesidades prácticas de informa-

ción de las audiencias?; (2) factibilidad o viabilidad, ¿la evaluación ha sido realista, prudente, diplomática y económica?; (3) legitimidad o ética, ¿la evaluación se ha realizado de forma legal, con la ética y el respeto necesarios, por el bienestar de los participantes y de los afectados por los resultados?, y (4) precisión o rigurosidad, ¿la evaluación proporciona información adecuada sobre las características del objeto de estudio para determinar su mérito o su valor? (Lukas y Santiago, 2014).

Evaluación de la docencia

¿La evaluación docente es, como la docencia misma, una práctica social, en la que confluyen diversos condicionantes y componentes; además, la evaluación de la docencia no es solo una metodología o un análisis de datos recolectados, sino que “implica una filosofía, una postura epistemológica y una teoría, así como un método, técnicas e instrumentos” (García et al., 2004, p. 21).

La evaluación docente implica un enfoque estratégico, en el sentido de que los métodos, técnicas e instrumentos deben elegirse de manera consciente y solo después de haber planificado el proceso, los fines que se perseguirán y la consideración del contexto específico. La meta de esto es evitar, tanto cuanto sea posible, prestar una atención desmedida a los instrumentos, como si su aplicación y calificación fueran el fin de la evaluación (Canales, 2004). En realidad, el fin de este proceso puede ser el control o la mejora (García et al., 2004). Control implica determinar si el docente posee ciertas propiedades o algunas dimensiones de esas propiedades, así como en qué medida (Ardoino, 2000); se orienta al seguimiento y control administrativo en cuanto posibilita emitir juicios de valor sobre el trabajo docente, así como tomar decisiones sobre cuestiones laborales, escalafonarias o salariales; se centra en el producto final y por ello tiende a ser una evaluación de tipo sumativo (García et al., 2004). En cambio, el fin de la mejora busca el perfeccionamiento del trabajo de los profesores, se orienta más a la evaluación de tipo formativa, busca reflexionar sobre el trabajo de los docentes para retroalimentarlos, promueve el crecimiento profesional de las personas y, como consecuencia, contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje (García et al., 2004); además, considera múltiples variables involucradas con la complejidad de la práctica docente, se interesa por los significados, necesidades y potencialidades de los involucrados y promueve que todos los participantes del proceso didáctico sean parte de la evaluación, con lo que se busca “fortalecer procesos de autonomía, credibilidad y significación [y lograr] una práctica inclusiva, reflexiva y en constante resignificación y construcción” (de Diego Correa y Rueda Beltrán, 2012, p. 60). Canales (2004) señala que frecuentemente los fines de la evaluación no son explícitos, suelen no coincidir con lo que

se está buscando, se atiende sobre todo al aspecto punitivo o se pretende cumplir simultáneamente con ambos propósitos (controlar y acompañar), lo que resulta complicado, por lo que en muchas ocasiones solo se atiende a uno de estos aspectos.

Además de considerar su finalidad, al planear y administrar un sistema de evaluación docente hay que tomar en cuenta que son diversas las funciones que los profesionales de la educación llevan a cabo como parte de su quehacer cotidiano. En este sentido, García et al. (2004) señalan que es importante, como punto de partida, distinguir entre la evaluación de académicos y la evaluación de docentes.

[La evaluación de académicos] considera la amplia gama de actividades que las instituciones demandan de los académicos, como son la docencia, asesoría y tutoría, la difusión de la cultura, la elaboración de materiales didácticos y la investigación. En cambio, la evaluación de los docentes se restringe a las actividades relacionadas de forma directa con el proceso de enseñanza-aprendizaje. De manera específica, con lo que el docente hace antes, durante y después de que ocurre el episodio didáctico (p. 17).

Determinar qué funciones laborales van a ser evaluadas es importante, pues de esta forma será posible valorar específicamente lo que pretende. Si se establece como meta evaluar el desempeño de los docentes, hay otra cuestión por considerar: las características de lo que se entenderá por un profesor ideal. Si bien hay propuestas concretas sobre cuáles son los componentes fundamentales del quehacer docente, lo que se entenderá por un profesor ideal no puede ser generalizado. En este sentido, cada institución educativa debe discutir y decidir qué espera de sus docentes, según su realidad, sus necesidades y expectativas; en consecuencia, debe determinar también cómo evaluará a los profesores según sus propios criterios, pues no se puede hablar de una forma única de evaluar el trabajo docente (Rueda Beltrán, 2004). Esto es particularmente relevante porque las características de los docentes que son evaluadas pueden, a su vez, moldear el ejercicio de la profesión en una institución (Díaz Barriga Arceo, 2004).

La evaluación docente en CETYS Universidad

CETYS Universidad es una institución educativa mexicana privada que cuenta con tres campus en el Noroeste de México. En la década de 1970 desarrolló su plan de desarrollo, con la colaboración del Dr. Pablo Latapí, lo que incluyó un sistema de evaluación del profesorado. Ese primer sistema de evaluación tenía tres componentes: (1) un cuestionario aplicado a estudiantes, para que valoraran el trabajo de los docentes; (2) registro de asistencias, retardos y salidas temprano de los profesores, y (3) cumplimiento puntual con la entrega de listas de calificaciones. Con el paso del tiempo, el sistema de evaluación original se fue transformando, a fin de to-

mar en cuenta los avances en el quehacer profesional docente (por ejemplo, el uso de tecnología), pero la base ha sido siempre la misma. Hasta ahora, ha habido cinco versiones de los instrumentos. El principal cambio se ha dado en la redacción de los reactivos de la encuesta, aumento de reactivos que miden aspectos adicionales a la práctica docente (como los resultados de aprendizaje establecidos institucionalmente) y que las técnicas de recolección y procesamiento de la información ahora se hacen en formato digital. Además, en el nivel superior se incorporó un cuestionario de autoevaluación para docentes y, en el caso de los profesores de tiempo completo, se consideran dos aspectos adicionales al trabajo frente a grupo: tareas institucionales y formación académica.

El actual sistema de evaluación recibe el nombre de Sistema de Evaluación y Retribución del Profesorado (SERP) y tiene tres grandes finalidades. En primer lugar, ofrecer retroalimentación a los profesores sobre su quehacer docente, a fin de que sirva para mejorar la calidad de los servicios educativos que brinda la institución. En segundo lugar, compensar económicamente a los docentes mejor evaluados; en el caso de los profesores de planta, el resultado de la evaluación influye en su aumento salarial anual, pero para los profesores de asignatura el impacto es mayor, pues pueden llegar a obtener un bono significativo (tabla 1). La tercera finalidad de la evaluación es identificar a los profesores que no cumplen los estándares esperados para no recontratarlos.

Tabla 1. Criterios para determinar la compensación para docentes de asignatura

Puntaje	Decisiones y porcentaje de compensación asignada
0 a 69.9	No se recontrata ni se compensa
70 a 76.9	Se recontrata condicional, no se compensa
77 a 82.9	Se recontrata, no se compensa
83 a 88.9	Compensación del 8%
89 a 94.9	Compensación del 16%
95 a 100	Compensación del 50%

Fuente: elaboración propia con base en documentos institucionales.

Los porcentajes de la compensación se determinan en función del ingreso total percibido por impartir cada asignatura durante el periodo lectivo que corresponda. Por ejemplo, si un docente del nivel superior percibió \$10,000 en todo el semestre por impartir una sola clase y su evaluación es de 95, la compensación que recibirá será de \$5,000; si impartió más asignaturas, se sumarán las compensaciones que obtenga en todos sus cursos.

Dado el impacto académico y económico del SERP, este proceso es importante para la institución, pero al mismo tiempo es complejo, principalmente por tres razones. En primer lugar, porque, aunque es un solo sistema en los tres campus, con el paso del tiempo la operación se ha

diversificado en cada uno. En segundo lugar, han surgido subsistemas en función de los diferentes niveles educativos y modalidades de enseñanza (presencial y en línea, programas regulares y para adultos que trabajan). Finalmente, porque están involucradas diferentes instancias, como Recursos Humanos, Operación Académica, Informática, directores y coordinadores académicos, y cada una de ellas tiene necesidades particulares y persigue fines distintos. En este escenario han surgido diversas situaciones problemáticas que conviene comprender y atender para que la evaluación docente cumpla con el doble propósito que se le ha asignado en la institución: académica y administrativa.

Con el fin de atender los problemas detectados, se diseñó un proyecto estructurado en tres etapas: (1) realizar la metaevaluación de los procesos de evaluación docente vigentes; (2) con base en los resultados de la metaevaluación, actualizar o rediseñar procesos de evaluación del profesorado adecuados para cada nivel y modalidad educativa y (3) implementar el nuevo sistema de evaluación docente en el sistema CETYS Universidad. Este nuevo sistema de evaluación docente buscará ser de utilidad para los diferentes agentes involucrados en el proceso: profesores, directivos académicos, personal administrativo y de servicios, estudiantes e instancias externas, como las distintas acreditadoras.

La formación docente en CETYS Universidad

Ornelas Gutiérrez, Cordero Arroyo y Cano García (2016) explican que la formación del profesorado es tanto un área de conocimiento, vinculada con la Pedagogía, como un conjunto de prácticas asociadas con el desarrollo profesional docente. Desde esta última perspectiva, la formación docente busca que los profesores adquieran o mejoren los conocimientos, habilidades y actitudes que requieren para desempeñar su labor actual o futura, lo que se logra mediante experiencias de aprendizaje diversas (mentorías, cursos, talleres, seminarios, diplomados, estudios de posgrado, etc.), ya sean desarrolladas en colectivo o de manera individual. La formación docente puede ser clasificada como disciplinar, cuando se vincula con los contenidos que el docente enseña, o pedagógica, si se relaciona con cómo enseñar esos contenidos. También puede ser clasificada según el momento de la carrera profesional del profesor en el que se da; puede ser inicial o continua.

En cualquiera de sus tipos y modalidades, la formación pedagógica del profesorado es una tarea esencial para la mejora de la calidad de la enseñanza en todos los niveles educativos, incluyendo la formación del profesorado universitario; para éste, sin embargo, no existe una formación inicial propiamente dicha, sino que la formación permanente tiene un carácter de iniciación a la docencia (Ornelas Gutiérrez et al., 2016, p. 58).

En la institución existe un departamento, el Centro de Desarrollo y Mejoramiento Académico (CDMA), que tiene entre sus funciones la formación integral del profesorado. Su objetivo es el siguiente:

- Contribuimos a mejorar el aprendizaje de los estudiantes, la competencia pedagógica del profesorado y la calidad e innovación de la práctica docente, mediante proyectos y acciones estratégicas.

Somos una unidad virtual, operamos a nivel sistema y tenemos cuatro funciones:

- Formación Integral del Profesorado
- Desarrollo Curricular
- Evaluación del Profesorado
- Medición del Aprendizaje” (CETYS Universidad, s. f., parr. 1).

Un aspecto de particular interés para el CDMA es seleccionar y gestionar cursos de formación para los docentes, los cuales se ofrecen en diferentes momentos de cada semestre, la duración es variable y los profesores, de manera voluntaria, seleccionan aquellos en los que deseen participar. Las formas principales en las que este departamento determina las acciones formativas para docentes es mediante dos fuentes de información. Por un lado, aplican un cuestionario a todos los docentes para conocer sobre qué temas les gustaría recibir formación; por otro lado, reciben las solicitudes de los directores académicos sobre lo que ellos consideran que sus profesores deben recibir como formación. Como consecuencia, pueden llegar a ofrecer cursos particulares para un área de conocimiento o para toda la comunidad docente, pero siempre son sobre aspectos pedagógicos o de formación humana, no sobre cuestiones disciplinares, y son actividades de formación permanente, no inicial.

Un aspecto relevante es que, aunque este departamento declare que entre sus funciones está la evaluación del profesorado, no es responsable del sistema de evaluación ni participa en ninguna etapa del proceso. De hecho, el personal del CDMA no tiene acceso directo a los resultados de la evaluación docente, lo que impide que los analicen o que detecten necesidades de formación. En ocasiones han solicitado los resultados y esto les ha permitido tomar decisiones, pero formalmente no tienen relación con el SERP.

En consecuencia, las actividades del CDMA están desvinculadas de la evaluación del profesorado, aunque sí hacen cierto tipo de evaluación docente complementaria que no afecta al puntaje que se asigna a los docentes con el SERP. Ejemplo de ello es la Certificación Docente CETYS, la cual logran los profesores que asisten a las actividades de formación que promueve el CDMA. Este programa consiste en que los profesores alcancen tres niveles, en función de la cantidad de horas de formación en las que

participaron, y, después de que obtengan el tercer nivel (equivalente a 120 horas de formación), elaboren un portafolio, el cual deberá contener evidencias sobre la utilización de los aprendizajes logrados en los cursos que organiza el departamento y será evaluado por un comité.

Otra acción de evaluación complementaria que se lleva a cabo, pero solo en uno de los campus, es la observación de la práctica docente. Esta actividad consiste en que se hace observación de los profesores en sus aulas, con base en una guía de observación, y derivado de ello se ofrece retroalimentación al trabajo de los profesores. Los docentes observados son de nuevo ingreso o han sido seleccionados por el director de escuela para que pasen por este proceso. Estas acciones han sido muy bien recibidas en el campus en el que se realizan, pero en los otros dos campus de la institución no ha sido posible implementarlas, pues se consideran prácticas invasivas y punitivas, asociadas con malas prácticas.

Método

Para conocer la perspectiva de los involucrados sobre los sistemas de evaluación docente vigentes, se optó por hacer un acercamiento cualitativo, con un diseño metodológico tipo etnográfico y mediante dos técnicas de recolección de datos: entrevista y análisis de documentos. Las entrevistas fueron semiestructuradas, realizadas personalmente, individuales o grupales, según la disponibilidad de los informantes. En cuanto al análisis de documentos, lo que se hizo fue recolectar textos institucionales, provistos por diferentes instancias, así como aquellos solicitados a los entrevistados como evidencia de los aspectos que mencionaban.

Los participantes fueron los involucrados en las diferentes etapas de los procesos de la evaluación docente. Inicialmente se tuvo contacto con quienes la Vicerrectoría Académica consideró como informantes clave, pero, conforme se avanzó en el proceso de recolección de datos, se detectó que había otros agentes que formaban parte del proceso, por lo que se les incluyó como informantes. Se tomó en consideración a personas de todos los departamentos involucrados en la evaluación de los docentes y, aunque se incorporó la visión de quienes participan en todos los niveles educativos que ofrece la institución, aquí se presenta únicamente lo correspondiente al nivel superior. En total fueron entrevistadas 33 personas de los tres campus de la institución.

¿Qué ocurre en el proceso de evaluación del profesorado universitario?

Tras analizar los datos recolectados en los diferentes contextos destaca que, aunque hay un solo sistema a nivel institucional, el SERP, cada campus lo opera de formas particulares. Esto significa que los tiempos de apli-

cación son ligeramente diferentes y que las instancias administrativas resuelven las contingencias de formas diferenciadas, pero, sobre todo, que la parte académica del sistema de evaluación no se atiende de manera prioritaria, ni se hace de igual manera en todos los contextos.

Con respecto a la prioridad que se le da a la parte académica del sistema de evaluación, el personal de las áreas administrativas, como los departamentos de informática y de recursos humanos, señalan que el sistema de evaluación docente es eminentemente académico y que ellos cumplen una función operativa; no obstante, el personal académico señala que debe supeditar sus necesidades y prioridades a las exigencias de la parte administrativa. Por ejemplo, que los cuestionarios de autoevaluación y de opinión de estudiantes se aplican cuando ha transcurrido el 75% del semestre, para que esto dé tiempo de hacer los cálculos administrativos, a pesar de que aplicar los instrumentos cerca del cierre del curso sería académicamente conveniente, pues de esa forma los respondientes tendrían una visión más completa del curso y, en especial, porque el proceso de evaluación estaría menos cercano a la entrega parcial de calificaciones de estudiantes que se hace en ese tiempo. La recomendación en este sentido es que se automaticen los procesos de recolección y procesamiento de la información, para que el proceso del sistema de evaluación comience cuando el semestre esté muy cerca de finalizar.

En cuanto a la forma en la que se lleva a cabo la parte académica, lo que ocurre es que los directores de cada área de conocimiento y los coordinadores de cada carrera definen de qué manera informan a los docentes sobre sus resultados y qué acciones toman como consecuencia de los resultados obtenidos. Las formas particulares de proceder varían tanto como personas en puestos directivos académicos existen, pues no hay una normativa institucional, pero se puede hablar de una gradiente, que va desde recomendar a los profesores que consulten sus resultados en el sitio web de la institución, dárselos impresos para que firmen de recibido, hasta explicárselos personalmente o incluso llegar a hacer un plan de formación en función de los resultados. Estas diferentes formas de proceder dependen de la carga de trabajo de los directivos, de su formación, sus convicciones pedagógicas y el conocimiento que tienen sobre el propio sistema de evaluación del profesorado, pues entre los datos destacó que hay directivos académicos que no entienden qué se mide, cómo interpretar los resultados, qué tendría que hacer el docente para obtener mejores resultados, ni cómo se calculan los resultados y la compensación económica derivada de ellos, esto, a pesar de que ellos mismos pasan por el proceso.

Como recomendaciones para superar estas dificultades se proponen las siguientes acciones: (1) que la institución establezca una normativa sobre cómo deben ser notificados los profesores sobre sus resultados y qué

usos deberán tener los resultados de la evaluación, tanto en su carácter administrativo como formativo; (2) hacer un perfil de los puestos directivos académicos, en el que se incluya cuál es su rol con respecto a la evaluación de los docentes que están bajo su responsabilidad; (3) capacitar a los directivos académicos para garantizar que conocen el sistema de evaluación y que pueden informar adecuadamente a los docentes sobre sus características; (4) transparentar el sistema de evaluación para que directivos y docentes tengan claridad sobre qué se mide, con qué finalidad y cuáles son las consecuencias en función de los resultados, así como hacer reportes de resultados más fáciles de interpretar.

Con respecto a la primera recomendación hecha, es preciso hacer una acotación. Como pudo verse en la tabla 1, la institución ha establecido que los profesores que obtengan una puntuación igual o inferior a los 69.9 puntos no será recontratados. Este criterio es asumido de diferente forma en cada contexto. En un campus en particular esta norma se aplica de manera estricta, sin analizar la situación ni proponer acciones formativas que ayuden al docente a mejorar; en los otros se aplica de manera discrecional. En algunos casos, los académicos señalaron que llegan a sostener a un profesor que sistemáticamente resulta mal evaluado si la materia que imparte no puede ser impartida por otra persona, lo cual es una práctica poco deseable; en otros casos, lo que hacen es analizar el caso concreto para indagar las razones por las que el docente no recibió una buena puntuación y, si el caso lo amerita (es la primera vez que sale mal evaluado, en otras clases salió muy bien, es la primera vez que trabaja en la institución y tiene potencial de mejorar), canalizan al docente al CDMA para que reciba formación o simplemente le dejan la asignatura en la que sí obtuvo buenos resultados. Prácticas reflexivas directivas de este tipo humanizan el proceso de evaluación y contribuyen al mejoramiento de la práctica docente, por lo que se propone que las directrices que establezca la institución vayan en ese sentido.

¿Qué se hace con los resultados de la evaluación y cómo debería relacionarse la evaluación y la formación docente?

Desde el contexto institucional quedó de manifiesto que el departamento encargado de la formación del profesorado no tiene injerencia en el proceso de evaluación ni tiene acceso directo a los resultados. Tomando esto en consideración, las preguntas que surgieron para los involucrados en la evaluación docente fueron, primero, qué hacen con los resultados y, en segundo lugar, qué consideran que debería hacerse con ellos.

En cuanto a qué se hace con los resultados, de nueva cuenta las respuestas variaron. Hay directivos académicos que sostienen reuniones con sus profesores, ya sea al inicio o al cierre de cada semestre y, ahí, presen-

tan un análisis de los resultados obtenidos por el colectivo, identifican áreas de mejora y proponen técnicas concretas para atenderlas o planean actividades formativas; algunos incluso solicitan que los docentes analicen sus resultados y que sean ellos quienes hagan propuestas individuales para mejorar su trabajo docente. Otros directivos canalizan a los docentes mal evaluados al CDMA, para que sea el personal de ese departamento quien diagnostique el área de mejora y determine qué acciones se pueden llevar a cabo. También hay directivos que no realizan acciones específicas con respecto a los resultados de la evaluación.

En lo que coinciden los académicos de las diferentes áreas disciplinares y campus de la institución es en que el actual sistema de evaluación no se utiliza para detectar necesidades de formación de manera sistemática, aunque tiene el potencial para ello, y, en consecuencia, el sistema de evaluación no contribuye de manera directa a la mejora del trabajo docente. Desde la perspectiva de los respondientes, contribuir a la mejora debería ser el fin último del sistema de evaluación, pues, de no ser así, el proceso sería meramente administrativo y centrado en la retribución económica, no en lo académico.

Los participantes van más allá y señalan que la evaluación docente no solo debe ser útil para detectar malas prácticas que requieran ser eliminadas, sino que debe posibilitar que se identifiquen las mejores prácticas que puedan ser sostenidas, replicadas y enseñadas. Este puede ser otro uso de la evaluación del profesorado, eminentemente más formativo.

La recomendación, derivada de estos elementos identificados, es que la institución involucre al CDMA en el sistema de evaluación del profesorado, para que al personal de este departamento le sea posible detectar necesidades de formación y ofrecer acompañamiento a los profesores que así lo requieran. Asimismo, resulta conveniente que la institución diseñe un sistema de evaluación del profesorado que sea integral, en el sentido de que podría tener tres fases: evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. La evaluación sumativa podría ser similar a como se ha hecho hasta ahora, en el sentido de que se recolecta información mediante diversas fuentes; además, su fin principal puede seguir siendo determinar una puntuación que sirva para calcular compensaciones salariales y para tomar decisiones administrativas, aunque innegablemente brinde datos que posibiliten la retroalimentación y la identificación de necesidades de formación. La evaluación diagnóstica podría hacerse con los profesores de nuevo ingreso a la institución, para garantizar que tienen los elementos del perfil docente que la institución considera necesarios. Por último, la evaluación formativa podría hacerse a lo largo del ciclo lectivo, a través de prácticas diversas y adecuadas para cada área de conocimiento, con el fin de impulsar prácticas que se consideren necesarias en cada disciplina; en

esta etapa podría participar de manera directa el CDMA y combinar la evaluación con la formación continua del profesorado, en aspectos tanto disciplinares como pedagógicos.

A manera de cierre

Después de sostener entrevistas con 33 personas involucradas en el sistema de evaluación del profesorado (SERP) de CETYS Universidad, tanto desde la perspectiva académica como administrativa, fue posible conocer su perspectiva, específicamente sobre el vínculo que debe existir con la formación del docente y los elementos que posibiliten la mejora de su quehacer.

En la institución, la evaluación docente está cumpliendo con el propósito de servir para emitir juicios y tomar decisiones, pero no resulta suficientemente útil para comprender la realidad ni para propiciar la mejora del trabajo educativo (Jornet, como se cita en Rueda Beltrán, 2009). Esto, sin duda, constituye un reto importante que debe ser atendido y esta metaevaluación proporciona los elementos necesarios para justificar la necesidad de un cambio significativo en la forma de concebir y conducir la evaluación del profesorado de nivel superior. La planeación del nuevo sistema debe considerar la noción de que la evaluación tiene el potencial de propiciar aprendizajes y que esto se debe hacer de manera intencionada, para así garantizar que la retroalimentación sea clara, efectiva y oportuna. Asimismo, debe tomarse en cuenta que, como resultado de la evaluación, debe haber opciones de formación que contribuyan de manera directa a la mejora del trabajo docente. Sin duda, esto constituye un cambio filosófico y epistemológico con respecto a qué es la evaluación del profesorado, y habrá que seleccionar los métodos adecuados para cumplir con estos fines (García et al., 2004).

Si a la propuesta de evaluación sumativa, ya consolidada en la institución y útil para la determinación de compensaciones, se sumaran los elementos de carácter formativo que se proponen, se podría lograr que cumpliera diversos propósitos y no solo con los vinculados al control administrativo (Ardoino, 2000; García et al., 2004). Satisfaría las inquietudes de los académicos de la institución, quienes esperan que sea útil para identificar necesidades de formación y para contribuir a la mejora del trabajo docente; sería factible y estratégica, porque incluiría la evaluación sumativa de una manera ágil, lo que tiene propósitos principalmente administrativos, así como la diagnóstica y formativa, que buscan contribuir a la mejora del trabajo docente; sería posible realizar, porque el personal involucrado se especializaría en satisfacer cada uno de los fines propuestos; sería un proceso legitimado, porque la formación tendría una justificación

basada en los resultados, y sería más precisa para proporcionar información sobre el trabajo de los profesores (Lukas y Santiago, 2014).

Es un reto y un cambio de perspectiva que puede ser benéfica para la formación de los docentes y para el aprendizaje de los estudiantes. Por estos motivos, la recomendación principal es que los resultados de la metaevaluación de la evaluación del profesorado sean tomados en cuenta para diseñar un nuevo sistema integral de evaluación y retribución del profesorado en CETYS Universidad.

Referencias

1. Ardoino, J. (2000). Consideraciones teóricas sobre la evaluación. En M. Rueda Beltrán y F. Díaz-Barriga Arceo (Eds.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 23–37). México: Paidós.
2. Bezies, P., Elizalde, L. y Olvera, B. I. (2016). Recuento metodológico del proceso evaluativo docente en la UAEH. Un Estudio de metaevaluación para visualizar y comparar el sistema. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 10–25.
3. Canales, A. (2004). Aspectos básicos de un enfoque metodológico de la evaluación. En M. Rueda Beltrán y F. Díaz Barriga Arceo (Eds.), *La evaluación de la docencia en la universidad: perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 88–97). México: Plaza y Valdés.
4. CETYS Universidad. (s. f.). *Centro de Desarrollo y Mejoramiento Académico*. Recuperado de <http://www.cetys.mx/centro-de-desarrollo-y-mejoramiento-academico/>
5. de Diego Correa, M. y Rueda Beltrán, M. (2012). La evaluación docente en educación superior: uso de instrumentos de autoevaluación, planeación y evaluación por pares. *Voces y Silencios*, 3(2), 59–76.
6. Díaz Barriga Arceo, F. (2004). Algunas críticas en torno a los métodos de evaluación de profesores y algunas Incursiones alternativas. En M. Rueda Beltrán y F. Díaz Barriga Arceo (Eds.), *La evaluación de la docencia universitaria. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 121–154). México: Plaza y Valdés y UNAM.
7. Elizalde Lora, L., Torquemada González, A. D. y Olvera Larios, B. I. (2016). Usos e impacto de la evaluación de la docencia en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: Resultados de la meta-evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 94–104.

8. García, B., Loredo, J., Luna, E., Pérez, C., Reyes, R., Rigo, M. A. y Rueda Beltrán, M. (2004). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En M. Rueda Beltrán y F. Díaz-Barriga Arceo (Eds.), *La evaluación de la docencia universitaria. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 13–86). México: Plaza y Valdés y UNAM.
9. Lukas, J. F. y Santiago, K. (2014). *Evaluación educativa* (2da. ed.). Madrid, España: Alianza.
10. Ornelas Gutiérrez, D., Cordero Arroyo, G. y Cano García, E. (2016). La transferencia de la formación del profesorado universitario. Aportaciones de la investigación reciente. *Perfiles Educativos*, 38(154), 57–75.
11. Poggi, M. (2008). Evaluación educativa. Sobre sentidos y práctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 36–44. doi: 10.15366/riee
12. Rueda Beltrán, M. (2004). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México: UNAM.
13. Rueda Beltrán, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1–16.
14. Valenzuela González, J. R. (2004). *Evaluación de instituciones educativas*. México: Trillas e ITESM.

Desafíos para el desarrollo profesional del profesorado universitario. Un acercamiento reflexivo desde la experiencia del repensamiento universitario

Gabriela Croda Borges

Abstract

In the context of a particular higher education institution in Mexico, a group of academics was invited to participate in a process of rethinking the university. The reflections that are shared as a result of this process correspond to the particular field of the teaching staff and offer an approach to the challenges for the professional development teacher in the context of the university in which the reflection is based on the theoretical investigation. They intend to answer the proposed question: What type of teacher should we have to be better in 2023? The challenges are primarily focused on teacher training and professional development based on collaborative strategies such as the professional learning community and the participation of teachers in inter-institutional collaboration networks.

Key words: *Professional development, reflective training, university professor.*

Resumen

En el contexto de una institución de educación superior particular en México, se convocó a un grupo de académicos a participar en un proceso de repensamiento de la universidad. Las reflexiones que se comparten como producto de dicho proceso corresponden al ámbito particular del profesorado y ofrecen un acercamiento a los desafíos para el desarrollo profesional docente en el contexto de la universidad en la que se sitúa la reflexión con base en la indagación teórica. Pretenden responder al cuestionamiento propuesto: ¿Qué tipo de profesor deberíamos tener para ser mejores en el 2023? Los desafíos planteados atienden fundamentalmente a la formación y desarrollo profesional docente con base en estrategias de colaboración como la comunidad profesional de aprendizaje y la participación del profesorado en redes de colaboración interinstitucionales.

Palabras clave: *Desarrollo profesional, formación reflexiva, profesor universitario*

Introducción

El proceso de repensamiento de la Universidad es el contexto en el que se

sitúa esta reflexión y en particular, deriva de los cuestionamientos propuestos para el análisis diagnóstico y conexión con el entorno.

Ante la diversidad de interrogantes que provoca repensar la Universidad, en este documento se expresan reflexiones detonadas por una de las preguntas planteadas: ¿Qué tipo de profesor deberíamos tener para ser mejores en el 2023?

El propósito es comunicar –de forma preliminar- algunas ideas sobre el profesorado que “alimenten el proceso de reflexión para construir la Visión Rumbo al 50 aniversario” (Documento diagnóstico y conexión con el entorno, 2013).

Se plantea repensar –inicialmente- en prospectiva el desarrollo profesional del profesorado recuperando hallazgos significativos de la investigación educativa y tendencias del ámbito internacional.

Papel sustantivo del profesorado

Las finalidades educativas de la Universidad fundamentadas en la búsqueda de la verdad y del bien común, por sí mismas plantean importantes desafíos para la formación personal y profesional de los estudiantes universitarios que son el sentido último y la razón de ser de la Universidad.

Las grandes intenciones educativas requieren una multiplicidad dinámica y armonizada de factores, recursos y condiciones que de manera interrelacionada se manifiesten en el actuar institucional y educativo como medios proclives para lograrlas, en donde el papel del profesorado es fundamental.

Desarrollo profesional del profesorado

El marco establecido para esta reflexión se centra en un actor sustantivo de la formación universitaria, los profesores y específicamente en el desarrollo profesional del profesorado considerado como procesos para aprender a participar en una amplia gama de actividades de investigación, docencia y servicio y la construcción de las habilidades y conocimientos relacionados con ellas (University of Oxford, 2012).

Repensar los procesos y prácticas de los profesores invita a replantear las concepciones asociadas a la docencia, investigación y extensión del quehacer universitario, desde una lógica académica antes que administrativa, que refleje el convencimiento institucional del papel sustantivo de los profesores para el logro de las intenciones educativas. Convencimiento que habrá de expresarse en apoyar condiciones y ambientes basados en la formación, reflexión y colaboración para el desarrollo de la labor de los profesores a través de mejores prácticas y procesos de enseñanza, investigación y extensión.

Evolución de las concepciones de la enseñanza

Al reflexionar sobre el profesor que deberíamos tener para ser mejores, emerge un desafío asociado al desarrollo profesional del profesorado, que implica comprender las concepciones históricas de la docencia y las tensiones generadas por la persistencia de las formas de enseñanza que continúan presentes en la actualidad.

En la evolución de los planteamientos sobre las concepciones de la docencia históricamente se reconocen: la era de la vocación (S. XVI y XVII), la era del oficio (S. XIX) y la era de la profesión (mediados S. XX) (Tardif, 2012).

El tránsito de las concepciones de la docencia a lo largo de varios siglos nos acerca a la comprensión de la enseñanza como un oficio de lenta evolución, que paulatinamente ha transitado por las distintas etapas: antigua, moderna y contemporánea y permite reconocer las tensiones derivadas de la superposición de las diversas formas de enseñanza que amalgaman el ser profesor: la vocación, el oficio y la profesión.

Hacia la profesionalización

Transitar hacia la enseñanza contemporánea plantea desafíos para el desarrollo del profesorado, implica recuperar la dimensión vocacional de la enseñanza distintiva de la primera era, consolidar las condiciones del oficio del segundo estadio, tales como: un profesorado unificado, superar la precariedad y favorecer la estabilidad laboral y la adecuada remuneración, antes de profesionalizarlo. (Tardif, 2012)

Los desafíos del desarrollo profesional del profesorado derivan de la complejidad de los rasgos que distinguen la profesionalización: una formación de alto vuelo intelectual, con conocimiento experto en pedagogía y aprendizaje, desarrollo de competencias basadas en saberes científicos, al servicio de una ética del aprendizaje del alumno.

Los profesores como profesionales se guían por el éxito del alumno y la promoción de una pedagogía innovadora, que supere lo rutinario y la fidelidad a la implementación del currículo prescrito y que sean capaces de fomentar el máximo aprendizaje de los alumnos.

La profesionalización aspira a mayor autonomía y más amplios márgenes de libertad para el profesorado, que a su vez, se le confieren mayores responsabilidades derivadas de sus propias decisiones y la obligatoriedad de la evaluación asociada a criterios meritocráticos, en cuya definición se implica el profesorado.

Formación del profesorado para el desarrollo profesional

Los procesos de formación se consideran base para la mejora de la enseñanza, representan otro desafío para el desarrollo profesional que invitan

a un repensar el sentido y finalidad de la formación desde lógicas que superen la tendencia a replicar modelos y metodologías orientadas a extender y generalizar la oferta formativa de los profesores y se centren en “indagar en otros referentes teóricos que se fundamentan en supuestos básicos y en una epistemología de pensamiento complejo que se traducen en líneas de actuación, en principios de procedimientos, que favorecen una práctica educativa diversa, multidimensional y divergente.” (Margalet, Canabal e Iborra, 2013).

Lo diverso y singular, es un rasgo de las tendencias de la formación del profesorado hacia su desarrollo profesional, que sugiere trayectos formativos autogestados por el profesor a lo largo de estadios. La fase de formación inicial del profesorado, es un estadio irrenunciable, momento propicio y necesario para ofrecer una sólida base que permite reconocer la naturaleza multidimensional y compleja de la labor educativa y docente, superando los planteamientos formativos con énfasis instrumental y técnico.

El formato de formación y desarrollo del profesorado requiere renovarse y replantearse con base en un enfoque orientado a crear capacidad profesional en el profesorado para dar respuesta a las complejas situaciones que se suscitan en las aulas y en general, en los procesos formativos, entre otras, derivadas de la dificultad de gestionar la diversidad y propiciar ambientes de aprendizaje.

Una vía para abonar a nuevos formatos en la formación profesional del profesorado, es la que incorpora la reflexión de su práctica como eje orientador de desarrollo profesional, sobre la base de proyectos para la mejora de la propia enseñanza, que lleve a los profesores a plantearse preguntas relevantes sobre qué es lo valioso de su práctica, que por tanto, hay que conservar, así como, qué es lo que no aporta valor y hay que erradicar.

Centrar la formación del profesorado en su práctica, no se limita exclusivamente a las actividades de docencia, implica reflexionar también sobre las actividades de investigación y extensión que son constitutivas del quehacer profesional del docente.

En este marco, las tendencias en la formación profesional del profesorado apuestan por la idea del profesor como profesional, cuya formación diferenciada y permanente se vincula estrechamente a su práctica, basada en el enfoque reflexivo, se centra en analizar, evaluar y transformar la práctica de la enseñanza orientada hacia la mejora para el aprendizaje de los alumnos.

Colaboración y redes para el desarrollo profesional

La reflexión sobre el desarrollo profesional del profesorado -en plural-, plantea el desafío de repensarlo como integrante una comunidad educativa y de comunidades profesionales de aprendizaje.

La Comunidad profesional de aprendizaje, entendida como "...un grupo de personas compartiendo e interrogándose críticamente sobre su práctica de modo continuo, reflexivo, colaborativo, inclusivo y orientado hacia el aprendizaje de los alumnos." (Mitchell y Sackney, 2000; Stoll, Bolam et al., 2006), posee características idóneas para consolidarse como estrategia para la dinamización de los procesos de desarrollo profesional del profesorado.

A este respecto, la literatura destacan ocho aspectos fundamentales en una comunidad profesional de aprendizaje: calores y visión compartida, liderazgo distribuido, aprendizaje individual y colectivo, compartir la práctica profesional, confianza, respeto y apoyo mutuo; apertura, redes y alianzas; la responsabilidad colectiva y condiciones para la colaboración (Krichesky y Murillo, 2011).

El desarrollo de tales características permite no sólo la constitución de una comunidad de aprendizaje con el propósito de desarrollar procesos de reflexión sobre la práctica, sino también atender a las finalidades del desarrollo profesional del profesorado: aprender a participar en una amplia gama de actividades de investigación, docencia y servicio y la construcción de las habilidades y conocimientos relacionados con ellas.

Para que la Comunidad profesional de aprendizaje funcione de manera efectiva y permita el cumplimiento de los propósitos para los que fue constituida, es decir, un aprendizaje colectivo de sus miembros y la mejora de la calidad educativa, debe pasar por una serie de etapas como lo señalan Hord y Hirsh citados por Krichesky y Murillo (2011): Identificar y definir las necesidades de aprendizaje, especificar las prioridades de mejora a partir de los datos, seleccionar prácticas o programas específicos, establecer las necesidades de formación, definir la formación profesional, implementar las innovaciones, evaluar el proceso de implementación y establecer nuevas necesidades de mejora.

Ante el significado y las implicaciones de la Comunidad profesional de aprendizaje, según el OIE (2005), se espera que esta sea un espacio para el intercambio y la comunicación e ideas, experiencias y recursos que fortalezcan la capacidad de los profesores como profesionales, funcione como un catalizador de la cooperación, examine las experiencias – tanto los aciertos como los errores y las consecuencias de las mismas – orientadas a la transformación de la enseñanza, promueva la reflexión y el análisis en torno a la aplicación de las prácticas educativas.

Consideraciones de cierre para continuar la reflexión

Las implicaciones de repensar al profesorado desde el enfoque de desarrollo profesional supone desafíos en distintas dimensiones, en un primer acercamiento, no exhaustivo, se destacan aquellos que se asocian y derivan de pensar y asumir al profesor como actor sustantivo en el ser y quehacer universitario, el enfoque de desarrollo profesional y sus implicaciones institucionales en distintos ámbitos y niveles, las concepciones del ser docente, la profesionalización y sus condiciones, los procesos de formación y la gestión de la colaboración mediante redes.

El desarrollo profesional del profesorado universitario sobre los que se ha reflexionado, denotan la complejidad de este enfoque que recupera el reconocimiento del profesor como profesional autónomo y reflexivo.

Uno de los desafíos más complejos, está en cambiar el paradigma de la formación del profesorado, acorde a las intenciones educativas, que supere inercia de las prácticas y mueva al profesorado en el triple sentido de la palabra: movilizar, motivar y emocionar hacia profesionalización enfocada en la mejora de los aprendizajes de los alumnos y en general de las prácticas inherentes al ser y quehacer del profesor.

El desarrollo profesional de los profesores ofrece condiciones para promover procesos de formación permanente basados en itinerarios que el propio profesorado defina, superando el carácter prescriptivo de los modelos de formación que prevalecen en la docencia, que incorporen significativamente la reflexión de su propia práctica, favorezcan mejores condiciones para ambientes colaborativos que dinamicen espacios para el diálogo y el intercambio entre pares académicos.

El desarrollo profesional del profesorado, implica repensar la innovación, desde el compromiso ético y moral ante la formación de los estudiantes, superando el concepto descriptivo y restringido del cambio que alude a superficialidades y asume la innovación en su dimensión valorativa, asociada a cambios de mayor profundidad, en perspectiva de mejora.

Referencias

1. Anderson, G. (2012). Cambios institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente (Conferencia). En el Seminario internacional Políticas docentes. Formación, regulaciones y desarrollo profesional. IIPE, Sede regional Buenos Aires-UNESCO.
2. Barrón, C. (2013) Formación profesional en la educación superior. Proyectos y prácticas curriculares. Díaz de Santos: Madrid, España.
3. Craig, Ch. Coming to know in the 'eye of the storm': A beginning teacher's introduction to different versions of teacher community. En: Teaching and Teacher Education, Elsevier, January 2013, pp. 25-38.

4. Cooper, R. & Cassidy, S. Effective collaborative curriculum design: experiences from the LIN APD programme. In Fitzpatrick, N. & Harvey J. Designing Together: Effective Strategies for Creating a Collaborative Curriculum to Support Academic Development, Dublin Institute of Technology, Dublin, January 2011, pp. 69-75.
5. González-Isasi, R., Castañeda-Quiroga, F., Torres, M., Banda-González, R., Vargas-Torres, R., y Ruiz-Rodríguez, F. Colaboración en comunidad de práctica para el desarrollo profesional del profesor. En. Revista de Medios y Educación, Enero, 2013. pp. 103-113.
6. Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. REICE.
7. Margalef, L., Canabal, C., e Iborra, A. (2013). Repensar la formación del profesorado universitario: Estrategias para la indagación y el desarrollo. En Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. España: Universidad de Alcalá.
8. Stoll, L. Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesional efectivas. Recuperado el 15 de agosto de 2012, de <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2005/stoll.pdf>.
9. Tardif, M. (2012). El oficio del docente en la actualidad (Conferencia). En el Seminario internacional Políticas docentes. Formación, regulaciones y desarrollo profesional. IIPE, Sede regional Buenos Aires-UNESCO.
10. University of Oxford. (2012). Humanities Division. Humanities training framework for researchers. Oxford.
11. Valenzuela, B., Ribeiro, F., Domínguez, M. y Guillén M. (2013). Modelos y prácticas para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje universitario. México: Pearson.

Construcción y diseño del instrumento sobre experiencias educativas y la identidad del emprendedor en la formación universitaria

Gabriela Croda Borges
Gabriela SánchezMontoya

Abstract

The comprehension of the different educational processes in the formation of entrepreneurs from the perspective of the experience, relates us of knowledge, practices, educational relations and a moral worry that make sense and meaning when its reflected what is rarely reflected and its attended the subtle but substantial of the education. The objective of the research that is presented was to construct an instrument about educational experiences and the identity of the entrepreneur that is directed to university students. This instrument is the product of a wide research and here, it presents the theoretical bases for its construction and the strategy for its validation. A matrix was made up of two categories and the descriptors of each of them, defined conceptually. As a result, the interview guide was designed with 14 open questions, and is currently being validated by expert judgment.

Keywords: *Educational experience, University education, Entrepreneurs, Identity.*

Resumen

La comprensión de los diferentes procesos educativos en la formación de emprendedores desde la perspectiva de la experiencia, nos pone en contacto con dimensiones de saber, de prácticas, relaciones educativas y una preocupación moral que cobran sentido y significado cuando se reflexiona lo que poco suele reflexionarse y se atiende lo sutil pero sustancial de la educación. El objetivo del avance de investigación que se presenta fue construir un instrumento sobre experiencias educativas e identidad del emprendedor que está dirigido a estudiantes universitarios. Este instrumento es producto de una investigación más amplia y aquí, se presentan los fundamentos teóricos base para su construcción y se plantea la estrategia para su validación. Se realizó una matriz integrada por dos categorías: experiencia educativa para el emprendimiento e identidad emprendedora las cuales se definieron conceptualmente y se derivaron los descriptores para cada una de ellas. Como resultado se diseñó la guía de entrevista integrada por 14 preguntas abiertas y que se encuentra en proceso de validación por juicio de expertos.

Palabras clave: *Experiencia educativa, Formación universitaria, Emprendedores, Identidad*

Introducción

En las últimas décadas las transformaciones académicas, la ciencia y el desarrollo de la sociedad, demandan investigar la experiencia, lo particular, lo subjetivo y lo dinámico de las vivencias humanas como algo por conocer más allá de lo universal y general, considerándola como un modo distinto de conocer, de acercarnos a la realidad y comprenderla.

El estudio y comprensión de lo educativo suele abordarse como un asunto de obtención de saberes de distintas áreas de conocimiento y se ha asumido que su dimensión pedagógica implica los usos y consecuencias de esos conocimientos, sin embargo, poco se ha reflexionado sobre la relación entre experiencia y conocimiento en el proceso de aprendizaje.

En este sentido se atiende al reto de contribuir con la investigación educativa mediante el abordaje de problemáticas que poco suelen estudiarse, mostrar lo sutil pero sustancial de la educación, lo que no se muestra con facilidad, lo que ayude a expresar aquello que sostiene las relaciones educativas, que acerque a lo que deja huella, a lo que apela la memoria, a la recuperación de lo subjetivo pero que es valioso, al sentido de lo vivido, a lo que conmueve y le da significado.

Es de interés para los investigadores en educación el acercamiento a la experiencia educativa mediante el estudio de las relaciones que se construyen para favorecer el aprendizaje. Lo anterior implica el traslado hacia el campo de la experiencia, el mirar hacia una dirección poco estudiada, invita a formular preguntas que nacen en el corazón de la práctica educativa: “¿Qué está presente en las vivencias de las personas durante sus procesos de formación? ¿Cómo aproximarse a las experiencias educativas de manera que se logre reconocer el sentido que las sostiene?” (Sierra, Caparrós y Díaz, 2016).

Investigar las experiencias educativas en la formación universitaria, implica situarse en un tiempo y en un espacio particular, y se reconocen necesarios los aportes que pueden hacer las universidades hacia la mejora de la formación de los estudiantes al indagar cómo son las experiencias educativas que viven los estudiantes y el sentido que le han dado a sus aprendizajes.

Diversas investigaciones identifican la necesidad de una aproximación más profunda al emprendimiento y a los procesos para la formación de emprendedores ya que en muchas ocasiones, la universidad representa el primer acercamiento de los estudiantes con los nuevos retos que la sociedad actual plantea para emprender. En la universidad los estudiantes

tienen expectativas en diferentes ámbitos de su formación y por ende, uno de los principales desafíos de las universidades es construir proyectos curriculares que permitan a los estudiantes, vivir experiencias que favorezcan el desarrollo de competencias emprendedoras para la generación de nuevas ideas, proponer iniciativas para la atención de problemáticas y necesidades, así como permitirles llevar a cabo actividades para la consolidación de proyectos formativos pertinentes y con impacto social.

Esta comunicación es producto de una investigación más amplia que tiene como objetivo determinar la incidencia de las experiencias educativas en la construcción de la identidad emprendedora. Para esta comunicación se presentan los fundamentos teóricos base para la construcción del instrumento y se plantea la estrategia para su validación.

Objetivo general

El objetivo general planteado para esta comunicación es: Construir el instrumento dirigido a estudiantes universitarios sobre las experiencias educativas y la identidad del emprendedor.

Desarrollo

Experiencias educativas

Desde una mirada sociocultural, la educación es una experiencia que se construye en sociedad, lo que lleva a reconocer su naturaleza social y cultural. (Ramírez, 2015; Valdés, Coll, Falsafi, 2016).

Al vivir experiencias educativas, entran en juego, distintos factores que están presentes en la vida de las personas: su marco social, historia, contexto, cultura, intereses, así como, las interrogantes de la propia vida. Vivir y protagonizar experiencias educativas, sus contenidos y sus prácticas, permite otorgarle significado y sentido a los aprendizajes que se construyen. (Ramírez, 2015)

La experiencia educativa refiere al encuentro entre personas que se ponen en contacto con las dimensiones de las prácticas educativas, del hacer pedagógico, a través de la participación, comunicación y el intercambio, para relacionar e incorporar nuevos saberes con cualidades especiales. Toda práctica educativa busca ser experiencia (Contreras y Pérez, 2013) y desde esta posición, se afirma que todo aprendizaje es para cada persona una experiencia, única y personal.

Si las relaciones educativas que se construyen en dichas experiencias logran dejar huella en las personas, podemos hablar de una educación experiencial, donde cada estrategia educativa está orientada desde un enfoque integral para la construcción de tipo particular de aprendizajes, aque-

llos que permiten relacionar lo académico con la vida real. (de Camilloni, s/f).

La posibilidad de una experiencia educativa solo existe cuando se entiende que los actores educativos tienen que estar implicados en situaciones que comprometen, que tienen que ser pensadas y reflexionadas; la experiencia educativa es personal, es todo aquello que las personas experimentan en sí mismas desde su singularidad.

Ramírez (2015, pp. 127) explica que desde una visión fenomenológica, las experiencias educativas están relacionadas con los sentimientos, los saberes, los conocimientos, las habilidades, las capacidades y actitudes provocadas por las prácticas educativas. Las experiencias educativas tienen como finalidad que los nuevos aprendizajes construidos se vuelvan significativos, con los cuales se conforma el acervo cultural para interpretar el mundo en el que vivimos.

Contreras y Pérez, (2013) afirman que una experiencia educativa lo es porque mueve a la búsqueda de sentido o un nuevo sentido de los aprendizajes, porque no permite la indiferencia, porque implica, afecta y marca, porque permite recuperar lo viejo e integrarlo a lo que se vive, porque permite construir un saber o un hacer más sabio. La experiencia educativa lo es en la medida en que reclama significados nuevos para lo vivido.

Como explica Camilloni, (2013, pp. 11-21) “cuando se trabaja al margen de situaciones reales, observar, comprender, razonar, dudar y decidir deben convertirse en habilidades inescindibles entre sí. Anticipar y mirar hacia el pasado de cada situación, avanzar y retroceder cuando sea necesario. Analizar y sopesar cada decisión antes y después de encarar las acciones” es algo sumamente necesario para volver propio y dar sentido a lo vivido.

Con ese fin, la educación experiencial propone al estudiante experiencias educativas en las que, a través de la acción, requiere probar en situaciones reales sus habilidades, actitudes y conocimientos, vivir situaciones que lo lleven a evaluar consecuencias, tomar decisiones y establecer relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos descubrimientos, para poder construir aprendizajes e identificar nuevos problemas que lo ayuden a formular preguntas para la búsqueda de posibles soluciones.

Investigar la experiencia educativa significa buscar en lo que no se muestra fácilmente, en lo que invoca a la memoria, a lo que deja huella, a la reconstrucción, a la recuperación de lo subjetivamente valioso, al sentido de lo vivido. (Contreras y Pérez, 2013)

Experiencias educativas para la formación de emprendedores

Diversas investigaciones reafirman que cuando las exigencias actuales de-

mandan un perfil profesional diferente al tradicional, donde se reconozca la capacidad de innovación, la creatividad y la solución a problemas reales como recursos sumamente indispensables, se asume la necesidad de formar personas que atiendan e intervengan de manera diferente en su entorno; y esto, sólo podrá lograrse con metodologías educativas innovadoras, activas y creativas, es decir, más que capacitar en conocimientos conceptuales o declarativos, requiere formar a los estudiantes mediante experiencias educativas que les permitan vivir situaciones y necesidades sociales reales, a fin de busquen alternativas y propongan soluciones desde sus competencias emprendedoras.

Como señalan Gibb (citado por Tinoco y Pereira, 2011) el espíritu emprendedor se puede desarrollar, siempre y cuando se construyan los ambientes y experiencias educativas necesarias y adecuadas, para ello es indispensable incluir la dimensión temporal y social en los procesos de formación de emprendedores, dada la incidencia del entorno en el desarrollo del emprendedor. Formar emprendedores atiende necesariamente a la articulación entre currículo, cultura emprendedora y competencias para el emprendimiento con la intención de desarrollar en los estudiantes actitudes innovadoras y creativas aplicables y transferibles a diversos contextos de la realidad con idoneidad y sentido ético.

Hasta hace algunas décadas prevalecía la tendencia de asumir la formación del emprendedor solamente desde una visión centrada en el individuo y con enfoque economicista, lo que limitaba el entendimiento integral de las necesidades socioformativas de los estudiantes. Dicha tendencia representaba una limitante en la construcción de proyectos curriculares que atendieran las dimensiones del emprendedor en contextos reales y desde perspectivas éticas. (Vanegas, Rojas y Castellanos, 2016).

La educación no debe limitarse al desarrollo de habilidades para crear y gestionar nuevas empresas, sino que debe influir en la motivación de los estudiantes para participar, esforzarse y trabajar por aquello que podría parecer imposible. Para lograrlo, es necesario mejorar los procesos de formación de emprendedores desde la educación formal, dicha mejora implica superar visión de la formación sobre el emprendimiento, y plantear la perspectiva de formación para el emprendimiento.

Es necesario que la universidad, como agente formador y transformador, promueva en los estudiantes la vivencia de diversos procesos emprendedores, considerando las expectativas, propósitos, gustos y creencias personales de los estudiantes, así como las limitaciones de su entorno. (Osorio y Pereira, 2011).

Por ello, en esta investigación se asume que las experiencias educativas para el emprendimiento son el conjunto de relaciones educativas

orientadas por determinados fines que se caracterizan por incidir en las dimensiones de la persona y que se desarrollan mediante procesos que favorecen el encuentro, la construcción y vivencia de situaciones reales que movilizan recursos de la persona para el desarrollo de competencias emprendedoras.

Identidad emprendedora

Desde el enfoque sociocultural el aprendizaje se construye con la experiencia, con la participación en comunidad. Esto implica el desarrollo en un mundo complejo de identidades, las cuales, enriquecen o limitan el aprendizaje; conforme las personas desarrollan habilidades y construyen conocimientos, pueden participar con mayor dominio en estas comunidades, lo que hará que se modifiquen poco a poco sus identidades. Es decir, “los cambios que resultan de su acrecentada destreza lo transforman como individuo en un sentido amplio.” (Zurlinden, 2010).

El aprendizaje, como proceso continuo y progresivo, transforma tanto a la persona como a su contexto y mediante la participación, refiere a la manera en la que las personas están vinculadas con sus acciones y con el conjunto de relaciones que establecen siempre en evolución y renovación, específicas a un contexto histórico y cultural.

La construcción de la identidad es un proceso múltiple, variable y dinámico que integra las diferentes dimensiones del ser humano.

Hall, citado por Navarrete (2007), al considerar la identidad como “aquellos puntos de fijación temporal de las posiciones de una persona, como un constructo híbrido, relacional, complejo y en tránsito, es decir, histórico.”, niega que existan identidades auténticas, originarias, terminadas, definidas; este autor aboga por las diferencias, por las identidades parciales, temporales, contingentes, relacionales, en proceso y siempre en busca de completud, de cierre.

Referir que la identidad implica reconocer la manera en que cada persona se constituye en su vivir, en su hacer y pensar; las representaciones sociales que hace de sí mismo y del contexto donde se desarrolla a partir de las diferentes posiciones sociales que adopta (Navarrete., 2007), por ello, la identidad como concepto aporético, es necesaria y a la vez de imposible como representación precisa y definitiva. (Navarrete, 2008) Hoy día, la identidad se construye como un concepto diferencial, como un proceso, que implica movilidad, transformación y cambio.

El concepto de identidad supone al mismo tiempo la idea de “singularidad”, de diferenciación del resto, y la de “pertenencia” a determinados grupos. La construcción de la identidad obedece a un proceso dinámico y evolutivo, en contextos de interacción social. (Bernal, 2014).

Esta investigación recupera y concuerda con Navarrete (2015) el afirmar que las personas construyen su identidad cuando asumen distintas posiciones o roles, ya que como esta autora explica, una persona a lo largo de vida puede ser profesionista, hijo, padre, amigo o deportista y, en este sentido, la identidad se reconstruye constantemente adquiriendo nuevos roles y por lo tanto, nuevas resignificaciones que hacen a partir de ellos. Cada polo identitario se va construyendo con los roles que las personas deciden adquirir y por aquellos que han sido otorgados históricamente, como ser hombre o mujer.

La situación laboral actual impulsa a las personas a asumir riesgos, a tener una gran capacidad de adaptación al cambio y al aprovechamiento de oportunidades en el proceso continuo de su desarrollo profesional. Esto, se convierte en un trabajo a realizar sobre uno mismo, buscando la adquisición constante de nuevas competencias para responder a las nuevas necesidades y demandas del mercado de trabajo.

Es a través de la formación continua para el empleo, autoempleo y el multi-empleo que se construyen las nuevas identidades laborales donde resulta pertinente preguntarse: ¿qué tipo de identidades resultan útiles en esta sociedad tan dinámica y cambiante?

Con base en la pregunta anterior, resulta posible y necesaria la construcción de un polo identitario emprendedor que dé solución a los retos y necesidades personales, profesionales y sociales actuales.

Aunque el concepto de emprendimiento no es nuevo, sí lo es el lugar privilegiado que ocupa hoy día en el imaginario social contemporáneo; esto ha brindado a las personas la posibilidad de construir, no sólo desde el ámbito laboral sino desde diferentes posiciones, una identidad emprendedora en cualquiera de las dimensiones de la persona.

La construcción de la identidad emprendedora, así como la de cualquier otro polo identitario, se desarrolla mediante procesos de reconocimiento e identificación axiológica, que además, están determinados por elecciones que cada persona realice de las dimensiones del ser: cultural, lingüística, política, religiosa, familiar, entre otras.

Para esta investigación la identidad emprendedora se define como: Proceso multidimensional de construcción personal e identificación axiológica, dinámico e inacabado que se desarrolla al vivir situaciones con determinadas características y condiciones en contextos de interacción social, para integrar las expectativas personales y profesionales con las experiencias vividas para favorecer la comprensión del sentido y alcance de la competencia emprendedora.

Método

El método de la investigación es cualitativo de tipo descriptivo/interpretativo. La técnica elegida para la recolección de datos es la entrevista a profundidad, a fin estudiar las experiencias educativas y la identidad de los universitarios durante su formación emprendedora. Como señala Roberts (2002) el estudio narrativo es un área sustantiva para el análisis de las experiencias y la identidad. Las narrativas proporcionan una estructura para construir el sentido y la identidad, porque a la vez que narramos nuestra vida, creamos identidad.

El análisis narrativo permite el estudio sistemático de las experiencias vividas, y es muy útil para explorar el poder de los relatos para construir la identidad. (Sparkes y Devís, 2007).

Resultados

Los resultados que se presentan derivan de la investigación documental y consisten en la construcción y diseño del instrumento.

Se realizó la revisión de literatura y la selección de las investigaciones relativas a las experiencias educativas en la formación universitaria, el emprendimiento y la construcción de la identidad.

Como resultado de esta investigación, se construyó una matriz integrada por dos categorías: Experiencias educativas para el emprendimiento e identidad del emprendedor, cada una de ellas definida conceptualmente.

En la categoría *experiencias educativas para el emprendimiento*, se reconocen cuatro descriptores: Características de la experiencia educativa, dimensión de procesos, competencias emprendedoras y sus fines.

Tabla 1. Matriz de la categoría experiencia educativa para el emprendimiento y descriptores

Categoría: Experiencia educativa para el emprendimiento	
<p>Definición conceptual: Las experiencias educativas para el emprendimiento son el conjunto de relaciones educativas orientadas por determinados fines que se caracterizan por incidir en las dimensiones de la persona y que se desarrolla mediante procesos que favorecen el encuentro, la construcción y vivencia situaciones de reales que movilizan recursos de la persona para el desarrollo de competencias emprendedoras.</p> <p>Contreras y Pérez (2013), de Camilloni, (s/f), Ramirez (2015), Coll (2017), Osorio y Pereira (2011), Tinoco y Pereira (2011)</p>	
Descriptores	Preguntas
Características de la experiencia educativa	¿Qué características personales te permitieron participar en las diferentes actividades de tu formación emprendedora? ¿Cuáles te limitaron?
Dimensión de procesos	¿Cuáles rasgos personales, profesionales o académicos descubriste durante tu formación emprendedora?
Competencias emprendedoras	¿Qué características tuvieron los proyectos emprendedores que desarrollabas como parte de tu formación emprendedora? ¿Qué retos reconoces en ellos?
Fines	¿Podrías mencionar cuál fue la experiencia educativa más significativa o enriquecedora durante tu formación emprendedora? y ¿Por qué? ¿Cuál crees que fue la intención de realizar estas actividades como parte de tu formación emprendedora? ¿Qué fue lo más importante de ello para ti? ¿Cuál era el propósito que tenías tú para dichas actividades?

Fuente: Elaboración propia (2017)

La categoría *identidad emprendedora*, comprende cinco descriptores: Proceso de construcción, multidimensional, contextos de interacción social, vivencia de experiencias y condiciones.

Tabla 2. Matriz de la categoría Identidad emprendedora para el emprendimiento y descriptores

Categoría: Identidad emprendedora	
<p>Definición conceptual: La identidad emprendedora se define como: Proceso multidimensional de construcción personal e identificación axiológica, dinámico e inacabado que se desarrolla al vivir situaciones con determinadas características y condiciones en contextos de interacción social, para integrar las expectativas personales y profesionales con las experiencias vividas para favorecer la comprensión del sentido y alcance de la competencia emprendedora.</p> <p>Glade (1969), Roberts y Wood (2005), Cantón, Luit y Ramirez (2008), Vázquez y Dávila (2008), Bernal (2014) y Navarrete (2015)</p>	
Descriptores	Preguntas
Proceso de construcción	¿Crees que han sido suficientes tus años de formación universitaria para ser emprendedor? ¿Cuánto tiempo crees que falte para llegar a serlo? ¿Cuáles son los rasgos más significativos de tu evolución como emprendedor?

Multidimensional	¿Reconoces tu perfil emprendedor? ¿Cuál es? ¿Qué características tiene? ¿Cómo se diferencia de otros tipos de emprendedores?
Contextos de interacción social	¿Desarrollaste alguno tus proyectos individualmente? ¿O requeriste del apoyo de más personas? ¿Qué aprendiste de ello?
Vivencia de experiencias	¿Al desarrollar proyectos de emprendimiento durante tu formación, que características tenían? ¿Cómo se realizaban? ¿Qué requerían para su desarrollo?
Condiciones	¿De qué manera reconoces que tus conocimientos y habilidades previas te ayudaron a resolver y participar en las actividades propuestas durante tu formación emprendedora? ¿Cuál crees que fue el propósito de las experiencias formativas que viviste para ser emprendedor? ¿Qué buscabas al realizarlas?

Con base en dichos descriptores, se construyeron las preguntas que integran la guía de entrevista como instrumento para la recopilación de datos en la investigación.

Conclusiones

Tras la revisión teórica y la integración de la matriz de categorías para la construcción del instrumento, se diseñó el primer borrador de la guía de entrevista y como siguiente fase de investigación, se realizó el acercamiento con expertos e investigadores que cuentan con perfiles profesionales y campo de investigación en el área de formación universitaria y emprendimiento, con el propósito de realizar el juceo de expertos al instrumento construido.

Guía de entrevista

Saludo inicial y agradecimiento.

Presentación de la investigación, el objetivo de la entrevista.

Toma de datos generales de los participantes.

1. ¿Qué características personales te permitieron participar en las diferentes actividades de tu formación emprendedora? ¿Cuáles te limitaron?
2. ¿Cuáles rasgos personales, profesionales o académicos descubriste durante tu formación emprendedora?
3. Recuerda una/algunas experiencia/s formativa/s en la que tuviste que desarrollar un proyecto emprendedor/para el emprendimiento,
4. ¿Qué características tuvieron esos proyectos? / ¿Cómo se realizaban? / ¿Qué requerían para su desarrollo?
5. ¿Qué retos reconoces en ellos? I ¿Qué tipo de retos te presentaban?
6. Ahora, ¿Podrías mencionar cuál fue la experiencia educativa más significativa o enriquecedora durante tu formación emprendedora? y ¿Por qué?

7. ¿De qué manera reconoces que tus conocimientos y habilidades previas te ayudaron a resolver y participar en las actividades propuestas durante tu formación emprendedora?
8. ¿Crees que han sido suficientes tus años de formación universitaria para ser emprendedor?
9. ¿Cuánto tiempo crees que falte para llegar a serlo?
10. ¿Cuáles son los rasgos más significativos de tu evolución como emprendedor?
11. ¿Cuál es tu perfil emprendedor? ¿Qué características tiene?
12. ¿Cómo se diferencia de otros tipos de emprendedores?
13. ¿Desarrollaste alguno tus proyectos individualmente? ¿O requeriste del apoyo de más personas?
14. ¿Qué aprendiste de ello?

Fig. 1 Instrumento construido para jueceo

La figura 1. Muestra la guía de entrevista enviada validación por juicio experto. Se integraron las preguntas correspondientes a cada categoría de estudio y que ayudarán a la construcción de narrativas sobre las experiencias educativas vividas durante la formación universitaria y la manera en que han incidido en la construcción de la identidad emprendedora.

En prospectiva, se realizarán las adecuaciones necesarias al instrumento atendiendo las sugerencias y recomendaciones de los expertos, para proceder a una fase piloto y desarrollar posteriormente las entrevistas y los consecuentes análisis de la información recopilada.

Referencias

1. Bernal, A. (2014). "Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria". En *Revista de Educación*. Vol. 363. España., Cantabria.
2. Contreras, J. y Pérez, N. (2013) *Investigar la experiencia educativa*. Segunda edición. Morata. Madrid.
3. Camilloni A. (2013) "La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario" En: G. Menéndez (ed.), En *Integración Docencia y Extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral. pp.11-21.
4. Navarrete, Z (2008). "Proceso de construcción identitaria del pedagogo universitario en México". En *Cadernos de Pesquisa*. Vol.38, N° 134, pp. 503-533. Departamento de Investigaciones en Educación del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.
5. Navarrete, Z. (2007) "Constitución de sujetos: la identidad profesional del pedagogo". En memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, COMIE.

6. Navarrete, Z. (2007). "Identidad profesional del pedagogo universitario" En *Pampedia*, Revista de las Facultades de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Xalapa. Vol. 3, pp. 12-21.
7. Navarrete, Z. (2015) "¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible" En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 20, No. 65, pp. 461-479. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, Méxic.
8. Osorio, F. y Pereira, F. (2011). "Hacia un modelo de educación para el emprendimiento: una mirada desde la teoría social cognitiva" En *Cuad. Admon.Ser.Organ*. Vol. 24, N°4. pp.13-33. Bogotá.
9. Ramirez, J. (2015). "Notas acerca de la noción de experiencia educativa". En *Educación y ciudad*, Vol. 11, pp. 119-136
10. Sierra, J., Caparrós, E., & Díaz, N.C. (2016). "Nuevas miradas en investigación educativa: indagar pedagógicamente la experiencia" En *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)* Vol.5, pp.184-194 ISSN: 2386-4303
11. Sparkes, A. y Devís-Devís, J. (2007). "La investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte" En W. Moreno y S.M. Pulido (eds.), *Educación cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*. pp. 43-68). Medellín.
12. Valdés, A., Coll, C. y Falsafi, L. (2016). "Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias claves de aprendizaje" En *Perfiles Educativos*. Vol. 38, No. 153, pp. 168-184. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México.
13. Vanegas, J., Rojas, L. y Castellanos, J. (2016). "Diseño de una estructura curricular por competencias para el fortalecimiento del modelo de cultura emprendedora, piloto: universidad de caldas" En *Revista Mundo Económico Y Empresarial*. Colombia.

Acompañamiento integral a universitarios: Programa de apoyo y seguimiento al estudiante (PASE)

*Mariano Sánchez Cuevas
Gabriela Rentería Montemayor
Martha Socorro Lara Cancino
Silvia Rubín Ruíz*

Abstract

The educational orientation as an accompaniment process is presented as an intervention opportunity for the integral formation of university students. The present experience describes the program of support and follow-up to the student which purpose is to strengthen human, social and cultural education, the integration of students into university life, detection and attention to academic risks, leveling, recovery and reduction of the dropout rate of students in situations of risk and above all, the discovery and empowerment of talents and leadership. The program is executed through preventive and remedial intervention implemented through individual and group tutoring services, educational orientation, evaluation and psychopedagogical intervention, as well as the design and delivery of workshops. The impact generated by the program has been perceived in terms of the personal transformation of students, strengthening the commitment of the teacher from the perspective of being trainer of people and for the university the program has become a strategy for the fulfillment of its institutional mission.

Keywords: *educational orientation, integral formation, university students.*

Resumen

La orientación educativa como proceso de acompañamiento se presenta como una oportunidad de intervención para la formación integral de estudiantes universitarios. La presente experiencia, describe el programa de apoyo y seguimiento al estudiante, el cual tiene como propósitos el fortalecimiento de la formación humana, social y cultural; la integración del estudiante a la vida universitaria, la detección y atención de riesgos académicos, la nivelación, recuperación y disminución de la tasa de deserción de estudiantes en situaciones de riesgo y sobretodo, el descubrimiento y potencialización de talentos y liderazgos. El programa se ejecuta mediante la intervención preventiva y remedial implementada a través de servicios de tutoría individual y grupal, orientación educativa, evaluación e intervención psicopedagógica, así como el diseño e impartición de talleres.

El impacto generado por el programa se ha percibido a nivel de la transformación personal de lo estudiante, el fortalecimiento del compromiso del docente desde la perspectiva de ser formadores de personas y, para la universidad, el programa se ha convertido en una estrategia para el cumplimiento de su misión institucional.

Palabras clave: *orientación educativa, formación integral, univesitarios.*

Introducción

La orientación educativa como servicio de apoyo, aprovecha los procesos informativos y formativos alineados desde la intencionalidad para promover en los estudiantes una transformación de sus potencialidades como seres humanos dignos y con una misión irrepetible de vida. A la vez, como proceso disciplinar, la orientación pretende ser una función de reforzamiento al estudio como camino. En este caso, la tarea consiste en lograr la armonía entre las capacidades de un aprendizaje auténtico, desde la mejora de condiciones internas y externas que permitan al estudiante un desempeño académico enriquecido por la interacción entre lo personal, profesional y vocacional (UPAEP, 2016).

Por otro lado, un aspecto relevante a considerar en las tareas de la orientación educativa, está relacionado con la complejidad de la época contemporánea; la cual supone formas alternativas de comportamientos en los estudiantes universitarios. Las formas de la cultura juvenil caracterizadas en los perfiles de las nuevas generaciones impactan en los procesos de aprendizaje, de tal forma que, las líneas de trabajo deben estar atentas a considerar la dinámica a nivel de interacciones con las autoridades académicas, con los compañeros en situaciones de trabajo escolar -sea presencial o virtual-, la convivencia que aporte a un ambiente saludable para el aprendizaje y la vivencia de los valores institucionales en los diferentes espacios que son parte de la trayectoria educativa en la educación superior. Los actores educativos que participen en los servicios de orientación, deben involucrarse en conocer y activar los elementos de la cultura de los estudiantes para propiciar la motivación al aprendizaje, no sólo en casos de deserción, sino para el logro de las demandas requeridas en su perfil académico, según sea la modalidad en que esté inscrito.

Por otro lado, las particularidades en los servicios de orientación ofertados a nivel global, colocan a la orientación educativa como un servicio de ayuda ejercido intencionalmente y ante situaciones diversas, que se enmarcan en espacios de comunicación y promoción al desarrollo personal del estudiante. Las formas de intervención educativa buscan dar respuesta a la situación del contexto emergente. Para el caso de la realidad actual en educación, esto supone retos de la movilización social, econó-

mica y tecnológica que inciden en el rendimiento del estudiante universitario y que lo inducen a ser sensible a dicha realidad.

La atención en servicios tales como la orientación, la tutoría y el acompañamiento por lo tanto, deben de incluir las experiencias previas en el estudiante, los antecedentes en su vida escolar, con un enfoque centrado en el aprendizaje integral que modele formas de ser y estar. Asimismo, el énfasis de los procedimientos y acciones de los servicios, procurarán una visión esperanzadora hacia el perfeccionamiento personal; es decir una comprensión de la posición del estudiante en su dinámica y necesidad actual. En este sentido, la acción orientadora y sus estrategias buscarán ser sensibles a la particularidad del modo de vida de cada estudiante, y a la vez generar las condiciones para el crecimiento académico y personal.

En la actualidad, la mayoría de las instituciones educativas tanto de nivel medio superior como superior se han enfrentado a diversas problemáticas de su estudiantado, como lo es la deserción escolar, el ausentismo escolar y problemáticas del ámbito personal, entre las que destacan las adicciones, individualismo, motivaciones para el estudio, baja autoestima, barreras de aprendizaje y disfunción familiar.

Como estrategia de atención al panorama planetado en los párrafos anteriores, en México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), ha impulsado desde el año 2000 la importancia de la incorporación de los programas de tutorías en las instituciones de educación superior. Se genera de esta manera desde la ANUIES el programa <Desarrollo Integral de los alumnos>, en el que se establece la necesidad de una formación universitaria integral y con visión humanista (Romo, 2004).

Por su parte, la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), -contexto de este trabajo-, en su declaración de principios educativos, manifiesta su compromiso con la formación integral de sus estudiantes y se compromete en la atención de éstos, reconociéndolos como personas con necesidades y expectativas diferentes. En su perfil de egreso se menciona, que la UPAEP busca la promoción de la persona humana y su realización personal para que logre una íntima y plena identidad de su meta personal y el ejercicio profesional, con estilo propio de vida singular.

Dicha formación se centra en el desarrollo de las potencialidades y talentos promovidos a través de actividades académicas y extra académicas de la vida universitaria del estudiante; al considerar que la educación requiere una actualización de dichas capacidades en función de la plenitud y madurez por alcanzar como persona humana. Dentro de las actividades

e intervenciones educativas, se encuentra la tutoría, un servicio de acompañamiento que se brinda a los estudiantes con la finalidad de orientarlos en su proceso de inserción, adaptación y desarrollo académico y personal en su vida universitaria. Tal proceso tutorial se enmarca en el contexto de un programa institucional de orientación educativa.

Objetivo

Describir el proceso de orientación educativa desde el Programa de Apoyo y Seguimiento al Estudiante en la UPAEP, a través de las acciones que se realizan de manera colaborativa en la institución para contribuir en la formación integral de los estudiantes universitarios.

Desarrollo

En congruencia con la centralidad de la persona en el proceso educativo, la UPAEP está consciente de que la multidimensionalidad y a la vez unidad del ser humano, representa para la orientación educativa un reto, un riesgo y una oportunidad. El alcance de la formación integral de la persona desde lo cognitivo, lo afectivo, lo social, lo axiológico, lo ético y espiritual, no se limita a cubrir paralelamente aspectos formales del desarrollo; sino en transformar y armonizar los diversos campos formativos con la mejora del estudiante consigo mismo y con los demás, dentro de una comunidad local y mundial. Asimismo, implica sobre todo trascender el ámbito de los hechos contingentes ampliando la perspectiva de cada estudiante en su visión de significado y de sentido humano.

Consecuentemente, la UPAEP, en esta búsqueda comprometida, proporciona servicios de orientación educativa para el bien ser y estar de sus estudiantes y como lo plasma en su Ideario, ajusta sus mecanismos a un estilo que se conforma por su origen, identidad y misión y que se concreta en la educación que imparte, la cual busca armonizar la formación humana con la formación científica y técnica de sus alumnos. Más adelante y con este mismo objetivo, se subraya que la UPAEP promueve la formación integral de las personas que conforman la comunidad universitaria. Esto incluye una sólida preparación para el ejercicio de la profesión; prioritariamente el acompañamiento y guía para descubrir su vocación particular y el sentido de la vida, como apertura a la trascendencia y a la plenitud (UPAEP, 2016).

Acorde a los lineamientos institucionales por un lado y a las tareas pedagógicas de la orientación educativa por otro, los servicios que se brindan en la UPAEP en esta línea, pretenden ser intervenciones asociadas a la meta educativa que favorezca el desarrollo de la persona del estudiante. El compromiso formativo, y por lo tanto, los procesos de orientación se encuentran alineados a dicho desarrollo, es decir, enfocados al crecimiento

de las capacidades cognitivas, emocionales, sociales y espirituales de los estudiantes; así como a promover la toma de conciencia y los valores humanos para una actuación en la realidad próxima desde un verdadero compromiso social.

En este sentido, la UPAEP ha establecido un Programa Institucional de Orientación Educativa en el que destaca el proyecto del PASE motivo de esta experiencia. Este programa contribuye a la unidad y preservación de la comunidad estudiantil mediante estrategias de detección y prevención temprana de factores de riesgo, que afectan el logro de los objetivos académicos y profesionales de los estudiantes. Cuyo objetivo es el de facilitar la formación integral de los estudiantes de pregrado a través de un acompañamiento personalizado o grupal, que influya en los siguientes aspectos: integración del estudiante a la vida universitaria en sus diferentes espacios de participación, mejora del rendimiento académico a partir de la identificación de alertas tempranas, apoyo y seguimiento al estudiante para superar deficiencias académicas, nivelación, recuperación y disminución de la tasa de deserción de estudiantes en situaciones de riesgo; optimización de los servicios educativos como redes de apoyo, descubrimiento y potencialización de talentos y liderazgos.

Para poder alcanzar sus objetivos, el PASE presta servicios de acompañamiento a aquellos estudiantes que buscan fortalecer su autonomía y manejar sus habilidades para enfrentar los retos implicados en la consecución de sus estudios, privilegiando no solamente los aspectos académicos por sí mismos, sino también los valores personales y familiares desde un enfoque humanista. El PASE ofrece servicios a diversos grupos de atención, los cuales se mencionan en la siguiente tabla (Tabla 1).

Tabla 1. Servicios y grupos de atención del PASE

Servicios	Grupos de atención
Tutoría individual y grupal.	Estudiantes de nuevo ingreso con dificultades de integración a la vida universitaria
Revisión profesiográfica para cambio de carrera.	Estudiantes con apoyo psicológico, asesoría académica o en proceso tutorial institucional.
Comité de permanencia para atención a estudiantes con bajo rendimiento	Estudiantes con riesgo académico inicial.
Entrevistas personales a estudiantes en riesgo académico.	Estudiantes en comité de permanencia por bajo rendimiento.
Evaluación psicopedagógica.	Estudiantes con riesgo académico por resultados de evaluaciones académicas parciales.
Canalización de estudiantes a la red de apoyo institucional.	
Programación de talleres para el desarrollo psicopedagógico.	
Servicio de apoyo psicológico en casos que lo ameritan y/o derivación a profesionales para dicho servicio.	

Fuente: Elaboración propia (2017)

Resultados

El PASE a través de sus diferentes estrategias de acción y actividades planeadas en vinculación con la academia de los diferentes decanatos que conforman la Vicerrectoría Académica, ha avanzado en el proceso de implementación del programa y se presentan a continuación las experiencias emergidas en algunos de los servicios de mayor impacto.

Evaluación psicopedagógica

La evaluación psicopedagógica, se considera como el proceso que busca identificar cualidades de los estudiantes de nuevo ingreso, en cuanto a habilidades para el aprendizaje y recursos para el manejo de sí mismo dentro de su entorno, con la finalidad de establecer un diagnóstico inicial. Para dicho diagnóstico se emplean instrumentos estandarizados, tales como los siguientes: habilidades intelectuales (SOI-E), habilidades de inteligencia emocional (MHP), prueba proyectiva <Test de Persona bajo la lluvia>, para las conductas de afrontamiento ante situaciones de cambio, inesperadas o críticas.

Con los resultados que se obtienen a través de dichos instrumentos, se realiza un dictamen inicial (una clasificación), referido bajo códigos de identificación del nivel de riesgo que presentan los estudiantes. El código se basa en la condición de aceptación de los estudiantes (CA), definiendo de esta manera la tipología de CA3 para aquellos estudiantes con un desempeño adecuado en habilidades cognitivas y de inteligencia emocional, CA2 para estudiantes con nivel general bajo o por áreas en el desarrollo de habilidades cognitivas que pueden derivar en dificultades de aprendizaje y, CA1 para los que presentan un nivel general bajo o por áreas en el desarrollo de habilidades cognitivas y con indicadores de situaciones intrapersonales emergentes o problemáticas específicas a nivel psicológico.

En los períodos de Otoño 2016 y Primavera 2017, las principales dificultades de tipo cognitivo y emocional, detectadas en los estudiantes evaluados de nuevo ingreso se presentan a manera de indicadores en la siguiente tabla (Tabla 2).

Tabla 2. Principales indicadores del diagnóstico psicopedagógico

Indicadores Cognitivo	Indicadores emocionales
<p>Dificultades para la atención y concentración en tareas fijas.</p> <p>Indicadores de algunas funciones ejecutivas limitadas: planeación, proyección de metas, seguimiento de instrucciones y esquemas de resolución para la toma de decisiones.</p> <p>Exceso de fantasía y/o racionalización inconsistente.</p> <p>Carencia de organización en estrategias de estudio.</p> <p>Inestabilidad en la planeación y organización de prioridades.</p> <p>Dificultades para conceptualización de hechos y transferencia de contenidos de aprendizaje.</p>	<p>Manejo inadecuado para enfrentar adversidades o situaciones imprevistas.</p> <p>Uso inadecuado de defensas para el autocuidado.</p> <p>Sentimiento de baja eficacia personal.</p> <p>Tendencia a conductas adictivas.</p> <p>Manejo precario de impulsos.</p> <p>Inconsistencia para la adaptación de lineamientos observados en su entorno inmediato.</p> <p>Nivel moderado de angustia ante la presión ambiental.</p> <p>Rasgos asociados a tendencias depresivas.</p> <p>Motivación por eventos emocionales no resueltos.</p> <p>Indicadores de inmadurez emocional.</p> <p>Señales de agresión o autoagresión.</p> <p>Rasgos de estrés ante problemáticas familiares, económicas y socioambientales.</p>

Fuente: Elaboración propia (2017)

Acciones de intervención y apoyo

En el rubro de la intervención y apoyo, el PASE interviene en el curso de inducción para la presentación del programa y la agenda de entrevistas para aplicar pruebas psicométricas, canalización de estudiantes con dictamen: CA3 a la red de atención desde el PASE, CA2 para su atención a las tutoras enlace –contacto definido por decanato- y se realiza una reunión con los estudiantes para la presentación de reglamentos y riesgos académicos a los que están propensos. Asimismo, ofrece seguimiento a casos de riesgo inicial y riesgos posibles desde la intervención de tutores enlace con apoyo de los profesores tutores. Igualmente, asigna asesorías académicas, tutoría o atención psicológica a la red de apoyo con base en la retroalimentación de los resultados de las pruebas psicométricas. Adicionalmente, concentra y difunde los horarios de asesorías académicas de las asignaturas del tronco básico de formación. A propósito de la derivación de estudiantes a la red de apoyo, los casos de mayor incidencia en los dos últimos períodos académicos fueron los siguientes: procesos de adaptación a las condiciones de estudio requeridas para la vida universitaria, carencia de conocimientos disciplinares previos, inadecuados mecanismos para aprovechar las propias habilidades cognitivas y de manejo de sí mismo, resistencia para solicitar ayuda a partir de las limitaciones en su desempeño como estudiante, problemáticas derivadas de la falta de organización del tiempo, manejo de prioridades y clarificación de metas a mediano y corto plazo; dificultades en la recopilación de información, ge-

neración de alternativas y selección de un plan de acción para atender necesidades académicas y personales. Así mismo, dificultades socioemocionales que afectan un desempeño funcional en cuanto actitudes, conductas y formas de interacción.

Detección de riesgos académicos

Los estudiantes con algún indicador de riesgo académico inicial se detectan por medio de reportes del sistema institucional denominado UNISOFT, con el cual se analiza la información del perfil personal con el que ingresó el estudiante, su promedio académico, si ha reprobado un 25% de su plan de estudios y si ha reprobado una misma asignatura 2 o 3 veces. Una vez que se identifica a un estudiante en riesgo, se le envía a éste un correo personalizado con firma del Decano al que está adscrito su plan académico, para comunicarle su situación de riesgo y se le dan a conocer los apoyos insitucionales disponibles.

Otra estrategia para la detección de riesgo académico es a través de los resultados de las evaluaciones parciales que el estudiante presenta, para este caso se detecta a los estudiantes que han reprobado en el primer parcial más del 50% de sus asignaturas inscritas en un mismo periodo.

Comité de Permanencia

El PASE coordina el comité de permanencia institucional, cuya función consiste en la revisión de los casos de estudiantes quienes al final de un período académico incumplen el reglamento de permanencia académica, ya sea por reprobado más del 50% de sus asignaturas inscritas o por reprobado 3 veces la misma asignatura. A través de este comité se revisa la solicitud de permanencia del estudiante y se emite un veredicto al respecto, en caso de ser aprobada dicha solicitud, se firma una carta de condicionamiento, asistencia a talleres organizados por el PASE, apoyo al aprendizaje a través de asesorías académicas y proceso tutorial en forma individual.

A continuación, se muestran los indicadores numéricos de los estudiantes en esta condición y su permanencia o abandono en la institución (Figuras 1 y 2).

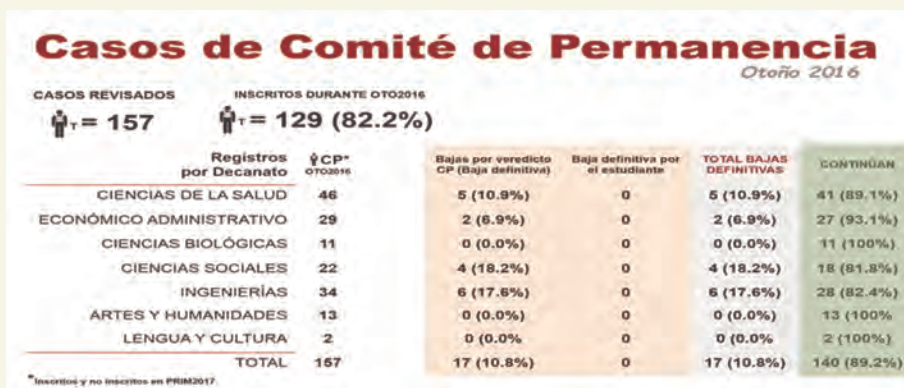


Fig.1 Casos Revisados en Otoño 2016

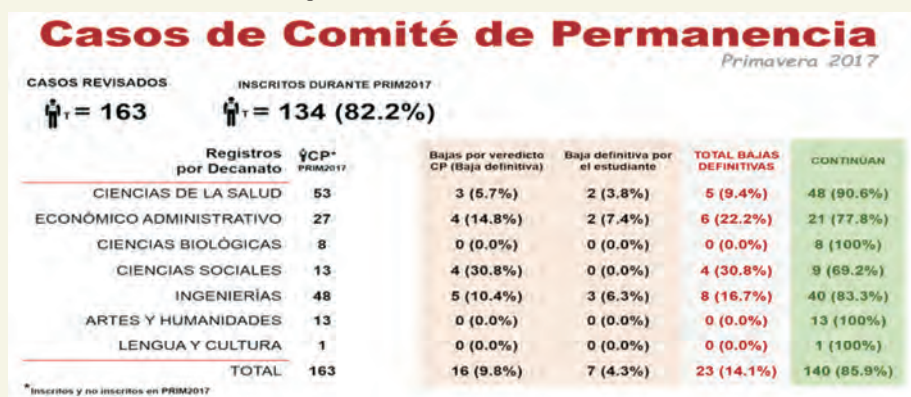


Fig. 2 Casos Revisados en Primavera 2017

Programación de talleres

Con base en el análisis de los resultados del diagnóstico realizado en el ingreso de los estudiantes y a las diferentes problemáticas que se han detectado durante los períodos académicos, el PASE organiza una serie de talleres con temas específicos. Estos talleres tienen el propósito de acompañar el proceso de formación integral de los estudiantes y para favorecer una estancia universitaria más satisfactoria. Se considera para estos talleres la invitación no sólo para aquellos estudiantes quienes tienen ya un dictamen con alguna dificultad específica, sino que también, los talleres tienen un carácter preventivo para cualquier integrante de la comunidad universitaria. La participación total de estudiantes en estos talleres para el período de Otoño 2016 fue de 678 estudiantes y, en Primavera 2017, de 291 estudiantes.

La descripción de los talleres y la participación de estudiantes por taller, se reporta en la siguiente tabla (Tabla 3).

Tabla 3. Descripción de talleres y participación de estudiantes

Período académico Otoño 2016		Período académico Primavera 2017	
Talleres	Núm. participantes	Talleres	Núm. participantes
Recursos para el aprendizaje	10	Recursos para el aprendizaje	8
Educando mis emociones	69	Los riesgos de mi vida	8
Manejo de estrés	207	Manejo de estrés	57
Asimilando y decidiendo	11	Vocación	10
Sentido de vida	110	Trabajo en equipo	18
Aprendiendo de mi infancia	30	Manejo de tiempo	14
Taller de integración	52	Proyecto y sentido de vida	3
Sensibilidad y expresión	99	Expresión y sensibilización	101
Habilidades cognitivas	90	Habilidades para la vida	72

Fuente: Elaboración propia (2017)

Conclusiones

El proceso de acompañamiento a estudiantes universitarios desde la orientación educativa, implica el establecimiento de programas de apoyo que contemplen una atención integrada desde una visión holística de la formación para los estudiantes. Estos programas de apoyo tales como el PASE deden de ser prioritarios para las instituciones educativas, así como para las redes de apoyo con las que cuenta cada institución, ya que es a través de estas acciones colaborativas de carácter preventivo y remedial como se pueden atender las diferentes situaciones de riesgo que se detectan al ingreso de los estudiantes y durante su trayectoria universitaria para asegurar tanto su éxito académico como su desarrollo personal.

En la experiencia del PASE, los servicios ofertados han permitido no sólo el conocer los principales riesgos con los que ingresan los universitarios, sino establecer acciones concretas para dar respuesta a los indicadores de diagnóstico psicopedagógico y dar un seguimiento más puntual y personalizado a los estudiantes con base en la tipología descrita. Para este caso, el PASE, realiza acciones de intervención preventiva y de trabajo colaborativo con la red de apoyo institucional, ya que es a través de dicha forma de trabajo como se logra un seguimiento tanto a los riesgos como a las derivaciones realizadas en los diferentes niveles de acompañamiento establecidos, tales como la tutoría grupal, tutoría individual, atención psicológica, atención psicopedagógica, enlace tutor y asesorías académicas. En el contexto de intervención preventiva se encuentran también los talleres organizados por el programa, los cuales pretenden ser un espacio de

reflexión para la problemática de los estudiantes, además de acciones de formación integral para el fortalecimiento del desarrollo profesional y personal de los universitarios.

El comité de permanencia coordinado desde el PASE ha sido una instancia importante para la revisión de casos de incumplimiento al reglamento académico de los estudiantes en los diferentes semestres y carreras. Es a través de esta instancia junto con los directores académicos y decanos como se ha podido acompañar a aquellos estudiantes con una problemática académica que en la mayoría de las veces tiene su causa en cuestiones personales. Las diversas acciones derivadas de las recomendaciones de este comité para cada uno de los casos revisados, tienen su fundamento en la intervención de carácter remedial realizada mediante acciones como la tutoría personalizada, asesoría académica, derivación y los acuerdos establecidos con los estudiantes para su permanencia.

La estrategia de orientación educativa implementada con el PASE en la UPAEP, ha sido una experiencia para la transformación personal de cada uno de los estudiantes en beneficio de su desarrollo personal y académico, también ha permitido a los agentes involucrados en este proceso de acompañamiento, sensibilizarse de las problemáticas que viven las nuevas generaciones y de comprometerse con la atención a dichas situaciones a través de trascender su labor docente a una visión de formadores de personas.

Para la UPAEP el contexto de esta experiencia, el contar con el PASE está siendo una oportunidad entre otras, del establecimiento de estrategias concretas para el cumplimiento de su misión institucional.

Referencias

1. Romo, A. (2004). *La incorporación de los programas de tutoría en las instituciones de educación superior*. México: Colección Documentos ANUIES.
2. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. (2016). *Programa Institucional de Orientación Educativa*. México: UPAEP A.C.
3. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. (2016). *Ideario*. México: UPAEP A.C.

La evaluación de los aprendizajes en el contexto de la educación virtual

*Damarys Roy Sadradin
Victoria Peña Caldera*

Resumen

La educación virtual, como método de formación de postgrado constituye una tendencia recurrente, y en este contexto el desafío de la evaluación del aprendizaje es un tema relevante y complejo. El trabajo parte por la contextualización del panorama actual y los requerimientos al sistema educativo de manera especial en el ámbito de los estudios de postgrado en los que predomina la formación virtual, centrado en la evaluación del aprendizaje como proceso que recoge información para emitir un juicio objetivo a partir de un criterio o referente que conlleva a tomar decisiones de mejora. En este sentido la identificación y operacionalización de estrategias de enseñanzas como el portafolio, proyectos y el foro constituyen aliados en la interacción activa y protagónica del sujeto en formación dada las características de estas estrategias y destacándose como instrumento para evaluar estas, la rúbrica como ente favorecedor de la objetivación del proceso de aprendizaje para la orientación y retroalimentación de este.

Palabras clave: *Educación virtual, evaluación de los aprendizajes, estrategias de aprendizaje, rúbricas. Distance of vitual leaninng, learning assessment, learning strategies, rubric.*

Introducción

En las dos últimas décadas hemos asistido a un desarrollo y expansión notables de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) con la generalización del acceso a Internet y el uso creciente de aplicaciones informáticas, lo cual ha tenido un fuerte impacto en el sistema educativo, especialmente en el aprendizaje a distancia, pues en la medida que avanza la tecnología, se avanza también en el diseño de espacios educativos virtuales, así como en recursos y materiales de estudio multimedia que han transformado una modalidad educativa tradicional que es la educación a distancia, en una nueva forma educativa que si bien sigue siendo educación a distancia, ha incorporado el uso de tecnología. Barberá y Badia (2005) se refieren al concepto de “educación a distancia tecnológica” que puede llegar a ser muy amplio en cuanto a la cantidad de diversas opciones educativas virtuales que abarca, pero que coinciden en no desarrollarse en un aula de manera presencial. Así, la educación a distancia tec-

nológica también posee un aula, pero es virtual. Esta aula virtual funciona con medios tecnológicos e informáticos y se abastece de diversas tecnologías de la información.

Atendiendo a lo anterior, la alfabetización digital se convierte en un aspecto esencial para interactuar en el mundo privado y laboral actual (RICYT, 2009), en el que no sólo el ámbito profesional y laboral exige competencias en este sentido, sino también el ámbito educacional, especialmente a nivel profesional y de estudios de postgrado, en que cada vez más la opción de perfeccionarse y profundizar estudios académicos es de carácter virtual, a distancia. Esto le permite a los interesados manejar sus horarios de manera flexible, evitar traslados y pérdida de tiempo y conjugar el trabajo y las exigencias profesionales con la necesidad de formación, perfeccionamiento y actualización, que se han instalado como necesidades permanentes, dado el rápido avance y cambio en el conocimiento y el desarrollo científico y tecnológico. En este sentido, Pastor Angulo (2005) en su artículo “Educación a distancia en el siglo XXI”, plantea que esta modalidad de educación representa una realidad que está en expansión desde la primera década del siglo XXI, potenciada por la incorporación de innovaciones tecnológicas en el ámbito de la comunicación electrónica. Este autor señala que se trata de una modalidad educativa emergente, que se adapta mucho mejor a las exigencias actuales de independencia, individualización, transferencia e interactividad del aprendizaje. Si consideramos que este artículo fue publicado ya hace más de una década, podemos confirmar cómo se reafirman los planteamientos del autor observando el actual panorama educativo, por ejemplo, en los programas de postgrado de distintas universidades chilenas, en los que la oferta en modalidad online es enorme y la cantidad de estudiantes que se matriculan en este sistema cada día aumenta.

De lo anteriormente expuesto, se desprende la importancia que tiene considerar cómo aprenden estos estudiantes que eligen la modalidad online, qué estrategias de enseñanza son más atingentes a esta modalidad, cómo organizar de forma eficiente los recursos educativos, y algo esencial en este contexto, cómo evaluar en un entorno de aprendizaje virtual: con qué estrategias, qué técnicas e instrumentos son adecuados y generan aprendizajes significativos. Centrándonos en la evaluación educativa podemos citar a Elena Barberá (2006), que en su artículo “Aportaciones de la tecnología a la E – evaluación”, plantea que actualmente existe la interrogante de si la tecnología, desarrollada de manera vertiginosa en las últimas dos décadas, es realmente un aporte a la evaluación de los aprendizajes en los nuevos entornos virtuales, o simplemente se siguen reproduciendo las mismas prácticas y con los mismos vicios de los que ya antes nos ha hablado Santos Guerra (1993), cuando planteaba que la eva-

luación estaba afectada por patologías, como la búsqueda de control a través de las prácticas evaluativas, o bien evaluar estereotipadamente, unidireccionalmente, o usando instrumentos inadecuados, entre otras. Lamentablemente, aun cuando existe un discurso común de que la evaluación es una herramienta de innovación imprescindible para lograr cambios en pro de un aprendizaje más significativo para los alumnos, en muchos casos se evidencia que la tecnología se utiliza para realizar una mera copia de lo que se realiza en los contextos presenciales. (Barberá, 2005; Pastor Angulo, 2006)

Lo anterior resulta bastante complejo si consideramos que la educación virtual posee una serie de características ventajosas para el estudiante, como la flexibilidad horaria y espacial, porque la comunicación es asincrónica, aunque también existen espacios de conexión directa entre estudiantes y docentes. Además, la posibilidad de acceder a la totalidad de la información de la secuencia didáctica, que ya está programada, lo que permite una perspectiva de proceso, anticiparse y ser proactivo en su aprendizaje. Por otra parte, el ciberespacio, el contexto virtual en sí, por todo lo que supone a nivel comunicativo e informativo es desde ya una ventaja. No obstante, los puntos débiles se desprenden de estas mismas bondades. Por ejemplo, puede existir algún grado de “inflexibilidad instruccional”, debido a que la secuencia didáctica ya está programada y no se flexibiliza como podría suceder en un contexto presencial en que la implementación de la planificación depende del docente, quien al observar la realidad educativa puede ir adecuándola y haciendo los cambios que estime pertinentes. En la modalidad virtual puede suceder que esta rigidez se transforme en una programación de tareas con fechas de entrega, aisladas y con poca conexión entre sí, afectando a una noción de proceso y coherencia respecto de los aprendizajes.

Otro punto débil es la retroalimentación o retorno cualitativo de los trabajos realizados en línea, el feedback, debido a que el docente no está presente físicamente y a lo que puede agregarse las dificultades en el establecimiento de criterios adecuados de evaluación, así como la interacción profesor – alumno en torno al contenido. Atendiendo a lo anterior, se concluye que los puntos fuertes se orientan a la planificación y los débiles a la evaluación.

Todo lo anteriormente señalado nos enfoca en el tema a desarrollar, el cual se centra en una revisión del concepto y fundamentos teóricos de la evaluación educativa en un contexto virtual, para luego detenerse en las opciones que esta contempla en cuanto a técnicas e instrumentos evaluativos, que pueden traducirse no sólo en una posibilidad eficaz de comprobar aprendizajes, sino en una instancia de aprendizaje en sí para los estudiantes y en una posibilidad de desarrollo de autonomía, autorregulación

del aprendizaje y fortalecimiento de los procesos metacognitivos. En este sentido, el énfasis estará puesto en tres herramientas evaluativas: el portafolio electrónico, el foro y la rúbrica como instrumento asociado a ambas estrategias evaluativas.

El concepto de Evaluación desde una perspectiva multidimensional

Dev acuerdo a lo planteado por Barberá (2006), podemos aproximarnos a la evaluación educativa en modalidades online desde cuatro perspectivas o miradas. En primer término, desde lo práctico y funcional, como acreditación social para certificar el logro de los aprendizajes, lo cual está ligado a las calificaciones y por ende a una evaluación de tipo sumativa. Si bien esta visión es necesaria y relevante y de especial interés para los estudiantes, no puede constituirse en el único abordaje o fin de las prácticas evaluativas, ya que no garantiza el logro de aprendizajes significativos y de calidad en los estudiantes, que es a lo que todo sistema o modalidad educativa debe propender.

Una segunda perspectiva es la de la evaluación para el aprendizaje. En esta dimensión, el eje motor principal es la retroalimentación, en el marco del diálogo entre profesores y estudiantes que se organiza alrededor del contenido. Es un ámbito muy vinculado a la dimensión formativa de la evaluación y se relaciona directamente con el actual concepto de evaluación, referido a que esta es un proceso sistemático y continuo, en el que se recoge información válida y confiable que luego es contrastada con un referente o criterio, para emitir un juicio y a partir de ello tomar decisiones de mejora (Cronbach, 1963; Stufflebeam, 1971; Cabrera, 1987; Himmel, 1994; Rodríguez, 2005)

Debemos considerar entonces que una mirada integral de la evaluación debiera considerarla en ambas dimensiones anteriormente expuestas. Sin embargo, se puede concebir también a la evaluación “como aprendizaje”, es decir, referida al análisis y reflexión de las propias prácticas, llevada a cabo por los mismos estudiantes, lo cual lleva a la autorregulación del aprendizaje, que está directamente vinculada con opciones metodológicas específicas, como la evaluación por portafolios. Esta dimensión alude a los procesos de autoevaluación y se orienta hacia el logro de procesos metacognitivos.

Una cuarta mirada o forma de abordar la evaluación es “desde el aprendizaje”, que parte de los conocimientos previos de los estudiantes para hacer la conexión con los nuevos aprendizajes y puede relacionarse con la función diagnóstica de la evaluación del aprendizaje.

Así, se entiende entonces el concepto de evaluación en entornos virtuales, como multidimensional: como proceso de acreditación social, como proceso para lograr el aprendizaje, como aprendizaje en sí y como

la vinculación o conexión entre lo que el estudiante sabe y lo que debe aprender. (Barberá, 2006)

Aportaciones de las TIC a la Evaluación

Las tecnologías de información y comunicación han entregado aportes muy significativos a la educación, tanto en su modalidad presencial como en la modalidad a distancia, que se ha enriquecido de manera notable con los avances tecnológicos. En primer término, cabe destacarse la evaluación automática, que permite, a través de las revisiones en línea, el uso de programas o del lector óptico, entregar resultados de pruebas y exámenes de manera inmediata, al profesor y a los estudiantes. Esto no sólo significa ahorro de tiempo, sino también la posibilidad, para el docente, de hacer una mejor retroalimentación, emitir un juicio basado en información obtenida a tiempo y tomar decisiones para la mejora. El tiempo que el docente puede ahorrar, al no tener que hacer las revisiones “a mano” y la disponibilidad de los resultados, le permiten tener una visión global y dedicarse a planificar estrategias para mejorar los aprendizajes más descendidos. Otro aspecto vinculado es la disponibilidad de material para la elaboración de instrumentos, como los bancos de preguntas, ejercicios, que están a disposición en la web.

En segundo término, se puede mencionar la posibilidad que brindan los medios informáticos para evaluar productos como monografías, ensayos, reportes, y otro tipo de escritos, como críticas literarias, comentarios, etc., utilizando como instrumento una rúbrica o escala de estimación en línea. Por una parte la posibilidad de informatizar la técnica de revisión y por otro lado la posibilidad que tiene el estudiante para acceder a distinto tipo de información en internet, de manera rápida y expedita, lo cual le permite consultar diferentes fuentes y autores. Finalmente, señalar también la evaluación colaborativa, a través de los debates virtuales, foros de conversación y grupos de trabajo, posibilidades que brinda la comunicación en línea.

De lo anteriormente señalado se desprenden ventajas y desventajas de la aplicación de la tecnología al proceso evaluativo, lo cual es importante tener presente para evitar el inconveniente que puede significar y anticipar una solución.

En el caso de la evaluación automática, cuya evidente ventaja es la inmediatez de la respuesta correcta y las posibilidades didácticas que esto permite al docente, el inconveniente puede ser que se caiga en la respuesta estandarizada, dejando de lado lo cualitativo y la debida profundización. Es aquí donde la labor del docente es fundamental, realizando una buena retroalimentación y haciendo un uso responsable, oportuno y di-

dáctico de la información con la que cuenta para lograr las mejoras que se esperan de todo proceso evaluativo.

En el segundo caso, donde se destaca la mayor facilidad para hacer trabajos que impliquen una producción personal por parte del estudiante, la desventaja que se presenta y que atenta contra la naturaleza misma de estos trabajos, es el plagio. Es muy fácil que los estudiantes puedan plagiar otros trabajos y no desarrollen el proceso de producción personal que se espera de ellos. Sin embargo, aquí en este caso también son esenciales las orientaciones e indicadores que entregue el docente para la realización de este tipo de actividades, así como estrategias didácticas adecuadas, que no le den al estudiante la posibilidad de copiar. Así, no es solo la sanción la que puede evitar este vicio.

Una tercera debilidad, se ha observado en la evaluación colaborativa, ya que el docente no sabe muy bien como extraer indicadores para una adecuada evaluación del aprendizaje. Las técnicas de foros y debates en línea permiten evaluar producto y proceso, pero en esto debe existir suficiente claridad de como plantear indicadores adecuados en cada caso. Por ejemplo, en un foro se puede evaluar la participación por la cantidad de veces que el estudiante interviene, sin embargo esto no dice mucho acerca de la calidad de las intervenciones, que son lo que realmente va a indicar si el estudiante ha logrado los dominios esperados o no.

Otro inconveniente que se presenta en la evaluación colaborativa es precisamente la negación por parte de algunos estudiantes, de este principio. En muchos casos eligen el e – learning como modalidad para poder trabajar solos. Esto no se da en todas las edades y todos los grupos de alumnos, pero como señala Barberá (2006), es algo a lo que los docentes y tutores deben enfrentarse.

Atendiendo a lo planteado, entonces cabe preguntarse, ¿Dónde debe focalizarse el cambio en la evaluación en línea? Hasta el momento se ha podido apreciar que los esfuerzos se han centrado en la elaboración de instrumentos de evaluación efectivos y en técnicas diversas para una revisión rápida y objetiva, sin embargo lo que más adolece en los entornos virtuales no es este aspecto, sino lo psicoeducativo, por ejemplo: buenas retroalimentaciones, buenos criterios de evaluación, emisión de juicios de valor adecuados y pertinentes, objetivos y referentes de evaluación claros y coherentes con el proceso, decisiones de mejora conceptual y procedimental.

En este sentido, la mejora puede originarse desde el propio diseño de la evaluación, planteando la actividad evaluativa desde la rigurosidad conceptual, indicadores pertinentes y coherentes con el objetivo que se evalúa e indicaciones puntuales y específicas, para que el estudiante sepa

claramente qué es lo que se espera de él. Por ejemplo, en el caso de los foros y discusiones o debates virtuales se ha señalado que una forma de evaluar es a partir del número de intervenciones que el alumno realiza. De esta manera se evalúa la participación. Sin embargo, a la hora de analizar esa participación y determinar qué efecto tuvo en los aportes del resto, o si contribuyó a clarificar un concepto esencial, tal vez el número de participaciones sea absolutamente irrelevante. Por esto, será necesario usar otro concepto, como “interacción del estudiante en el foro”, o bien agregar indicadores de la calidad de la participación y no sólo la cantidad.

Otro punto dentro de este ámbito es el feedback, el cual debe ser cualitativamente más significativo, no sólo desde el profesor al estudiante, sino también en la dirección contraria, que indique de alguna manera que el estudiante ha adquirido el conocimiento, ha logrado el dominio de los conceptos o la comprensión de las ideas en discusión.

Técnicas e instrumentos evaluativos en entornos virtuales

En educación a distancia es posible utilizar los mismos instrumentos de evaluación que se utilizan en la educación presencial. Los instrumentos aplicables para evaluar el aprendizaje, entre otros, son la prueba objetiva, pruebas adaptativas y autoadaptadas, prueba de ensayo, proyecto, lista de verificación, escalas, rúbrica, portafolio.

En el caso de las pruebas objetivas, aun cuando las nuevas tendencias educativas tienden a desincentivar su uso, los profesores las siguen usando mucho y en la modalidad es común su aplicación, sobre todo por la posibilidad que proporciona de calificarse en forma automatizada y de estructurar pruebas paralelas a partir de un banco de reactivos (Chacón, 1994). Otro tipo de pruebas son las adaptativas y autoadaptadas, que requieren necesariamente el uso de computador. La prueba adaptativa es aquella en la cual las preguntas se presentan al evaluado de acuerdo con su nivel de habilidad, de manera que se tienen pruebas individualizadas. El segundo corresponde a una modalidad de las adaptativas, con la diferencia de que en ellas el alumno elige el nivel de dificultad de cada una de las preguntas que se le plantean. Ambas se presentan en el formato de prueba objetiva y la tecnología informática permite esta posibilidad de elegir las preguntas o bien administrarlas por grados de dificultad. Estas pruebas son altamente recomendables para la educación a distancia en línea, ya que permiten un diagnóstico personal continuo del nivel de aprendizaje alcanzado (Van Horn, 2003, citado por Quesada, 2006).

En relación a la prueba de ensayo, en que el evaluado debe escribir sus respuestas, es muy conveniente usarla en modalidades virtuales porque su uso complementa la modalidad de evaluación de las pruebas de preguntas cerradas. No obstante, requiere de la participación indispensable del

tutor o asesor para su revisión. No pueden usarse en los cursos en los cuales no se dispone de tutores suficientes.

Los proyectos, al igual que la prueba de ensayo requieren de la expresión escrita y son muy útiles para evaluar la integración de conocimientos, pero como se tienen versiones diferentes, una por cada estudiante, no se puede calificar en forma automatizada, amerita de la participación del tutor.

Es importante señalar que tanto en la prueba de ensayo, como en el proyecto, deben establecerse claramente los criterios de calificación y de preferencia incluir para el tutor una rúbrica, donde se detallen claramente los desempeños esperados y sus niveles de logro, de manera que permita homologar los juicios de todas las personas que cumplen la labor tutorial.

En cuanto a la Lista de verificación, este instrumento permite registrar si una cualidad o característica del atributo evaluado se encuentra presente. Se usa para juzgar ejecuciones o productos. La educación a distancia “en línea” hace uso de ella por ejemplo, para que el alumno evalúe por sí mismo sus actividades, al considerar los criterios incluidos en lista, referidos a una ejecución o producto deseables. También se incluyen como recurso del tutor con el propósito de indicarle criterios precisos para evaluar a los alumnos.

Las escalas, al igual que la lista de verificación se usan para observar características o cualidades de productos y ejecuciones. A diferencia de ella las escalas marcan el grado en el cual la característica o cualidad está presente. Existen tres modalidades, numérica, gráfica y descriptiva. La diferencia entre cada una se encuentra sólo en la forma de representar la escala; la numérica emplea números, la gráfica cuadros o líneas y la descriptiva, como su nombre lo dice, descripciones de los distintos niveles de realización (Sax, 1997, citado por Quesada, 2006).

Otro instrumento muy valioso en contextos virtuales es la Rúbrica, a la que se le puede describir como una escala múltiple. Contiene los elementos a evaluar y en cada uno de ellos la descripción de los diferentes grados de realización, los cuales se encuentran ubicados en dos polos formados por la ejecución novata en un extremo y la experta en el otro. Es más precisa y exhaustiva que las escalas (Herman, Aschbacher y Winters, 1997, citados por Quesada, 2006). Más adelante en el próximo punto, se comentará en detalle la realización de un tipo de rúbrica y su uso en la educación “en línea”.

El Portafolio, más que un instrumento, constituye un archivo o receptáculo en el cual se guardan varios instrumentos de evaluación del alumno, así como algunos de sus trabajos e informes. Tiene la característica que permite observar las ejecuciones y productos del estudiante en un pe-

ríodo, sus avances y tropiezos. Sin embargo, no es sólo esto. Se trata de una creación del estudiante a partir de su proceso de aprendizaje en una asignatura determinada, por lo cual no se trata sólo de guardar trabajos y tareas, sino darles un orden, una lógica y una coherencia, por eso normalmente se pide que vaya con una introducción, conclusiones y comentarios que permitan hilar los trabajos que en él se archivan, para expresar un proceso. Se utiliza cada vez más en la enseñanza tradicional, aunque no se explotan todas sus virtudes, en vista de que los profesores no hacen observaciones y recomendaciones a las deficiencias que tiene cada estudiante a lo largo del curso y porque además se ven con dificultades para evaluarlos, ya que el sentido del portafolio es que sea un trabajo personal y en cursos numerosos se hace muy difícil poder cumplir con una adecuada retroalimentación, que es lo valioso en este caso.

En la modalidad online este tipo de estrategia tiene un gran uso. En el portafolio electrónico se integran las actividades más relevantes realizadas por el estudiante. En él el tutor escribe sus comentarios que orientan la superación de las dificultades y errores de aprendizaje. Es uno de los medios importantes de comunicación entre el tutor y el alumno. Además, es una estrategia que permite la consignación de calificaciones, cumpliendo con la necesidad de aprobación mediante la evaluación sumativa. Como se señaló anteriormente, el portafolio no es un instrumento en sí, sino una estrategia, que puede servir como herramienta para el aprendizaje, la metacognición y como procedimiento evaluativo. Como tal, debe asociarse a la aplicación de un instrumento para el registro de lo observado, En este caso y por la complejidad que implica su contenido es aconsejable que se utilice alguna escala de valoración o rúbrica para evaluarlo, siendo deseable de manera preferente la rúbrica.

El foro en la educación “en línea”, es un espacio con múltiples posibilidades, que favorece la construcción social de significados a través de formas de interacción y colaboración, (Martínez y Briones, 2007 citados por Torres y Perera, 2010), considerando que la interacción asincrónica es un factor que facilita los procesos de aprendizaje. De hecho, investigaciones como la de Cataldi y Cabero (2006), obtuvieron resultados positivos al estudiar el aprendizaje cooperativo y la resolución de problemas en grupos mediante foros y chats, desde el presupuesto del Aprendizaje Basado en Problemas (APB). Ellos encontraron que la colaboración con el uso de tecnología está facilitando el conocimiento compartido y el desarrollo de destrezas en la resolución grupal de problemas. Además, se ha comprobado que una mayor cantidad de participación en estos foros, no significa una mayor interacción y por ende, un mejor aprendizaje. Considerando lo anterior, es que resulta fundamental plantearse entonces, cómo debe ser la evaluación para este tipo de foros e instancias en línea. Al respecto, To-

rres y Perera (2010) plantean que la evaluación en entornos virtuales debe combinar aspectos cuantitativos, por ejemplo, el número de intervenciones que realiza la persona en el foro, cantidad de trabajos realizados, etc., y aspectos cualitativos, como la calidad de los trabajos, nivel de profundización, la exposición de ideas, la organización de la información, entre otros aspectos que pueden evaluarse.

También Cabero (2008), resalta la importancia de que los objetivos de aprendizaje a lograr por el alumnado sean explícitos y conocidos con antelación a la acción formativa. Teniendo presente estas consideraciones, algunos autores consideran la utilidad de la rúbrica como instrumento de evaluación en cursos on line. (Mertler, 2001; Roblyer y Wiencke, 2003, citados por Torres y Perera, 2010) La definen como una herramienta versátil, que puede utilizarse de forma muy diferente para evaluar y tutorizar los trabajos de los estudiantes. Por una parte, entrega al alumno un referente que le otorga un feedback o retroalimentación acerca de cómo mejorar su trabajo y por otra parte le otorga al profesor la posibilidad de manifestar sus expectativas sobre los objetivos de aprendizaje fijados.

Como ya se ha señalado en el apartado anterior, la rúbrica es un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados. Existen dos tipos: las holísticas, que tratan de evaluar el aprendizaje o competencia desde una visión más global, y las analíticas, que se centran en algún área concreta de aprendizaje y que pueden utilizarse para tareas amplias o específicas.

Rúbrica RETAF (Rúbrica para la Evaluación y Tutorización del Aprendizaje en el foro)

Para construir esta rúbrica, lo primero es partir de la identificación de aquellas competencias que se esperan que el alumnado trabaje. Dichas competencias van asociadas a distintos elementos que integran la tarea sobre la que se trabajará. Sobre estos elementos se determinan los criterios de evaluación que conectarán con las competencias que deben adquirir los estudiantes para las actividades propuestas. Por último, se toma una escala nominal, a la que se adjudican valores diferentes, que se utilizan para clasificar y medir los criterios. Todo esto permite definir y comprender los conceptos que van a ser evaluados.

La rúbrica propuesta se compone de cuatro categorías: aspectos formales, participación en el foro, análisis de las aportaciones y evidencias de aprendizaje. Cada una de estas categorías consta de varios criterios que serán valorados desde una escala nominal (A = muy bien, B = bien, C = apto y D = no apto), que, a su vez, puede ser cuantificada sobre una escala de 10 puntos. Para obtener la puntuación se debe multiplicar cada letra

asignada (A, B, C o D) a cada criterio por la siguiente escala numérica: 1, 0'75, 0'50 y 0, respectivamente. La letra y/o puntuación correspondiente se escribirá en la columna 'Nota' de la rúbrica. A cada ítem le corresponde una nota máxima proporcional sobre el total del apartado (categoría). Al final se realiza el sumatorio total. Como excepción a tener en cuenta, algunos criterios sólo son puntuables en una escala bipolar de A (hay presencia del criterio) o D (no hay presencia del criterio).

A continuación, se presenta como ejemplo, un fragmento de esta rúbrica, tal y como debería ser utilizada en la práctica educativa. Por razones de espacio, para cada criterio se presentan un par de indicadores con sus niveles de desempeño, solo a modo de ejemplificar:

Criterios / Nota			
A= Muy Bien (X 1)	B= Bien (X 0,75)	C= Apto (X 0,5)	D= No Apto (X 0)
Aspectos Formales (10%=1 punto)			
Existe una excelente organización de las ideas.	Organiza las ideas.	Existe una mínima organización de las ideas.	No organiza las ideas al expresarse por escrito.
Alta coherencia de las ideas aportadas.	Coherencia de las ideas aportadas.	Mínima coherencia de las ideas aportadas.	Carencia de coherencia de las ideas.
Alta pertinencia de las ideas.	Pertinencia de las ideas.	Mínima pertinencia de las ideas.	Ausencia de pertinencia en las ideas.
Cita correctamente las fuentes bibliográficas.	Cita con algún error las fuentes bibliográficas.	Cita con errores destacados las fuentes bibliográficas.	No cita correctamente las fuentes bibliográficas.
Redacción muy cuidada y alta claridad de las ideas	Redacción simple, con claridad de ideas.	Redacción simple.	No hay claridad de ideas ni buena redacción.
Escribe sin faltas ortográficas ni de puntuación.	Escribe con erratas o alguna falta ortográfica o de puntuación.	Escribe con frecuentes erratas y faltas ortográficas y de puntuación.	Comete importantes faltas ortográficas y de puntuación.
Diversidad de fuentes bibliográficas.	Hace uso de algunas fuentes bibliográficas.	Ocasionalmente hace referencia a alguna fuente bibliográfica.	No hace referencia a fuentes bibliográficas.
Actualidad en las propuestas.			Las aportaciones no son actuales.
Participación en el foro (20%= 2 puntos)			
Interactúa activamente con el profesorado	Algunas veces interactúa con el profesorado.	Ocasionalmente interactúa con el profesorado.	Nunca interactúa con el profesorado.
Interactúa activamente con sus compañeros.	Algunas veces interactúa con sus compañeros.	Ocasionalmente interactúa con sus compañeros.	Nunca interactúa con sus compañeros.

Facilita la interacción propiciando nuevos debates.	Facilita la interacción en algunas ocasiones con nuevos debates.	En raras ocasiones aporta nuevos debates que faciliten la interacción.	Nunca propone nuevos debates.
Facilita la interacción respondiendo o apoyando otras intervenciones.	Facilita la interacción en algunas ocasiones, respondiendo o apoyando otras intervenciones	En raras ocasiones responde o apoya otras intervenciones que faciliten la interacción.	Nunca responde ni apoya otras intervenciones.
Toma un rol activo motivando a la participación de otros compañeros.	A veces intenta motivar a los compañeros para que participen.	Ocasionalmente motiva a los compañeros para que participen.	Asume un rol pasivo con la participación de otros compañeros.
Muestra un alto interés en los distintos temas de debate (participa en un mínimo de 90% de actividades o debates propuestos)	Muestra interés en los debates (participa en un mínimo de 70% de las actividades o debates propuestos)	Muestra algún interés en los debates (participa en un mínimo de 50% de las actividades o debates propuestos)	No muestra interés en los debates (su participación no llega al 50% de las actividades o debates propuestos)
Contribuye continuamente a generar un clima distendido que favorece la comunicación.	A veces intenta generar un buen clima que favorece el intercambio.	Algunas veces intenta mantener un buen clima de comunicación.	No se interesa por generar un adecuado clima de participación.
Aporta continuamente nuevas referencias o documentos sobre el tema de debate.	A veces aporta nuevas referencias o documentos sobre el tema de debate.	Ocasionalmente aporta nuevas referencias o documentos sobre el tema de debate.	Nunca aporta referencias ni documentos sobre el tema de debate.
Análisis de las aportaciones (40%= 4 puntos)			
Muestra un alto nivel de profundidad en las intervenciones.	Profundiza en algunos temas de interés.	Intervenciones correctas sin llegar a profundizar en ningún tema de forma destacada.	Las intervenciones son demasiado superficiales.
Habitualmente amplía las ideas de otros con el objetivo de generar más debate.	A veces contribuye a generar debate partiendo de otras ideas.	En pocas ocasiones toma ideas de otros compañeros para seguir debatiendo.	No se interesa por continuar los debates de los demás.
En alguna ocasión aporta resúmenes de los debates ya establecidos durante un tiempo.			No aporta resúmenes a los debates establecidos.
Habitualmente indaga en las respuestas de compañeros o profesores para refutar /aceptar con otros puntos de vista.	A veces indaga en las respuestas de compañeros o profesores para refutar /aceptar con otros puntos de vista.	Ocasionalmente indaga en las respuestas de compañeros o profesores para refutar /aceptar con otros puntos de vista.	No participa en los debates para refutar / aceptar las ideas de otros compañeros.

La evaluación de los aprendizajes en el contexto de la educación virtual

En las actividades obligatorias no se limita a enviar un documento, sino que explica sus ideas y las relaciona con otras ya enviadas sobre el mismo tema.	Envía las actividades obligatorias exponiendo sus ideas, pero sin relacionarlas con otras ya establecidas.	Envía las actividades obligatorias sin tener en cuenta otras ya enviadas ni dar explicaciones.	No envía las actividades obligatorias.
Contesta correctamente a lo que se les exige en los debates o actividades, con argumentación personal.	Contesta a lo que se le pide en los debates o actividades sin argumentación personal.	Contesta a las actividades o debates sin mucha implicación.	No contesta lo exigido en los debates o actividades.
Las aportaciones de otras referencias o documentos suscitan siempre mucho interés.	Algunas de sus aportaciones suscitan interés en los debates.	Sus aportaciones de referencias o documentos no suscitan mucho interés.	No aporta referencias ni documentos que susciten el interés de otros.
Muestra seguridad en los argumentos y puntos de vista.			No muestra seguridad en sus argumentos y puntos de vista.
Evidencias de aprendizaje (30% = 3 puntos)			
Muestra evidencias claras de aprendizaje en las intervenciones.			No muestra evidencias de sus aprendizajes.
Con frecuencia presenta demostraciones de trabajos hechos.	A veces presenta demostraciones de sus trabajos finalizados.	Ocasionalmente presenta demostraciones de sus trabajos finalizados.	No muestra demostraciones de sus trabajos finalizados.
Contesta correctamente a las dudas/ interrogantes de otros iguales.			No contesta correctamente a las dudas de otros iguales.
Explica claramente los nuevos conceptos, apoyando las ideas mediante ejemplos.	Explica con claridad los nuevos conceptos.	Hay algún intento de explicar los conceptos nuevos.	Imposibilidad para explicar los nuevos conceptos.
Resuelve problemas/estudios de caso/ actividades eficazmente	A veces resuelve problemas/estudios de caso/ actividades.	Hay algún intento de resolver problemas/estudios de caso/ actividades.	No resuelve con acierto problemas/estudios de caso/ actividades.
Relaciona contenidos y busca un nexo de unión entre ellos.			No sabe establecer relaciones entre los contenidos.
Alta capacidad para autoevaluar sus propios progresos con argumentos sólidos.	Muestra capacidad para autoevaluar sus propios progresos.	En alguna ocasión intenta evaluar sus progresos.	No está capacitado para autoevaluar sus propios progresos.

Aplica conceptos trabajados en teoría a situaciones reales o de la práctica.	A veces aplica conceptos trabajados en teoría a situaciones reales o de la práctica.	Ocasionalmente aplica conceptos trabajados en teoría a situaciones reales o de la práctica.	No sabe aplicar conceptos trabajados en teoría a situaciones reales o de la práctica.
Uso correcto y específico del lenguaje científico técnico.	Uso correcto del lenguaje científico técnico.	Uso aceptable del lenguaje científico técnico.	No hay un uso correcto del lenguaje científico técnico.

Fuente: Extraído de Torres Gordillo, J; Perera Rodríguez V (2010) La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro on line en Educación Superior. En Pixel – Bit. Revista de Medios y Educación, nº36, Enero de 2010. Páginas 141 – 149.

Atendiendo al momento de su aplicación, el valor de la rúbrica cobra un sentido distinto. Se presenta a los estudiantes en el inicio de la actividad formativa o curso como guía de procedimiento para lograr los objetivos de utilización didáctica del foro y como herramienta de apoyo a la tutorización docente. Mientras que su uso al final del proceso se emplea como instrumento de evaluación del contexto pedagógico del foro. Ambos momentos permiten aportar información relevante y dar coherencia a la actividad de evaluación realizada sobre el trabajo del alumnado.

La rúbrica presentada es un ejemplo de cómo se puede trabajar este tipo de instrumento en entornos virtuales de aprendizaje. Obviamente, dependiendo de las características específicas del curso y de los participantes, así como de los objetivos a lograr, se pueden realizar variaciones sobre la misma. Por esto es tan importante atender al tipo de entorno virtual en que se desarrolla la actividad de enseñanza aprendizaje, las características de los estudiantes, los estilos de aprendizaje predominantes y las metas formativas entendidas como resultados de aprendizaje que el programa busca alcanzar

Conclusiones

Las demandas laborales y profesionales del mundo actual, caracterizado por el rápido avance y transformación del conocimiento y de la tecnología, exigen a los miembros de la sociedad el desarrollo de competencias en múltiples aspectos, que les permitan adecuarse al cambio constante de los escenarios sociales y culturales, para lo cual la alfabetización digital es uno de los requisitos esenciales. Especialmente en el ámbito de la formación de postgrado, en que el mundo estudiantil está conformado por profesionales que buscan profundizar y extender su formación académica mediante la especialización en diversas áreas, el manejo y familiaridad con las tecnologías de información y comunicación es esencial porque cada vez más las continuidades de estudio se hacen en modalidad digital o e-learning, a través de plataformas en las que deben interactuar para el logro de los aprendizajes que se busca alcanzar.

Esta modalidad de educación no presencial y a distancia ha ido impo-

niéndose cada vez más en la última década, constituyéndose en una alternativa real y conveniente para las personas que requieren perfeccionar y profundizar su formación profesional y académica y que no cuentan con el tiempo para optar por la educación presencial.

La educación a distancia se ha dinamizado y enriquecido con la incorporación de las herramientas informáticas, significando para los estudiantes una serie de ventajas como la flexibilidad horaria y espacial, la posibilidad de acceder a la totalidad de la programación y materiales de estudio y de contar con sistemas de tutorías para desarrollar su proceso de aprendizaje, así como la posibilidad de participar de instancias de reflexión y discusión guiadas como los foros virtuales. Todo esto pone en un lugar de importancia a las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación utilizadas para que esta modalidad educativa pueda llevarse a cabo de manera efectiva.

Centrándose en la evaluación de los aprendizajes, que ha sido el foco de interés del presente trabajo, se puede señalar que al igual que en la modalidad presencial, el concepto de evaluación educativa está referido al proceso mediante el cual se recopilan evidencias y se recaba información acerca del logro de los aprendizajes, mediante la aplicación de técnicas e instrumentos evaluativos válidos y confiables para contrastarla con un referente o criterio y luego emitir un juicio que permita la toma de decisiones para la mejora de los aprendizajes de los alumnos, así como la mejora del proceso evaluativo en sí, considerando cada una de sus fases.

Se presenta además una visión multidimensional de la evaluación, es decir, la evaluación como certificación para aprobar, desde una perspectiva práctica. Por otra parte, la evaluación para el aprendizaje, lo cual se refiere a la visión formativa esencial de la evaluación educativa. En tercer lugar la evaluación como aprendizaje, referida al análisis del propio proceso de aprendizaje por parte del estudiante y al desarrollo de procesos metacognitivos y finalmente la evaluación desde el aprendizaje, que se centra en el análisis de los conocimientos previos de los estudiantes para hacer la conexión con los nuevos aprendizajes.

Así, en el entorno virtual cabe preguntarse qué tipo de estrategias evaluativas se utilizan, y qué técnicas e instrumentos se aplican para evaluar los aprendizajes y si son diferentes a los de la modalidad presencial. Al respecto, se puede apreciar que en la evaluación on line también se hace mucho uso de las pruebas objetivas, de respuesta fija o estructuradas, dándose con mucha frecuencia en este tipo de enseñanza porque los medios tecnológicos brindan la posibilidad de calificar de manera inmediata y entregar análisis de los resultados de forma rápida y detallada. Así, se pueden mencionar las pruebas. Están también las pruebas adaptativas por ni-

vel de habilidad y autoadaptadas, en donde el estudiante elige el nivel de dificultad. Ambas se presentan en el formato de prueba objetiva y son altamente recomendables, ya que como señala Van Horn, (2003), citado por Quesada (2006) permiten un diagnóstico personal continuo del nivel de aprendizaje alcanzado

Están también las pruebas de ensayo que ayudan a combinar y complementar las pruebas objetivas que se aplican, los proyectos y también otros instrumentos como las listas de cotejo, escalas y especialmente la rúbrica. Estos instrumentos se asocian a diversas estrategias y técnicas, de las cuales se destacan dos; el portafolio electrónico y el foro.

El Portafolio, constituye un archivo o receptáculo en el cual se guardan varios instrumentos de evaluación del alumno, así como algunos de sus trabajos e informes. Se caracteriza porque permite trabajar una evaluación de proceso durante determinado período.

Un instrumento muy valioso en contextos virtuales es la Rúbrica, a la que se le puede describir como una escala múltiple y detallada, en que se describen a priori los desempeños a evaluar asociados a categorías de logro. Al respecto, se sugiere la rúbrica para la evaluación de los foros, que son la instancia de intercambio y socialización con los pares y con el docente, Se revisa un tipo de rúbrica que es para evaluar el foro online llamada RETAF.

Finalmente, se puede concluir que, en la educación en entornos virtuales, los instrumentos que se aplican son prácticamente los mismos. Lo que cambia son las condiciones de la aplicación y el énfasis que se da a algunas estrategias e instrumentos, por la propia naturaleza de la modalidad online. Así, el foro y el portafolio, como estrategias de aprendizaje y de evaluación, apuntan muy bien a ciertas dimensiones de la dimensión que se han señalado anteriormente: la evaluación para el aprendizaje y como aprendizaje.

Por su parte, la rúbrica apunta a la evaluación del desempeño y se relaciona directamente con y una evaluación auténtica, que persigue el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes. Las otras técnicas e instrumentos aplicados no debieran desestimarse, sin embargo, es aconsejable orientarse hacia estrategias que permitan evidenciar de manera práctica y contextualizada las habilidades y competencias de los estudiantes y la rúbrica como instrumento contribuye a ello de manera notable.

Referencias

1. Börje, Hölmberg (1985) Educación a distancia. Situación y perspectivas. Buenos Aires: Kapelusz.

2. Cabero, J. (2000). La formación virtual: principios, bases y preocupaciones. En PÉREZ, R. (coords): Redes, multimedia y diseños virtuales, Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, 83- 102. Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/87.pdf>
3. Delolme, Stella; Müller, Anna Katharina (1986). El sistema de enseñanza-aprendizaje en la UNED. San José, Costa Rica: EUNED
4. García Aretio, I. (2001). La educación a distancia. De la teoría a la práctica. Barcelona: Ariel.
5. Maya, Arnobio (1993) La Educación a distancia y la función tutorial, San José, Costa Rica, Unesco.
6. Pagano, Claudia (2008) Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya. Extraído de <http://rus.voc.edu>.
7. Quesada Castillo, R. (2006, Septiembre). Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia "en línea". RED. Revista de Educación a Distancia, número M6 (Número especial dedicado a la evaluación en entornos virtuales de aprendizaje) Extraído de <http://www.um.es/ead/red/M6>
8. Sarramona, Jaime. (1975). Tecnología de la enseñanza a distancia, Barcelona: Ediciones CEAC, 1a. ed.
9. Silvio, José (2000). La virtualización de la universidad: ¿cómo transformar la educación superior con la tecnología?, IESALC, UNESCO, Caracas.
10. Torres Gordillo, J; Perera Rodríguez V (2010) La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro on line en Educación Superior. En Pixel – Bit. Revista de Medios y Educación, n°36, Enero de 2010. Páginas 141 – 149.
11. Barberà, E. (2016). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. RED. Revista de Educación a Distancia. 50(4). Consultado el (28/05/2018) en <http://www.um.es/ead/red/50>
12. Barragán, R. et al. (2009). E-Portfolios en procesos Blended-Learning: Innovaciones en la evaluación de los Créditos Europeos. RED, Revista de Educación a Distancia. Número monográfico VIII.- 30 de Abril de 2009. Número especial dedicado a Portafolios electrónicos y educación superior. Consultado el [30/05/2018] en <http://www.um.es/ead/red/M8>

Trayectorias escolares de futuras profesoras de la FCL UNESP Brasil

School trajectories of future teachers of the FCL UNESP Brazil *Trajétórias escolares de futuras professoras da FCL UNESP Brasil*

Luci Regina Muzzet
Laís Inês Sanseverinato
Andreza Olivieri Lopes Carmignolli

Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar las trayectorias de 04 universitarias del Curso de Pedagogía de la Universidad Estadual Paulista -campus de Araraquara - UNESP - Brasil, por medio de sus testimonios, buscando analizar sus itinerarios escolares. La investigación se fundó en los estudios bourdieunianos, porque desarrollan un referencial teórico y una metodología que permiten identificar los mecanismos objetivos que influyen las prácticas de los agentes en relación al universo escolar.

Palabras clave: *Estudios bourdieunianos. Itinerarios escolares. Universo escolar.*

Abstract

The objective of this study was to analyze the trajectories of four university students of the Pedagogy Course of the State University of São Paulo - Campus Araraquara - UNESP - Brazil, through their testimonies, aiming to analyze their school itineraries. The research was based on the Bourdieunian studies, because they develop a theoretical reference and a methodology that allow to identify the objective mechanisms that influence the agents' practices in relation to the school universe.

Keywords: *Bourdieuian studies. School itineraries. School universe.*

Resumo

O objetivo deste estudo foi analisar as trajetórias de 04 universitárias do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista – Câmpus de Araraquara – UNESP – Brasil, por meio de seus depoimentos, visando analisar seus itinerários escolares. A pesquisa fundamentou-se nos estudos bourdieunianos, porque desenvolvem um referencial teórico e uma metodologia que permitem identificar os mecanismos objetivos que influenciam as práticas dos agentes em relação ao universo escolar.

Palavras-chave: *Estudos bourdienianos. Itinerários escolares. Universo escolar.*

Introducción y objetivos

El presente estudio se basa en entrevistas realizadas con graduandas del curso de pedagogía de la UNESP / FCLar. Estas entrevistas siguen un guión compuesto por cuestiones elaboradas en función de la problemática que se anhela analizar tales como capital económico; capital social; capital cultural; capital simbólico; relación de las familias con la escuela; habitus primario; habitus reestructurado; estrategias escolares; itinerarios escolares, etc. Estas categorías fueron aprehendidas por medio del estudio de las principales obras de Pierre Bourdieu y de su equipo, que embasan teóricamente esta investigación. Para identificar a cada alumna se adoptó la siguiente convención, I1 (Informante 1), I2 (Informante 2) y así respectivamente.

Las cuatro entrevistadas pertenecen a fracciones de clase populares cuyo recorrido escolar ocurrió enteramente en escuelas públicas y que tiene sus trayectorias impregnadas por dificultades económicas. Todas son hijas de padres que ejercían actividades que exigían bajo nivel de escolarización con padres y / o madres que tenían como máximo completado la enseñanza fundamental, siendo que sólo una de las madres de las deponentes poseía nivel superior, sin embargo, no ejercía la profesión por falta de trabajo capital económico para invertir en la carrera en el caso para montar un bufete de abogados. Se observó que en ese grupo social la enseñanza superior no es una regularidad y mucho menos un destino ansiado, pues el curso superior no urge en ese grupo como sinónimo de éxito social o económico conforme apunta los testimonios:

“De la familia de mi padre los hermanos de él, la gran mayoría de sus hermanos, que son muchos, concluyeron la enseñanza media, pero la universidad no y la familia de mi madre, materna, no ... Mis tíos no llegaron a concluir, sólo pero no me gusta que me digan que soy una persona que me ha gustado mucho y que me ha gustado mucho. un primo de 15 años que abandonó los estudios” (I2).

“De hecho, en mi familia no, nadie estudió. Porque lo que encontré de ejemplo, incluso fue mi carrera escolar (de éxito)” (I1).

Mediante lo expuesto hasta el momento podemos afirmar que la categoría de deponentes del presente estudio posee de un capital cultural familiar desprivilegiado que es heredado por la prole.

También se constató que a pesar de la tasa de fecundidad del grupo social ser considerada pequeña oscilando entre dos y tres hijos, excepto por una de las familias que presentó una tasa de fecundidad mayor contando con un total de once hijos, incluso en las menores familias, los hijos estudiaron, indicando que la longevidad escolar está vinculada a las condiciones económicas vivenciadas por la familia.

El divorcio de los padres es un factor presente en tres de las cuatro entrevistadas, generador de impactos significativos en sus trayectorias sociales debido a las condiciones económicas vivenciadas después de la disolución del matrimonio, de ese modo se observó la relevancia de las abuelas para esas estudiantes en sus trayectorias escolares, las abuelas de las depoentes llegaron incluso a asumir el sustento de esas alumnas factor que confería alivio las trayectorias de las entrevistadas liberándolas del peso precoz del ejercicio de actividades remuneradas y durante el período escolar lo que sumó positivamente en el curso escolar de esos agentes que concluyeron los estudios en los estudios el período regular, siendo que de las cuatro entrevistadas sólo una relató haber sufrido alguna reprobación. Además, se percibió que ese grupo lanzaba mano de estrategias profilácticas resguardando a las personas de malas compañías.

Con respecto al capital social de esas familias fue posible verificar que su constitución se daba predominantemente por agentes dotados del mismo nivel de capital cultural, de escolarización y con niveles profesionales similares a los de sus padres y familiares constatando que parientes y amigos de ese grupo social no cultivaban el mismo y en el caso de las mujeres, en el caso de las madres y los abuelos, estimulaban los estudios de estas entrevistadas y ayudaban a las tareas escolares, en base a los testimonios recogidos que esa capa social no tendía a utilizar la estrategia representada por la transmisión precoz y doméstica del capital cultural, pues como podemos verificar la vulnerabilidad económica a la que este grupo social estaba inserto inviabiliza prácticas culturales en detrimento de la necesidad de gestionar las condiciones de subsistencia, por lo que eran raras acciones como ir al cine, museos, teatro, entre otros según ilustran los testimonios:

“Pocas veces fui al teatro” (I3).

“Mi familia nunca me llevó al cine” (I3).

“Nunca visité un museo” (I3).

“He frecuentado la biblioteca con 15 años” (I3).

“No, nunca fui socia de ningún club, ni frecuente” (I2).

“No...”

Los libros siempre fueron ganados de la guardería en alguna fecha festiva, yo leía en la biblioteca de la escuela...

Sólo” (I2).

“No, nunca fui en el cine con ellos (padres y abuelos)... Yo conocí a través de una prima que me llevó y pagó” (I2).

“¿Y si te digo que nunca fui en un museo? (risas)... ”(I1).

“No porque la gente no tenía la condición de comprar entonces, para que yo iba en la librería” (I1).

“De la familia de mi padre los hermanos de él, la gran mayoría de sus hermanos, que son muchos, concluyeron la enseñanza media, pero la universidad no y la familia de mi madre, materna, no...

Mis tíos no llegaron a concluir, sólo pero no me gusta que me digan que soy una persona que me ha gustado mucho y que me ha gustado mucho.

Un primo de 15 años que abandonó los estudios”(I2).

En lo que se refiere a la reestructuración del capital cultural durante el período de la escolarización fue comprendido que la escuela ofrecía actividades culturales que pretendían su ampliación, ya que como ya se ha observado anteriormente tales prácticas, no formaban parte del habitus familiar de este grupo social.

“No tengo conocimiento de lenguas Sólo lo que se enseñó en la escuela secundaria” (I1).

“Los libros que tengo han sido todos donados o de la escuela, o del gobierno. No compré ninguno ”(I1).

“Llegué a aprender a tocar trompeta en la escuela que incluso la gente desfilaba el 7 de septiembre en mi ciudad” (I1).

“Nunca he tenido clases de música y pintura que llegué a ver en la materia de artes, en la escuela” (I1).

Con respecto al proceso de ampliación de capital cultural ya en nivel superior en el interior del curso de pedagogía, las entrevistadas citan el interés y participación en charlas y proyectos del CENPE y el lenguaje de los profesores que se diferencia de la utilizada en su ambiente familiar. Los testimonios revelaron que reconocen la importancia de las prácticas culturales y admite que algunas de ellas se ofrecen en la universidad, pero cuando se las indaga si las consumía, se constató que no era un habitus común en ese grupo.

Las entrevistadas revelaron en sus relatos que son muy esforzadas y estudiosas subrayando la cuestión de la meritocracia y del esfuerzo individual ignorando las diferencias sociales y socialmente producidas o percibiendo que las diferencias se limitarían a las prácticas culturales

“Me esfuerzo mucho. Quiero mucho estar siempre entre las personas mejores, mi rendimiento es bueno ”(I4).

“Sí, el máximo que puedo me esfuerzo. Perfeccionista ”(I1).

“Creo que la capa popular se esforzará más que las otras” (I1)

“Me esfuerzo bastante para mantener el promedio” (I2).

“En el aula, no hay diferencia entre los alumnos, no” (I2).

“Creo que la diferencia entre los alumnos es en el acceso, creo que así: como museos, exposiciones. Creo que la capa alta tiene más acceso y más facilidad que para la capa popular. Creo que por cuenta de los precios no, conciertos, son caros, NE ”(I3).

En lo que se refiere a las expectativas profesionales de ese grupo, los testimonios pueden elucidar que realizar un curso superior se une directamente a la posibilidad de ascenso social, oportunizando oficios mejores que de sus progenitores, aspirando aquello que por unanimidad que resumieron con la expresión "buenas condiciones de" la vida ".

Por último, se constató que las trayectorias de esos agentes fueron y aún es al ingresar en la enseñanza superior marcada por dificultades económicas, otro detalle a ser resaltado es que las cuatro graduandas entrevistadas son becarios y dependen de ese auxilio socioeconómico disponibilizado por la universidad para permanecer en el curso, conforme en los relatos:

"Sí, mi recorrido estuvo marcado por dificultades económicas" (I4).

"Como dije, el desplazamiento porque vivo muy lejos y el hecho de haber elegido ese período pensando que era por la mañana, como es la tarde tuve que dejar mi profesión y tuve que escoger, o yo venía a estudiar e intentaba una bolsa y vivía con el valor de la bolsa y hacía algo para complementar o entonces yo no venía" (I4).

"Este dinero que gano de la universidad es de extrema importancia para que continúe cursando la universidad" (I2).

Consideraciones finales

El objetivo de este estudio fue el de analizar las trayectorias escolares de 4 alumnas del curso de pedagogía de la UNESP / FCL, buscando examinar sus itinerarios escolares, por medio del análisis de los datos recolectados se buscó desvelar los mecanismos objetivos que influenciaron la trayectoria escolar de esas universitarias del género femenino.

Mediante esa perspectiva constatamos que las cuatro entrevistadas proceden de escuelas públicas, y proveniente de fracciones de clase menos privilegiadas que tuvieron sus trayectorias marcadas por dificultades económicas.

Es posible observar que la importancia atribuida al curso superior, aun siendo en un curso desprestigiado socialmente en la actualidad, se caracteriza como un medio de ascenso social y de prestigio conquistado por medio de la certificación institucional, el diploma.

Los relatos demostraron que en relación al capital cultural socialmente valorado heredado por las graduandas, las familias tuvieron muy poco que ofrecer, pues no tienen un capital de información estructuralmente rentable, reproduciendo un incentivo sin direccionamientos previos y conocimientos necesarios para que esos estudiantes prosiguieran los estudios.

Se puede observar también que el hecho de la reducida herencia cul-

tural- influenció diferentemente los recorridos escolares de las capas populares, una vez que hasta el momento de la investigación, tuvieron éxito en el vestibular y se están manteniendo en la universidad, a partir de los relatos lo que podemos constatar es que esa fracción de clase pasó a su prole un habitus que valoriza la “Ética del Sacrificio” donde la privación de capital cultural fue compensada por la voluntad de adquisición de la cultura, de modo a adherir prontamente los valores de la escuela. Sin embargo, cuando se trata de la reestructuración del habitus de estos agentes durante el período de escolarización básica y en el interior del curso de pedagogía cuando indagados, estos alumnos informaron reconocer la importancia de las prácticas culturales y que incluso son ofrecidas por la universidad, pero sólo suelen participar de tales vivencias cuando sean exigidas para el cumplimiento de actividades curriculares. De lo expuesto, podemos inferir que la opción por el curso de pedagogía, curso predominantemente femenino y considerado con menos prestigio social es consecuencia de los condicionantes presentes en los espacios sociales que impregnaron la trayectoria de las depoentes tales como: baja escolaridad de los padres y sus profesiones; reducido capital cultural, económico y social; ocupación por los padres de profesiones de baja o ninguna calificación; el acceso a prácticas culturales legítimas, género, todos condicionantes constatados en el análisis presentado, en otras palabras hay una interferencia encubierta constituida en el habitus de uno de un agente que impacta en sus decisiones como en la elección de un curso de nivel superior, conocido en la teoría bourdieusiana como causalidad de lo probable (BOURDIEU, 1998) que puede ser comprobada por este estudio. Por último, la investigación mostró la importancia de las políticas de acceso a la universidad para esa fracción de clase, ya que sin ellas sería imposible el acceso de las personas en la institución.

Referencias

1. Bourdieu, P. La economía de los intercambios simbólicos. San Pablo: Perspectiva, 1974.
2. _____. Sociología. San Pablo: Ática, 1983. (Colección grandes científicos sociales, n.39).
3. _____. La escuela conservadora: las desigualdades frente a la escuela y la cultura. Traducción de Aparecida Joly Gouveia. Educación en Revista, Belo Horizonte, n. 10, p.3-15, 10, 1989a
4. _____. La noblesse d'Etat: grandes écoles et l'esprit de corps. París: Minuit, 1989b.
5. _____. Escritos de educación. En el caso de las mujeres. . Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

El impacto de la política pública de la internacionalización en la Universidad Veracruzana

*Carlos Lamothe Zavaleta
María Cristina Miranda Álvarez*

Resumen

En el presente ensayo se aborda la importancia de la internacionalización de las instituciones de educación superior, las condiciones que el contexto enfrenta para el fortalecimiento de esta realidad, y el papel que juega la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el establecimiento de políticas que animan a las Instituciones de Educación Superior (IES) a enmarcar sus propias políticas y estrategias para asegurar acciones que posibiliten internacionalizar las funciones sustantivas de docencia, investigación, vinculación y difusión de la cultura que realizan. La Universidad Veracruzana recupera dichas orientaciones que le sirven como marco de referencia, que le permiten integrar a la planeación institucional la dimensión de internacionalización. Se presentan algunos resultados alcanzados de la actual administración en dicha materia.

Palabras clave: *Internacionalización, globalización, política.*

Summary

This essay addresses the importance of internationalization in higher education institutions, the conditions that the context faces in order to strengthen this reality, and the role played by the National Association of Universities and Institutions of Higher Education (ANUIES) in the establishment of policies that encourage Higher Education Institutions (HEIs) to frame their own policies and strategies to ensure actions that make it possible to internationalize the substantive functions of teaching, research, linking and dissemination of the culture they carry out. The Universidad Veracruzana recovers these orientations that serve as a frame of reference, which allow it to integrate the dimension of internationalization into institutional planning. Some results obtained from the current administration in this matter are presented.

Keywords: *Internationalization, globalization, politics.*

Introducción

Las instituciones de educación superior (IES) en México como consecuencia de la globalización, y por su condición de ser organizaciones abiertas, en permanente vinculación con su contexto, es que han desarrollado des-

de hace poco más de tres décadas acciones orientadas a la internacionalización, lo cual les lleva a mantener una interacción con sus pares de otras regiones. Con el propósito de contar con acciones de colaboración para el intercambio de ciencia y tecnología, el desarrollo de investigación, compartir modelos de formación de profesionistas, el intercambio de estudiantes, profesores e investigadores, la difusión y promoción de la cultura, así como, compartir procesos de gestión y la búsqueda de financiamientos, y mantener una presencia en otros espacios de la geografía, entre otros.

Knight (1994), considera que las IES deben integrar a sus funciones sustantivas (enseñanza, investigación y servicio) la dimensión intercultural e internacional. Sostiene que en el ámbito intercultural deben las universidades reconocer su sentido de identidad (ethos) para poder proyectarlo en un contexto más amplio, además resulta importante clarificar y mostrar los rasgos y valores que le caracterizan y que les otorga la región a la que pertenecen, con la finalidad de afianzarse y no verse impactados por la influencia cultural del entorno y de las instituciones con quienes mantienen relaciones de colaboración. Por otro lado, considera que la internacionalización es un proceso de intercambio de relaciones con sus pares en el extranjero, que debe ser orientado por políticas, programas, procedimientos e instrumentos que orienten y faciliten la relación, para lograr la comunicación y la colaboración.

Estas motivaciones han generado reacción en las IES, les ha llevado a definir acciones a favor de la internacionalización que exige un mundo globalizado, donde la presencia en diferentes ámbitos de la geografía es necesaria para el fortalecimiento de los actores institucionales que participen en estos procesos en beneficio de las instituciones y los países, lo que les permite favorecer su fortalecimiento y además les de visibilidad.

Contexto que favorece la internacionalización de la educación superior

El mundo vive procesos de cambio vertiginosos en el que la incertidumbre es la única condición estable. El desarrollo permanente del conocimiento, la ciencia, la tecnología y los medios de comunicación entre otros, hace que las condiciones de vida evolucionen de manera rápida, que se dé una mayor interacción e intercomunicación entre las personas, las organizaciones y los países, acortando las fronteras geopolíticas e integrando al mundo. Esta inestabilidad también toca el ámbito social, político y económico, y por lo tanto son poco previsibles los escenarios que enfrenta.

En este mundo evolucionado la globalización no sólo es un fenómeno económico que ha implicado la integración de mercados, la liberación del comercio y la desregulación de los mercados. Estos procesos también

han impactado en la educación, la ciencia, la tecnología, la política y la cultura, entre otros ámbitos, han pasado de lo local o regional al ámbito global, ampliando sus oportunidades e impacto.

Sin embargo, todo este desarrollo también ha traído como consecuencia que el acceso a esta evolución no sea equilibrado, en el mundo se han abierto brechas económicas, países con alto nivel de desarrollo, mientras que otros sufren las consecuencias de la desigualdad con serias limitaciones para el acceso a los servicios básicos como la educación y la salud. Se vive una gran paradoja mientras hay un mayor desarrollo científico y tecnológico, también hay una mayor marginación y menor oportunidad para las personas, las regiones y los países; para que puedan disfrutar de estos desarrollos que el mundo ha alcanzado.

Las IES se desenvuelven en estos escenarios, el contexto les demanda una mayor capacidad de adaptación a este cambio permanente. Se ven sometidas a una dinámica en donde hay una interacción permanente con sus pares en diferentes regiones del mundo, ante la necesidad del trabajo conjunto para la explicación de fenómenos y la búsqueda de soluciones.

El ámbito laboral también le requiere a las IES egresados con altos niveles de calificación, con capacidades para dar respuestas a las demandas del contexto. Con perfiles que les permitan competir en un mercado cada vez más complejo, con mayores dominios profesionales y capacidades para la búsqueda de soluciones.

Es por ellos, entre otras razones que en México, la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior¹ (ANUIES), recientemente ha hecho un diagnóstico del contexto universitario y estableció nuevas políticas para el 2030. En materia de internacionalización ha propuesto como política:

“Contribuir a la mejora de la calidad de la educación superior mediante la inclusión de una dimensión internacional e intercultural en el currículum, en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la gestión de las IES” ANUIES (2018. p. 123).

Propone que las instituciones establezcan desde sus planes de desarrollo a la internacionalización como una estrategia transversal que permee las funciones sustantivas, así como el desarrollo de acciones para el fortalecimiento del intercambio internacional.

Con el propósito de impulsar la política nacional propone la creación del Programa Nacional de Internacionalización de la Educación Superior, además de integrar desde el currículo acciones que aseguren el ámbito in-

1 La ANUIES reúne alrededor de 191 instituciones de educación superior públicas y privadas de México, con el propósito de definir políticas y acciones para el desarrollo de la educación superior.

ternacional desde los programas educativos, con acciones como: la enseñanza de una segunda lengua, contenidos con orientación internacional, cursos conjuntos con otras IES del extranjero, doble titulación, entre otras.

La internacionalización en la Universidad Veracruzana

La complejidad de la Institución

La Universidad Veracruzana es una institución de educación superior estatal y de carácter público. Ubicada en el Estado de Veracruz, y con presencia en cinco regiones: Poza Rica, Xalapa (unidad central), Orizaba, Veracruz y Coatzacoalcos. Así como las sedes de la Universidad Veracruzana Intercultural ubicadas en: Grandes Montañas, Huasteca, Selvas y Totonacapan.

La matrícula² que la institución atiende es de 85,579 alumnos (entre estudiantes del sistema formal y no formal) distribuidos en programas de licenciatura y posgrado. La institución ofrece programas educativos en las áreas de Biológico Agropecuaria, Ciencias de la Salud, Arte, Económico Administrativo, Humanidades y Técnica. Los cuales son atendidos por 4,914 académicos.

En materia de internacionalización la institución en 2010 creó la Dirección General de Relaciones Internacionales, con el propósito de desarrollar acciones encaminadas al fomento y promoción de la cooperación, la movilidad de académicos y estudiantes y el intercambio académico. Para cumplir con sus funciones se organizó en tres coordinaciones: Movilidad estudiantil y académica, Programas y servicios, y de Cooperación académica, y dos direcciones: Escuela para estudiantes y extranjeros, y la de Centros de idiomas y autoacceso.

Esta dirección se ha convertido en el eje institucional para el fomento de la cultura de la internacionalización, ha desarrollado una serie de estrategias que han permitido en ocho años que la institución cuente con resultados.

Su política queda enmarcada en el Plan de Desarrollo de la Entidad (2014) en dos elementos centrales: la Internacionalización en Casa y la internacionalización a través del currículo o por competencias.

El marco de la política institucional para el fomento de la internacionalización

La Universidad Veracruzana deriva las políticas que rigen la tarea institucional de las necesidades del contexto, así mismo, retoma las orienta-

2 Datos al corte a septiembre de 2018.

ciones de organismos internacionales y nacionales como la UNESCO, la ANUIES, la Secretaría de Educación Pública (SEP), entre otras.

De manera particular el tema de la internacionalización recupera las orientaciones definidas por estos organismos y las definió en el Programa de Trabajo Estratégico 2013-2107. Tradición e Innovación³, como una dimensión transversal que caracterizaría durante ese periodo de gestión el hacer de las funciones sustantivas: docencia, investigación, vinculación y difusión del conocimiento de la institución.

En el documento de trabajo la UV (2013) definió a la internacionalización como un:

“proceso que permita lograr una mayor presencia y visibilidad para generar beneficios del exterior en la búsqueda de la excelencia académica, e implantar en el horizonte nacional e internacional estrategias innovadoras para impulsar y fortalecer el desarrollo y la integración continua de acciones que preparen a sus miembros para integrarse a una sociedad multicultural, mediante acciones de cooperación en concordancia con la misión e ideario de la Universidad”. (p. 53).

La universidad desarrolló estrategias en dos sentidos, fortaleció la identidad institucional a partir de la interculturalidad, con el propósito de reconocer las diferencias locales para poder proyectarlas al exterior, y en dirección de la internacionalización se desarrollaron acciones de fomento y promoción a la cooperación, la movilidad de estudiantes y profesores, y el intercambio académico.

Entre los resultados alcanzados en materia de interculturalidad destacaron los siguientes: se amplió la oferta de los programas educativos que ofrece la Universidad Intercultural, así como los servicios de apoyo a las comunidades a las que pertenecen las Casas de la Universidad, así como las Brigadas Universitarias, se definieron acciones para apoyar la retención y movilidad de los estudiantes y de los profesores de esas regiones, se proyectó y difundió el trabajo realizado por esos equipos de trabajo. Mientras que en los diferentes campus se promocionó una oferta para el área de elección libre del currículum de toda todos los programas de la oferta educativa, orientada al rescate y promoción del patrimonio cultural de la región, entre los cursos que se ofertaron destaca: Danza folclórica, La música tradicional mexicana, Teoría y apreciación musical, Taller de baile sotaventino, Música y cantares jarochos, Historia del son jarocho, Danza folklórica en el estado de Veracruz, Bailes nacionales de México, La música regional y popular del son huasteco, Hey familia!! su majestad el danzón, entre otros.

Se realizaron eventos como el Foro Internacional Diálogo Intercultu-

3 Documento de planeación que orientó el primer periodo de gestión de la actual administración.

ral, el Foro Académico Multicultural, espacio de diálogo interdisciplinar: Arte, Ciencia e Innovación y el Foro de Lenguas Maternas por el Mundo Derechos Lingüísticos e Interculturalidad. Se ofertó el Diplomado: Salud Intercultural, Género y Sustentabilidad; así como el Enfoque Intercultural para profesores del Telebachillerato.

En materia de internacionalización se desarrollaron las siguientes acciones: se aprobó en 2014 el Reglamento de Movilidad, en 2016 el Reglamento de Equivalencias y Revalidación de Estudios y en 2017 el Reglamento de los Centros de Idiomas y Autoacceso.

La Escuela de Extranjeros ofreció cursos de Español, Cultura y civilización, el Diplomado en Didáctica del Español como lengua extranjera, el Programa estudios sobre América del Norte, entre otros, con la participación de estudiantes de diferentes países como Estados Unidos, Japón, India, Canadá, Bélgica, Rumania, Brasil, Polonia, Corea, Irak, Turquía, entre otros.

Se ampliaron y fortalecieron las relaciones con instituciones pares en el extranjero, se definieron acciones para la promoción de la movilidad de estudiantes y académicos, así como la cooperación. Lo que redundó en un mayor número de estudiantes y profesores que realizaron movilidad al extranjero. La investigación también se vio enriquecida por el trabajo en red de los Cuerpos Académicos, y los investigadores de los Institutos y Centros de Investigación de la institución con los pares de otros países.

Para este periodo de gestión, en el Programa de Trabajo Estratégico 2017-2021. Pertenencia y Permanencia, se definieron dos políticas orientadas a la internacionalización UV (2017), en donde se señala lo siguiente:

“...se deberá promover la equidad educativa ofreciendo igualdad de oportunidades a los alumnos para realizar estudios en programas reconocidos por su calidad; así como la incorporación de los enfoques intercultural y de equidad de género, el respeto por las diferencias, los derechos humanos y la dimensión internacional en las funciones institucionales.” UV (p. 20).

“Impulsar temas transversales como la internacionalización, la equidad de género, la interculturalidad, la sustentabilidad, la inclusión, la promoción de la salud, los derechos humanos y justicia, el arte y la creatividad para la formación integral del estudiante.” (p. 21).

Ambas intenciones se han orientado a fortalecer la visión intercultural e internacional en las funciones sustantivas y adjetivas que desarrolla la institución. Estas políticas han redundado en los siguientes resultados en la presencia internacional.

A la fecha la institución cuenta con 303 convenios de colaboración vigentes, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 1. Convenios institucionales por área geográfica.

Zona geográfica	Número de convenios
América del norte	26
América central	22
América del sur	111
África	1
Asia y Oceanía	19
Europa	105
Total	303

Elaborada por Miranda. Información tomada del portal electrónico de la DGRI.

Las universidades con quienes se ha firmado convenios se distribuyen en 34 países, destacando España con 60, Colombia 42, Estados Unidos 22, Brasil 20, Cuba 16, Francia y Perú 13 respectivamente, Argentina 12, Chile 11, Ecuador 9, Alemania 8, Italia 7, entre otros.

La institución cuenta con cuatro programas con reconocimiento internacional, tres de ellos pertenecen al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), y estos son la Especialización en Promoción de la Lectura, la Maestría en Salud Pública, la Maestría en Literatura Mexicana, y la Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia de la región Veracruz, esta última otorgado por el Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia (CONEVET).

Por otro lado, se cuentan con tres programas con doble titulación con universidades del extranjero: el Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos con la Humboldt International University de la Florida, Estados Unidos, la Maestría en Salud Pública con la Universidad de Caldas, Colombia, y la Licenciatura en Ingeniería en Instrumentación Electrónica con el Instituto Tecnológico de Medellín, Antioquia, Colombia.

En los dos últimos años la movilidad de estudiantes de la UV que realizaron estancias en el extranjero se caracterizó de la siguiente manera:

Tabla 2. Número de estudiantes que realizaron movilidad en el extranjero

Año	Número
2016-2107	91
2017-2018	119

Elaborada por Miranda. Información tomada del portal electrónico de la DGRI.

La institución ha generado apoyo para que los estudiantes puedan solicitar ingresar a programas de becas propias como: PROMUV, o externas como UNAM-UV, Movilidad Universitaria SEP-DGRI, Santander, Alianza

del Pacífico, Fundación Botín, Fondation de la Maison du Mexique, Red de Macro Universidades de América Latina y el Caribe, entre otras.

Los estudiantes de universidades extranjeras que llegaron de estancia a la UV en los dos últimos años en números fueron los siguientes:

Tabla 3. Número de estudiantes extranjeros en movilidad que llegaron a UV.

Año	Número
2016-2107	97
2017-2018	99

Elaborada por Miranda. Información tomada del portal electrónico de la DGRI.

Mientras que la Escuela para Extranjeros recibió mayormente en verano el siguiente número de estudiantes.

Tabla 4. Número de estudiantes que tomaron cursos.

Año	Número
2016-2107	296
2017-2018	340

Elaborada por Miranda. Información tomada del portal electrónico de la DGRI.

En este 2018, 92 estudiantes han participado en movilidad virtual: en el Foro Internacional: Diálogo Intercultural en la EEE, considerando la participación de ponentes de las Universidades: Ciencia y Tecnología de Chongqing, Webster University Whashington University, Western New Mexico University, UNAM, UVI y UV.

Como parte de las acciones para la formación de competencias para la internacionalización en los estudiantes, se ofertan cursos de enseñanza de lenguas extranjeras como son: inglés, francés, italiano, portugués, alemán, japonés y chino mandarín, así como de lenguas originarias: Náhuatl, Totonaco y Popoluka. En este último año han participado 17,401 Estudiantes inscritos en los 7 Centros de Idiomas y 10 Centros de Autocceso con que cuenta la institución.

La institución como parte de su compromiso social y de vinculación, es miembro de las siguientes agrupaciones internacionales: Red Talloires, Asociación Mexicana para la Educación Internacional, Asociación Internacional de Universidades, Asociación Europea para Internacionalización de la Educación Superior, Asociación Hispana de Colegios y Universidades, Organización Universitaria Interamericana, Espacio de Mujeres Líderes de Instituciones de Educación Superior de las Américas, Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrados, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, Consorcio para la Educación Superior en América del Norte.

Estos ocho años de trabajo sostenido en materia de internacionaliza-

ción se ha generado una política que oriente los esfuerzos de la institución, se cuenta con una estructura que gestiona los esfuerzo de manera transversal, se han multiplicado los instrumentos de cooperación con instituciones de diferentes países para poder realizar las actividades de colaboración, se ha desarrollado una normativa que regule las acciones a desarrollar, y se ha mantenido una comunicación con las instituciones pares y los organismos multilaterales haciendo presencia y promoviendo a la institución.

Conclusiones

La internacionalización en la Universidad Veracruzana es el resultado de una política institucional que recupera las orientaciones nacionales e internacionales. La universidad ha desarrollado acciones para fortalecer su identidad y poder salir al exterior a promoverse. Se ha generado una cultura de la internacionalización a favor de los estudiantes, con el propósito de que cuenten con las capacidades que el mundo del trabajo les requiere, con estas acciones responde a su compromiso social y a hacerse visible ante el mundo.

Referencias

1. Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (2018). *Visión y Acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional.* [En línea]. México. ANUIES. Documento electrónico recuperado el 10/09/18 en: https://visionyaccion2030.anuies.mx/Vision_accion2030.pdf
2. DE WIT, Hans (2011). «Globalización e internacionalización de la educación superior» [introducción a monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. vol. 8, n.º 2, págs. 77-84. UoC. Documento electrónico recuperado el 13/09/18, en: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-dewit/v8n2-dewit>
3. Dirección General de Relaciones Internacionales. (2014). *Plan de Desarrollo de la Entidad. Universidad Veracruzana, Veracruz, México, Documento electronico recuperado el 10/09/18 en:* <https://www.uv.mx/internacional/files/2015/05/plaDE-Direccion-General-de-Relaciones-Internacionales-final-1.pdf>
4. Knight, Jane. (1994). "Internationalization: Elements and Checkpoints". *CBIE Research*, Núm. 7, Canadian Bureau for international.
5. Universidad Veracruzana. (2018). *I Informe de Actividades 2013-2017. Pertenencia y Pertinencia.* [En línea]. Universidad Veracruzana. Documento electrónico recuperado el 10/09/18 en: https://www.uv.mx/documentos/files/2018/09/Informe-UV-2017-2018_11-de-septiembre.pdf

6. Universidad Veracruzana. (2013). Programa de Trabajo Estratégico 2013-2017. Tradición e Innovación. [En línea]. Universidad Veracruzana. Veracruz, México Documento electrónico recuperado el 10/09/18 en: <https://www.uv.mx/programa-trabajo/Programa-de-Trabajo-Estrategico-version-para-pantalla.pdf>
7. Universidad Veracruzana. (2017). Programa de Trabajo Estratégico 2017-2021. Pertenencia y Pertinencia. [En línea]. Universidad Veracruzana. Veracruz, México Documento electrónico recuperado el 10/09/18 en: <https://www.uv.mx/programa-trabajo/pte-2017-2021.pdf>
8. Universidad Veracruzana (2018). Dirección General de Relaciones Internacionales. Convenios [En línea]. Universidad Veracruzana. Veracruz, México Documento electrónico recuperado el 10/09/18 en: https://uvmx-my.sharepoint.com/:x/r/personal/ccacademica_uv_mx/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7B968643c0-8224-4988-8fa6-d6b3dd28867e%7D&action=default
9. Universidad Veracruzana (2018). UV Número. [En línea]. Veracruz, México Documento electrónico recuperado el 10/09/18 en: https://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2018/09/UV_Numeros_07-Septiembre-2018.pdf
10. Institucional. [Página web]. Veracruz, México Página electrónica recuperada el 10/09/18 en: <http://www.uv.mx/informacion-estadistica/>
11. Universidad Veracruzana (2018). Información Estadística

Indexadores internacionais para medir a produção docente na área de educação

Indexadores internacionales para medir la producción docente en el área de educación

José Luís Bizelli¹

José Anderson Santos Cruz²

Considerações iniciais

As instituições de investigação na sociedade contemporânea consagram uma forma única de medir a produção de docentes que se dedicam ao ensino de pós-graduação no mundo. É a publicação em veículos qualificados que se destaca pelo número de citações que recebe. O veículo de divulgação, portanto, deve ser indexado internacionalmente. Para os periódicos científicos, os indexadores globais representam maior visibilidade diante da comunidade científica, embora outros fatores também sejam considerados em sua avaliação como a pluralidade de nacionalidades de autores que abriga ou o fato de apresentar-se em língua inglesa. Porém, para alcançar essa internacionalização, o periódico deve passar pelo crivo das bases indexadoras, bem como seus artigos têm que ser avaliados por pares.

Este ensaio tem como objetivo analisar o processo de internacionalização dos periódicos científicos. Utilizou-se o levantamento bibliográfico para discutir o tema proposto em geral e, inicialmente, definiu-se como campo de verificação a Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE), revista produzida pela Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, Brasil, em parceria acadêmica com a Universidad de Alcalá de Henares, Espanha.

A internacionalização da produção acadêmica através dos periódicos se dá pela necessidade de medir e comparar o conhecimento produzido, mesmo porque os centros de excelência acabam por receber maior volume de financiamento. Assim, a tarefa dos responsáveis por revistas espe-

1 Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Coordenador e Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, na Faculdade de Ciências e Letras. Editor da Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. Coordenador Nacional do Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-6634-1444>>. E-mail: bizelli@fclar.unesp.br

2 Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Editor Adjunto Executivo, Consultor e Gestor Técnico de Periódicos Científicos. Professor Assistente da Faculdade Anhanguera de Bauru. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-5223-8078>>. E-mail: joseandersonsantosacruz@gmail.com

cializadas é investir em qualificar e profissionalizar as equipes de gestão editorial que trabalham em suas publicações.

Quando nos debruçamos sobre os periódicos brasileiros da Área de Educação, percebemos que poucas revistas que disseminam as discussões reflexivas e os resultados de pesquisa possuem indexação em bases internacionais ou estão incluídos em catálogos e bibliotecas globais. No interior da área, diversas são as mudanças e transformações que estão sendo discutidas no que concerne a medidores acadêmicos para quantificar a qualidade das publicações, a critérios de avaliação e a processos de qualificação³.

Periódico científico e a comunicação científica

Um primeiro movimento que se faz necessário é compreender o que significa ser um “Periódico Científico”, também denominado publicação seriada, revista científica, periódico científico, Science Journal ou publicação periódica. O veículo de divulgação das ideias científicas nada mais é do que uma vitrine para as pesquisas e reflexões teóricas sobre um determinado campo científico que revela, através do crivo crítico dos leitores, quais contribuições são significativas ou inovadoras, quais pesquisadores ou grupos de investigação aportam novos conhecimentos à área estudada.

Nesse sentido, após se aprofundarem no tema e apresentarem vários conceitos e ideias sobre os procedimentos indicados pelas Normas de Catalogação de Impressos da Biblioteca Apostólica Vaticana, pelo Código de Catalogação Anglo-Americano e pela ABNT entre outros, Fachin e Hillesheim (2006) descrevem que o “Periódico Científico” é toda e qualquer publicação seriada e periódica que segue tempo e espaço de publicação, editada em volumes, números sequenciais, seja em qualquer tipo de suporte (impresso, on-line, etc.), com regularidade, a qual traz informações de autores (titulação, afiliação institucional) e segue normas de formatação e normalização, divulgando resultados de pesquisas provenientes de grupos de pesquisas e de pesquisadores individuais, tratando de assuntos diversos sobre todas as áreas do conhecimento.

No Brasil, faltam profissionais para trabalhar no processo de gestão editorial, seja como editores, normalizadores, agentes especializados em difusão, distribuição e divulgação, tradutores, revisores; pessoal técnico crítico para a qualificação dos periódicos científicos. Soma-se à ausência de quadros competentes, por um lado, a falta de apoio institucional e das agências financiadoras governamentais, cujos critérios de seleção de

3 Qualificação é o processo de atribuição do QUALIS pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brasil. O Qualis é utilizado como critério de avaliação das publicações de docentes que estão em Programas de Pós-graduações no Brasil.

veículos acadêmicos de difusão do conhecimento seguem a lógica do premiar aqueles que já estão qualificados, sem nenhuma política de incentivo para os que desejam melhorar seu desempenho. Simplificando, reitera-se o ciclo de dar para os que já têm, sem nenhuma política estratégica de desenvolvimento para o setor.

Por outro lado, há uma política – principalmente entre os periódicos científicos da Área de Humanidades – de valorização do acesso aberto, descartando a prática de comercialização de assinaturas. É sabido que o trabalho voluntário é pouco afeto às métricas de responsabilização por tarefas executadas, já que não define claramente aspectos contratuais das atribuições envolvidas no processo de trabalho; com isso, o profissionalismo é substituído pela colaboração⁴, cujos limites se impõem pelo volume de compromissos aos quais estão expostos os intelectuais brasileiros, resultado do sucateamento das condições materiais de seus ambientes de trabalho; pelo achatamento histórico de seus salários; pela degradação de suas condições de vida e de fazer Ciência; pelo aumento do volume de atividades laborais; e pela crise estrutural da Universidade que é consequência da crise de financiamento do Estado brasileiro.

Para além das considerações feitas, a rede global de computadores trouxe maior complexidade para editores que agora têm que absorver competências para gerenciar seus periódicos nas múltiplas plataformas disponíveis, o que impacta no fluxo de submissões e recepção dos manuscritos para avaliação, publicação e editoração. A exigência passa a ser um gestor que vive em um ambiente totalmente on-line. (FACHIN; HILLESHEIM, 2006, p. 34).

De qualquer forma, é importante lembrar que os periódicos científicos brasileiros ocupam um lugar importante para a avaliação da produção das instituições de ensino superior, particularmente no que diz respeito à Pós-Graduação. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), em períodos quadrienais, avalia e classifica os cursos e programas de pós-graduação. A produção docente, importante item da avaliação dos cursos, é medida através dos artigos publicados em revistas bem qualificadas por seus indexadores (SILVEIRA; BENEDET; SANTILLÁN-ALDANA, 2018). Assim, “O crescimento da publicação científica brasileira também foi estimulado pelos mecanismos de avaliação de pesquisadores e de cursos de pós-graduação que induzem ao aumento do número de publicações em periódicos bem classificados”. (FIOCRUZ, 2014, s/p [online]).

4 Em alguns casos, bolsistas ocupam postos de trabalhos no sistema de editoração. Embora a experiência para o aluno seja essencial, do ponto de vista da revista, cria-se um alto *turnover* que é prejudicial ao planejamento da gestão editorial estratégica.

A internacionalização dos periódicos científicos brasileiros

Diante do imperativo da internacionalização (BIZELLI, 2017; BIZELLI; CRUZ, 2016), os periódicos brasileiros passaram a buscar sua indexação em bases internacionais – embora a Área da Educação tenha resistido fortemente, por exemplo, a adotar medidores internacionais como o Fator de Impacto – como forma de valorizar sua posição nos ranques de classificação e consolidar um território editorial propício para receber contribuições qualificadas de autores.

O próprio sentido da internacionalização pode ser estabelecido por diferentes critérios transformados em pontuações de qualidade:

Entre as diversas definições de internacionalização, podem ser destacadas as de: Meyer (1996), que define a internacionalização como o processo pelo qual uma empresa incrementa o nível das suas actividades de valor acrescentado fora do país de origem; Calof e Beamish (1995), que referem que a internacionalização é o processo de adaptação das operações da empresa (estratégia, estrutura, recursos...) aos ambientes internacionais; Freire (1997), que considera que a internacionalização de uma empresa consiste na extensão das suas estratégias de produtos-mercados e de integração vertical para outros países, de que resulta uma replicação total ou parcial da sua cadeia operacional. (DIAS, 2007, p. 6)

Visibilidade internacional é a palavra-chave para a qualificação do periódico científico. De meio para a difusão do conhecimento e da pesquisa, o veículo passa a ser qualificador do conteúdo; algumas vezes a revista é mais importante que as ideias contidas no artigo. Parcerias se criam em função de revistas:

A internacionalização dos periódicos científicos aparece nesse cenário como uma maneira de proporcionar visibilidade à pesquisa, de modo a aumentar a colaboração internacional, sendo um tema emergente em discussões que envolvem o desenvolvimento da ciência em âmbito mundial. Assim sendo, os editores e pesquisadores vêm fazendo parcerias internacionais e estudando as formas de internacionalizar os periódicos científicos em prol de uma comunicação científica internacionalizada [...] A internacionalização vem sendo um ponto forte e decorrente nas discussões e debates em reuniões e congressos nos últimos anos pelas universidades brasileiras a respeito de suas produções científicas nos programas de pós-graduação e por instituições [...]. (PEREIRA; LOBÃO; OLIVEIRA, 2017, p. 2302-2304)

Embora a internacionalização, segundo Abel Parker – um dos idealizadores do SciELO e atual Coordenador do Programa SciELO/FAPESP – “formaliza o acompanhamento da implantação das linhas prioritárias de ação de profissionalização, internacionalização e sustentabilidade financeira [...]” (PARKER, 2014, s/p [online]). A língua inglesa é um especial complicador quando se trata das Ciências Humanas:

Os desafios da internacionalização no campo das ciências humanas e sociais

também foi tema de uma mesa-redonda da última reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que ocorreu em julho na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Nessa discussão, Italo Moriconi, diretor da editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), defendeu que as editoras universitárias também devem lutar para traduzir as obras brasileiras para o inglês, como faz com as produções estrangeiras para o português. Porém, entre os problemas, Moriconi destacou que a língua ainda é um obstáculo para internacionalizar as ciências humanas e sociais, pois não basta o uso de um “inglês instrumental” como em outras áreas, porque não traduz as reflexões e às vezes palavras específicas que sustentam a lógica de uma argumentação nas humanidades. Esse obstáculo evidencia a falta de profissionais fluentes em inglês e que dominem os conteúdos das pesquisas a serem traduzidas. (KISHI, 2018, s/p [online])

Assim, a internacionalização adquire várias facetas mensuráveis por diferentes critérios, aos quais os periódicos têm que atender para demonstrar às Comunidades Científicas a sua qualidade, habilitando-se assim a receber as melhores contribuições críticas e reflexivas no campo da pesquisa.

Critérios de indexação de periódicos científicos da Área de Educação

Nos últimos anos, a corrida por indexar tomou o tempo dos editores de revistas científicas, os quais adotaram rígidas políticas editoriais para se adequarem às exigências das bases internacionais, garantindo ingressos nos seletos segmentos bem situados. O processo não é simples e exige esforços que não dependem só da capacidade de liderança do editor, mas de toda a equipe editorial e científica.

As políticas editoriais devem ser claras e específicas para cada periódico, estabelecendo comunicação inequívoca com os autores que submetem seus manuscritos ao periódico. Os autores fazem parte de todo processo. Autores e equipe editorial têm que ser educados para que possam garantir a qualidade do veículo de divulgação. Seguir as normas e diretrizes do processo editorial é fundamental:

[...] identificar os elementos que garantem que as informações científicas ou acadêmicas estejam disponíveis, podendo ser lidas, utilizadas e distribuídas, compreende-se em periódicos a necessidade de uma sustentação editorial formada por pessoas que viabilizem tais ações. A estrutura editorial de uma publicação científica encontra-se formada por agentes que se estrutura editorial e elementos básicos. (RODRIGUES; QUARTIERO; NEUBERT, 2015, p. 117-118)

No que diz respeito às exigências de linguagens e formatos, a revista científica tem que atender à diversidade: XML, ePUB, PDF, HTML. O periódico não sobrevive se não se coloca também em diferentes redes sociais. Outros critérios podem ser assim resumidos: ser ininterrupto e pontual na publicação; ter Corpo Editorial e Científico Nacional e Internacional; não

apresentar endogenia; publicar, de preferência, trimestralmente e no mínimo 60 artigos por ano, dos quais pelo menos 10% seja de instituições estrangeiras ou apresentar-se como bilíngue, trilingue ou multilíngue; matizar as contribuições entre todas as regiões geográficas do país; do país, pois há uma concentração de publicações de autores do sudeste e sul em detrimento de publicações vindas da região norte, nordeste e centro-oeste

Como exemplo, é possível citar a Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação – RIAEE, que entre junho de 2016 e 2018 vem fazendo um esforço para sobreviver no mundo das métricas internacionalizadas.

O Caso da Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE)

A Revista Ibero-americana de Estudos em Educação nasceu da parceria acadêmica entre a Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Câmpus de Araraquara, e a Universidad de Alcalá de Henares, Espanha. Todas as fases de produção e de divulgação da revista, porém, estão sob a responsabilidade da UNESP, conforme expresso em sua capa, sendo que não há nenhum custo para seus autores. Desde 2006, foram várias fases de fortalecimento da linha editorial da revista e dos processos de acompanhamento das rigorosas exigências a que têm se submetido os periódicos científicos dentro e fora do Brasil, através da colaboração de seus pareceristas (peer review process). Uma revista que começou semestral, reunindo, em 2006, pouco mais de 500 páginas, publicou em 2017, quatro números regulares – já que hoje ela é trimestral – e dois números especiais, atingindo quase 2300 páginas.

O ano de 2018 representou um avanço importante para sua indexação. Além dos indexadores DOAJ, Ebsco, Latindex, Redib, Edubase, EZB, BBE, PKP, Oasis/Ibict, Diadorim, Cnen, Google Scholar, J4F, Sumários; a revista entrou em bases como Periódicos Capes, Iresie, DIALNET, European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS) e Sherpa Romeo. Aperfeiçoou a mensuração de seus resultados através da implantação de tecnologias de desempenho: DOI, ORCID para autores e CLustMaps. É preciso salientar que, na área de Educação, no período de avaliação 2013-2016, a RIAEE passou de B1 para A2, o que coroou seus esforços frente ao trabalho realizado.

Em 2017, contou com colaborações internacionais – da Universidad de Barcelona (Espanha), da University of Massachusetts (EUA), da Brock University (Canadá), da Universidad Veracruzana (México), da Finlândia, do Uruguai, de Portugal – trabalho que a RIAEE quer intensificar.

A Figura 1 revela ampliação do escopo de leitores que se debruçam sobre a revista. A implantação do CLustMaps aprimora a visibilidade possível sobre o periódico acadêmico, permitindo que o público em geral, o Editor e sua equipe possam atuar no sentido de trabalhar aqueles merca-

dos onde a revista tem menos penetração. Ao mesmo tempo, há um indicador de quantas páginas cada leitor acessa na revista, criando um dado de interesse pela revista: o indivíduo não só chegou às páginas da revista, mas também buscou várias de suas informações. Finalmente, é possível também se auferir o crescimento global de leitores, mês a mês, ano a ano, revelando claramente quais as ações necessárias ao desenvolvimento do veículo.

Figura 1: Comunicação nacional e internacional da RIAEE



Fonte: ClustMaps (2018) – adaptado pelos autores

A RIAEE possui uma equipe inter e multidisciplinar que interage no processo editorial e de gestão da revista, sob a supervisão do Editor Chefe, auxiliado pelos assessores editoriais. A revista conta com revisores de texto e de língua portuguesa, formatadores, normalizadores, tradutores, técnicos em inclusão e gestão de metadados dos artigos e dos autores, gestores de marketing e de divulgação científica pelos canais de comunicação digital.

Historicamente, é possível ver o crescimento do periódico entre os anos de 2014 e 2017 a seguir, conforme demonstra o Quadro 1:

Quadro 1: Crescimento das publicações e edições da RIAEE

Ano	Número de Edições	Número de Artigos	Número de páginas
2014	4	79	1034
2015	4 regulares e 2 especiais	105	1686
2016	4 regulares e 4 especiais	169	2593
2017	4 regulares e 2 especiais	149	2291
Totais	24 edições	502	7604

Fonte: RIAEE (2018) – Adaptado pelos autores.

Assim também acontece com os dados que refletem sua penetração, ou seja, visualização e downloads, conforme Quadro 2:

Quadro 2: Acesso e Downloads da RIAEE

ANO	Visualização	Downloads do PDF
2014	*	81.713
2015	*	103.411
2016	*	110.400
2017	*	140.695
TOTAL	564.267	436.219

(*) Dados não disponíveis no sistema. As informações foram repassadas pela Biblioteca FCLAr/Unesp.

Fonte: Google Analytics (2018) – Elaborado e adaptado pelos autores a partir de dados do OJS.

Entre 2016 a 2018, a RIAEE realizou um trabalho de melhoria de qualidade da sua produção, estabelecendo novas diretrizes para autores, adaptando-se às dinâmicas formas de publicação e internacionalização.

Associou-se à ABEC – Associação Brasileira de Editores Científicos – para ter apoio editorial, maior inserção entre as revistas brasileiras e suporte técnico especializado em edição e indexação, abrindo caminho de acesso aos indexadores nacionais e internacionais.

Com isso passa a estabelecer o compromisso com seus autores sobre o cadastro completo e registro de todos no cadastro do ORCID.

A RIAEE encerrou o ano de 2017 indexada em importantes bases de dados, como pode ser visto na Figura 02. O fato de gradativamente o periódico ir conseguindo galgar resultados entre os indexadores nacionais e internacionais, aprofunda, cada vez mais, o compromisso com sua imagem acadêmica e científica.

A certificação vai construindo um processo de acreditação nacional e internacional da RIAEE vai dando credibilidade ao trabalho de sua equipe editorial, ampliando sua posição de espaço de discussão e divulgação reflexiva e crítica da Educação, no Brasil, em Ibero-América e no mundo. Ao mesmo tempo, mais e melhores autores encaminham seu manuscritos para a revista.

Figura 2: Inclusão da RIAEE – Indexação em Bases de Dados, Bibliotecas, Catálogos e outros



Fonte: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (2018) – adaptado pelos autores.

Ainda em 2016, a RIAEE passou a atribuir o DOI – Digital Object Identifier System –, com prefixo de Registro nº 10.21723. A administração do DOI vem sendo realizada pela ABEC com parceria da Cross Ref.

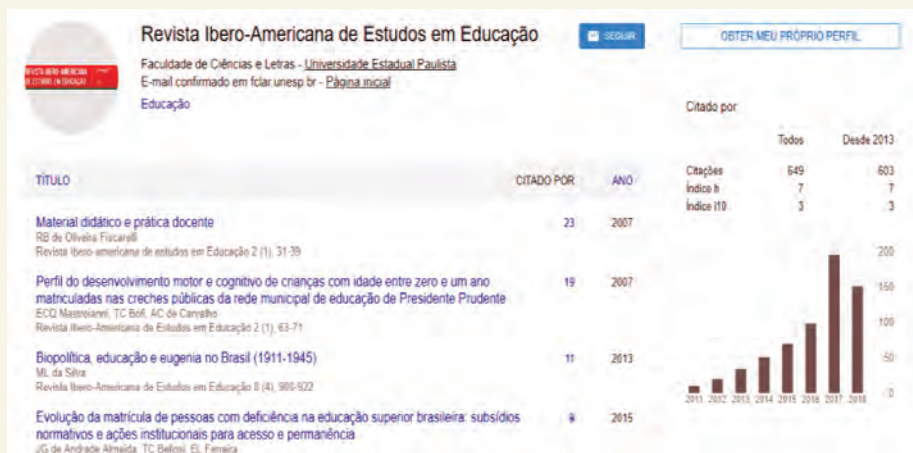
O DOI estende-se não só para edições, mas também para atribuição individual em cada artigo, favorecendo a verificação da veracidade da informação e a identificação de cada artigo do autor, conforme diretrizes da comunidade científica nacional e internacional.

No passo seguinte os metadados são exportados para as bases indexadoras, incluindo a DOAJ, que trabalha com arquivos XML. Em 2018 iniciou-se o processo de publicação das edições no formato bilíngue (português e espanhol) e a publicação no formato XML, exigência de bases como a Redalyc. A publicação no formato XML possibilita a integração de dados e metadados pela interoperabilidade⁵.

Além disso, houve um aumento significativo de citações dos artigos da revista, as quais foram incrementadas positivamente entre os anos de 2017 e 2018, conforme demonstra a Figura 3, que se refere aos dados do Google Scholar, importante medidor das citações de autores.

5 Interoperabilidade é a capacidade de um sistema (informatizado ou não) de se comunicar de forma transparente (ou o mais próximo disso) com outro sistema (semelhante ou não). Para um sistema ser considerado interoperável, é muito importante que ele trabalhe com padrões abertos ou ontologias.

Figura 3: Citações, Índice h e i10 da RIAEE



Fonte: Google Scholar (2018) – adaptado pelos autores.

As citações de um periódico contribuem para a difusão do veículo científico. Em maio de 2018, a REDIB – Red Iberoamericano de Investigación y Conocimiento, em parceria com a Clarivate Analytics, publicou o Ranking de Revistas REDIB. No ranking com 750 periódicos, a RIAEE aparece em 22º lugar na classificação global (<https://redib.org/recursos/Ranking/Revista?id_revista=2532&lng=pt-br>). Entre os periódicos da área de Ciências Sociais e Humanidades, é o 8º lugar e o 1º lugar no caso do Brasil (<<https://redib.org/recursos/Ranking/Revistas>>).

Considerações finais

Diante dos fatos expostos, do significado da internacionalização para a visibilidade de periódicos científicos, cada vez mais há um esforço das equipes editoriais para qualificar-se nos indexadores globais. Apesar dos custos crescentes de implantação de políticas que incentivem a qualificação da equipe editorial, investir na profissionalização – agregando novas habilidades e competências – é questão de sobrevivência para todos os veículos que querem estar entre aqueles que são referência em sua Área de Conhecimento.

Paralelamente, estar indexado é fundamental para que os periódicos possam ser considerados importantes e revelem sua qualidade. As avaliações feitas pelas bases de dados, diretórios e bibliotecas levam o periódico a manter um padrão. Na corrida pela visibilidade e internacionalização, autores são atores decisivos para que o periódico alcance e ultrapasse fronteiras institucionais de produção ou os limites do conhecimento local e nacional.

A velocidade da sociedade contemporânea impõe que os veículos de divulgação científica incorporem a mudança constante dos periódicos em função das exigências das bases indexadoras. O ambiente de avaliação é cada vez mais competitivo apontando para a sobrevivência daqueles que mostrarem competência gerencial das equipes editoriais para planejar estrategicamente seu futuro. É um exercício que só poderá ser feito com profissionalismo e financiamento.

Referências

1. Abreu, R. A. S.; Costa, J. L. M.; Telles, E. F.; Arruda, Y. C. "Desafios De Um Periódico Científico Jovem De Instituição Pública Rumo À Internacionalização: O Caso Da Revista Fitos Eletrônica". Anais... Resumos Do Abec Meeting, V. 1, N. 1, Curitiba (Pr), 2017. Disponível Em: <[Http://Ocs.Abecbrasil.Org.Br/Index.Php/Abec-Meeting/Abec-Meeting-2017/Paper/Viewfile/140/149](http://Ocs.Abecbrasil.Org.Br/Index.Php/Abec-Meeting/Abec-Meeting-2017/Paper/Viewfile/140/149)> Acesso Em: 08 Set. 2018.
2. Bizelli, J. L. Internacionalización: Reflexiones A Partir De La Experiencia De Un Programa De Postgrado En Educación Escolar Brasileña. In: Martín Bris, M; Jabonero Blanco, M. (Org.) Internacionalización De La Educación En Iberoamérica: Reflexiones Y Proyecciones. Madrid: Ed Santillana/Universidad De Alcalá, 2017, V. 1, P. 35-41.
3. Bizelli, J. L.; Cruz, J. A. S. Educación E Internacionalización: Competencia O Colaboración? In: Martín Bris, M. (Org.). Internacionalización De La Educación Superior En Iberoamérica: Miradas Y Perspectivas. Alcalá De Henares: Servicio De Publicaciones De La Universidad De Alcalá De Henares, 2016, P. 77-90.
4. Borini, F. M.; Ferreira, J. Internacionalização De Periódicos Científicos Brasileiros: Estudo De Caso À Luz Da Teoria De Redes E Da Teoria Institucional. Revista Ibero-Americana De Estratégia – Riae, V. 14, N. 4, Out./Dez., 2015. Disponível Em: <[Http://Www.Redalyc.Org/Html/3312/331243258003/](http://Www.Redalyc.Org/Html/3312/331243258003/)>. Acesso Em: 09 Set. 2018.
5. Dias, M. C. Da C. F. A Internacionalização E Os Fatores De Competitividade: O Caso Adira. 2007. 200 P. Dissertação (Mestrado Em Ciências Empresariais – Especialização Em Marketing) – Universidade Do Porto, Faculdade De Economia, 2007. Disponível Em: <[Https://Www.Fep.Up.Pt/Docentes/Cbrito/Tese%20manuela%20dias.Pdf](https://Www.Fep.Up.Pt/Docentes/Cbrito/Tese%20manuela%20dias.Pdf)>. Acesso Em: 09 Set. 2018.
6. Fachin, G. R. B.; Hillesheim, A. I. De A. Periódico Científico: Padronização E Organização. Florianópolis: Ufsc, 2006.
7. Fiocruz – Fundação Oswaldo Cruz. A Internacionalização Dos Periódicos Científicos Brasileiros. 2015. Disponível Em: <[Http://Periodicos.Fiocruz.Br/Sites/Default/Files/Anexos/Carta%20forum%20editores%20fiocruz.Pdf](http://Periodicos.Fiocruz.Br/Sites/Default/Files/Anexos/Carta%20forum%20editores%20fiocruz.Pdf)>. Acesso Em: 08 Set. 2018.

8. Kishi, K. Na Internacionalização Científica, O Que Diferencia As Ciências Humanas? In: Iberoaméricadivulga, 28 De Setembro De 2015. Disponível Em: <[Https://Www.Oei.Es/Historico/Divulgacioncientifica/?Na-Internacionalizacão-Científica](https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Na-Internacionalizacão-Científica)>. Acesso Em: 08 Set. 2018.
9. Packer, A. L. A Internacionalização Dos Periódicos Foi Tema Central Da Iv Reunião Anual Do Scielo. Anped 40 Anos, 2004. Disponível Em: <[Http://Anped.Org.Br/News/Internacionalizacao-Dos-Periodicos-Foi-Tema-Central-Da-Iv-Reuniao-Anual-Do-Scielo](http://anped.org.br/news/internacionalizacao-dos-periodicos-foi-tema-central-da-iv-reuniao-anual-do-scielo)>. Acesso Em: 08 Set. 2018.
10. Pereira, D. B.; Lobão, I. De S. L.; Lucas, E. R. De O. Internacionalização De Periódicos Científicos Brasileiros: Exigências Requeridas. Rbbd - Revista Brasileira De Biblioteconomia E Documentação, São Paulo, V. 13, P. 2300-2313, Dez. 2017. Issn 1980-6949. Disponível Em: <[Https://Rbbd.Febab.Org.Br/Rbbd/Article/View/865](https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/865)>. Acesso Em: 09 Set. 2018.
11. Rodrigues, R. S.; Passos, M. F. Dos.; Neubert, P. Da S. Periódicos Científicos: Títulos Brasileiros Indexados Em Bases Internacionais. Inf. & Soc.: Est., João Pessoa, V. 28, N. 1, P. 191-206, Jan./Abr., 2018.
12. Silveira, L. Da.; Benedet, L.; Santillán-Aldana, J. Interpretando A Internacionalização Dos Periódicos Científicos Brasileiros. Motrivivência, Florianópolis, V. 30, N. 54, P. 90-110, Jul., 2018. Issn 2175-8042. Disponível Em: <[Https://Periodicos.Ufsc.Br/Index.Php/Motrivivencia/Article/View/2175-8042.2018v30n54p90](https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n54p90)>. Acesso Em: 09 Set. 2018. Doi: 10.5007/2175-8042.2018v30n54p90.
13. Siqueira, T. G. De S. Critérios Para Indexação De Periódicos Científicos Em Base De Dados. I Encontro De Periódicos Ufam, Comunicação Oral, 2018. Disponível Em: <[Http://Biblioteca.Ufam.Edu.Br/Images/Pdf/Crit%C3%A9rios%20para%20indexar%20em%20base%20de%20dados-I_Encontro_De_Periodicos_Ufam.Pdf](http://biblioteca.ufam.edu.br/images/pdf/crit%C3%A9rios%20para%20indexar%20em%20base%20de%20dados-i_encontro_de_periodicos_ufam.pdf)>. Acesso Em: 08 Set. 2018.

Hacia el espacio común de educación superior en Latinoamérica. Camino andado y algunas ideas para su proyección

*Eladio Sebastián Heredero
Antônio Carlos do Nascimento Osório*

Introducción

Dice Aranda (2006) que el informe de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico de 1996 ya afirmaba que los rápidos cambios de la economía y los avances de las tecnologías “podían hacer inútil una formación orientada exclusivamente hacia lo profesional, pues la evolución de los conocimientos y la propia transformación de las empresas estaban volviendo obsoleto el contenido que se transmitía en los centros académicos” (2016, p.1) entendidos en sus sentido más amplio, lo que evidentemente se convertía en un mensaje para navegantes en todos los sentidos y, como foco de nuestro trabajo, a nivel de la educación superior en el mundo entero que rápidamente se pusieron en marcha.

Ese mismo año se celebra la Conferencia Regional sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe en La Habana, Cuba, (OEI, 1996) con la participación de 26 países y con el objetivo de dar su máximo apoyo del proceso de transformación de la educación superior y que desencadena posteriormente varias acciones de coordinación y armonización de la enseñanza superior en Latinoamérica.

Y en otro contexto diferente, en Europa en 1998, se celebra la Declaración de la Sorbona (EEES, 1998) en la que Francia, Italia, Reino Unido y Alemania proponen potenciar una armonización europea de la Educación Superior y que se concreta en 1999 con la Declaración de Bolonia (EEES, 1999) con la firma de 29 países de Europa para la creación de un espacio de educación superior común con la creación posterior de una serie de instrumentos que posibilitan la validez de sus títulos en todos los países y un diseño de estudios que permitan la movilidad de alumnos y la garantía de formación parecida en créditos, lo que sirve como ideas de base para una armonización en otros contextos.

Hoy en día, todavía no se ha concretado nada en términos de un espacio común y una armonización en América latina por lo que todos los esfuerzos realizados pueden servir para crear conciencia e implementar los trabajos en ese sentido que conduzcan a un modelo como el que en Europa se ha desarrollado y puesto en marcha.

El camino andado en Latinoamérica

Sin el ánimo de ser exhaustivos en nuestra investigación queremos recoger algunos de los hitos más importantes del camino andado en América Latina en ese trabajo continuo para conseguir un avance en calidad de su educación superior y una armonización de su espacio, definido como Región, para una equivalencia de sus titulaciones y una circulación de información y personas.

Toda la información ha sido extraída de las páginas oficiales de los diferentes espacios aquí descritos, por tanto en muchos casos se trata de una transcripción literal para evitar su distorsión.

1976. Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. CRESALC¹

El CRESALC fue creado a partir de la recomendación dada en la Conferencia de Ministros de Ciencia y Tecnología en América Latina (Caracas, Venezuela, 1971); pero no fue hasta 1976 cuando se constituyó con el objetivo de lograr una transformación profunda de la educación superior en América Latina y el Caribe, para que ésta se convierta en motor y dinamizador para “estimular y fortalecer la cooperación en el ámbito de la enseñanza superior entre los establecimientos de enseñanza, formación e investigación superior de nivel postsecundario” (UNESCO-CRESALC, 1989, p1).

En este mismo documento se indica que los objetivos que se establecieron para este centro fueron:

- Contribuir al fortalecimiento de la cooperación entre los estados miembros en el campo de la educación superior.
- Contribuir al mejorar el conocimiento recíproco de los sistemas de enseñanza.
- Asistir a los Estados Miembros en sus esfuerzos encaminados a desarrollar o mejorar sus sistemas e instituciones de enseñanza superior y de investigación y en los procesos de reforma implícitos en dichos esfuerzos.
- Promover una mayor movilidad de los profesionales que integran los sistemas de enseñanza superior con vista a lograr una mejor utilización de los recursos humanos y educativos.
- Contribuir al intercambio de informaciones y experiencias entre las instituciones y los centros pertinentes de la región y de otras partes del mundo. (p.1)

El CRESALC fue el lugar que permitió generar y guardar conocimiento y

1 Información extraída de UNESCO-CRESALC, 1989.

experiencias sobre la educación superior en esta Región, así como desarrollar iniciativas que favoreciesen la calidad, la internacionalización y la integración. Brasil estuvo presente en su creación en 1979 con participación en el Comité Consultivo y es miembro del mismo.

Algunos de sus logros fueron: la creación del Servicio de Información y Documentación (SID) y la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (CIDE) a partir de aquí la producción de publicaciones en libros y revistas fueron muchos, además de los estudios e investigaciones regionales como se recoge en el libro “Diez años de actividad 1978-1988” (UNESCO-CRESALC, 1989).

Uno de los avances más importantes es el Convenio Regional de convalidación de estudios, títulos y diplomas de educación Superior en América Latina y el Caribe que se firmó en 1974, por 18 países al que se incorporó Brasil desde el inicio y lo ratificó en 1977; el 15 de enero de 1998 Brasil depositó un instrumento de denuncia de este Convenio, la denuncia entró en vigor el 15 de enero de 1999 y actualmente sigue fuera de dicho Convenio.

1996. La Conferencia Regional de Educación Superior de Latino América y el Caribe. CRES²

La CRES se organizó a partir las acciones que la UNESCO y el CRESALC fueron desarrollando en sus trabajos para cambiar la educación superior en América Latina y el Caribe, desde los años 70 del siglo pasado. Este proceso les llevó a la percepción de que los sistemas e instituciones de educación superior de los países de América Latina y el Caribe, estaban confrontando serios problemas de calidad, pertinencia y equidad de sus contribuciones a las sociedades que los sostienen. Muchos de esos problemas tenían su origen en aspectos externos a las propias instituciones como son los cambios políticos, económicos y sociales, vinculados con los procesos de ajuste estructural de países nuevos; pero otras veces estaban dentro de ellas con el inmovilismo o con la tradición.

Esta conferencia tuvo como misión la modernización mediante el fortalecimiento de las universidades y centros de educación superior a partir de acciones concretas como: gestionar mejor sus recursos y productos; ser agentes dinámicos en una interacción productiva con su ambiente mediante una actividad intensa de investigación-desarrollo; autoevaluarse y mejorar su calidad; ubicarse adecuadamente en los circuitos internacionales de producción y distribución de información y conocimientos. (UNESCO-IESALC, 2018a, p. 1)

2 Información extraída de UNESCO-IESALC, 2018a

Se plantearon en esta Conferencia un gran objetivo que consistía en definir los principios fundamentales que sustentasen la transformación de la Educación Superior en la Región. Eso significa convertirla en un instrumento de las sociedades para construir una cultura de paz sobre la base de un desarrollo humano sostenible fundado en la equidad, la democracia, la justicia y la libertad y contribuir a mejorar la pertinencia y la calidad de sus funciones de docencia, investigación y extensión, ofreciendo igualdad de oportunidades a todas las personas a través de una educación permanente y sin fronteras, donde el mérito sea el criterio básico para el acceso, en el marco de una nueva concepción de la cooperación regional e internacional.

Para su consecución esta Conferencia Regional, con reuniones periódicas, se dice en UNESCO-IESALC (2018a) será el instrumento para:

- Movilizar a los responsables políticos, universitarios, científicos con vistas a asegurar la pertinencia de la educación superior.
- Asegurar la calidad de la educación superior con miras a estimular la valorización de los recursos humanos y el desarrollo de las capacidades endógenas.
- Mejorar la gestión de la educación superior y generar nuevas estrategias de financiamiento.
- Promover el conocimiento y la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- Reformular el proceso de cooperación internacional con vistas a incrementar transferencia e intercambio del conocimiento.(p.1)

Para que esta transformación realmente pueda concretarse se propuso una actualización de los procesos, las instituciones y los sistemas de educación superior a través de una estrategia concertada, sistémica, de mediano y largo plazo, que ayude en el desarrollo del sistema educativo en su conjunto con participación de todos los actores, incluido el Estado, a cumplir con sus responsabilidades en lo que se refiere a la formación de recursos humanos, la creación de conocimientos y la generación, apropiación, adaptación y transferencia de saberes y tecnologías, a fin de contribuir al desarrollo humano sustentable en la región.

Desde 1996, cuando se hizo la Primera Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 1996, La Habana), se tomó la decisión, que cada dos años se repitiera un evento similar, no obstante se organizaron como tal otras dos Conferencias Regionales una en 2008 y otra en 2018, y otras varias reuniones intermedias sin ese carácter tan amplio, participativo y de máxima representación. Brasil estuvo presente desde su inicio.

1996. La Red de Universidades Regionales de Latinoamérica -UREL³

El mismo año de 1996 nació la Red UREL con el objetivo de contribuir a la integración educativa, cultural y académica de dichas universidades. Esta Red, según LIDER (1998), se concibió como una organización internacional integrada por diversas Universidades de América Latina, creada mediante un Acta de Compromiso que suscribieron, inicialmente, un grupo de Rectores de Ecuador, Colombia y Chile en la ciudad de San José de Pasto, el 28 de junio de 1996, con motivo de las participación de éstos en el Segundo Congreso de la Asociación de Universidades colombianas y ecuatorianas y que se fue ampliando desde 1998 hasta los 12 Miembros de la actualidad: Argentina; Brasil; Chile; Colombia; Cuba; Ecuador; España; Italia, México; Paraguay; Perú y Venezuela.

Las Universidades que forman parte de esta Red acordaron que sus proyectos, programas y actividades se orientarán fundamentalmente a temas como: Desarrollo Local y Regional; Modernización del Estado; Tratados y Acuerdos Internacionales; Cooperación Internacional e Interinstitucional. Formación o Movilidad de Recursos Humanos; Estudios Universitarios y Realidad Educativa Latinoamericana; Estudio y promoción del Patrimonio Cultural latinoamericano; Investigación científica y tecnológica y Educación, Trabajo y Empresa.

A lo largo de todo este tiempo y a partir de estos tópicos, se han diseñado una serie de Programas estables, como la “Cátedra Latinoamericana Universidad y Desarrollo Regional”, el “Proyecto sobre Modernización de los Procesos de Formación Universitaria” y los “Seminarios sobre Universidades y Desarrollo Regional.

La Red UREL, dice LIDER (1998) tiene como principales objetivos:

- Intercambiar experiencias innovadoras entre sus miembros con relación a la misión de la Universidad Regional en los procesos de descentralización de los Estados.
- Establecer un sistema de Cooperación amplio en los ámbitos científico-tecnológico, artístico-cultural, gestión y planificación universitaria, intercambios académicos, entre otros, a fin de fortalecer la acción de las Universidades. (p.90)

Con el propósito de iniciar esta cooperación se reconoce como un programa prioritario de la Red “el mejoramiento cualitativo de los procesos de gestión, desarrollo académico y formación universitaria”.

En el VII Seminario de la Red UREL celebrado en Orizaba (México), en 2004, se propuso la creación del Espacio Latinoamericano de los Estudios

3 Informaciones extraídas de LIDER, 1998.

Superiores (ELAES). Ya se han iniciado trabajos sobre el estado de la Legislación de la Educación Superior en Latinoamérica.

La Universidad de Valladolid, a través del grupo URELVA (Red Urel de Valladolid), es la responsable de dinamizar dicho proyecto en el escenario europeo, con la colaboración de otras universidades de Alemania, Francia, Grecia o Portugal, así como de España e Italia que son miembros.

Según los registros de la Red UREL, a partir de la web de REDES y LIDER (1998), se indica que Brasil forma parte de ésta, aunque no consta la fecha exacta de su incorporación.

1998. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. IESALC⁴

El Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe nació por Decisión 155EX/6.3 en 1998 en el seno de la UNESCO, sus estatutos y fines se actualizan con la Decisión 194EX/7 de 2014, y es la transformación del antiguo CRESALC.

Como parte integrante de la UNESCO, el Instituto goza de autonomía intelectual, administrativa y funcional necesaria para lograr sus objetivos, de conformidad con los presentes Estatutos y su sede se fijó en Caracas, Venezuela. La misión esencial del Instituto es contribuir al desarrollo de la educación superior en la región de América Latina y el Caribe (Región) y sus instituciones y sistemas nacionales de educación superior, sobre la base del desarrollo sostenible de la región y garantizar la pertinencia, calidad, eficiencia y equidad de todas las actividades de educación superior en el contexto de un nuevo enfoque de cooperación regional e internacional que promueva una asociación proporcional de todos los actores involucrados

Para cumplir su misión, en el contexto de la Región, el Instituto fijó los siguientes objetivos generales:

- Fomentar una cooperación más estrecha entre los Estados Miembros de la Región, sus instituciones y especialistas en el campo de la educación superior.
- Ayudar a mejorar el conocimiento mutuo de los sistemas de educación superior en la Región con miras a facilitar su comparación con otras regiones del mundo y contribuir así a su desarrollo.
- Ayudar a cualquier Estado miembro que solicite la cooperación del Instituto a mejorar y desarrollar los sistemas e instituciones de educación superior en el proceso de reforma en el que participa.
- Fomentar y apoyar en el contexto de la integración regional una ma-

4 Información extraída UNESCO-IESALC, 2018b.

yor movilidad de los profesionales de la educación superior, especialmente los de los países relativamente menos desarrollados, con el fin de hacer un mejor uso de los recursos humanos y educativos y ayudar a facilitar una mayor flexibilidad con respecto a la reconocimiento de estudios, diplomas y títulos de educación superior entre los países de la Región y otras partes del mundo.

- Facilitar el intercambio de información y experiencia entre las instituciones, centros y especialistas de la Región y de otras partes del mundo.
- Promover mecanismos nacionales y regionales para fortalecer la calidad de la educación superior a través de la evaluación y la acreditación. (UNESCO-IESALC, 2018b, p. 1).
- El Instituto desde sus orígenes pretendió contribuir a la planificación, evaluación y seguimiento de los programas de la UNESCO en lo que respecta a la educación superior en Latino América y el Caribe, en cooperación con las unidades de la UNESCO y los programas aprobados por la Organización, y también con sus diversos institutos y otras organizaciones del sistema de las Naciones Unidas activas en este campo, a nivel nacional, subregional, regional e internacional.
- Para ello se organizan conferencias y reuniones sobre educación superior en la Región y se trabaja en el Centro de Información y Documentación y su Unidad de Publicaciones y en la Secretaría del Convenio Regional de Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe.

2018. Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES)⁵

En la reciente 3ª Conferencia Regional de Educación Superior de 2018 en Córdoba, Argentina, se creó este espacio y se desarrolló la I Conferencia General Ordinaria del Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior, conocido como ENLACES. Se trata de una plataforma regional, se dice en UNESCO-ENLACES, (2018c) que persigue la movilización y articulación internacional de acciones de cooperación académica para el estudio y análisis de las características, tendencias y problemas de la Educación Superior en la Región; el diálogo entre los actores institucionales para la consolidación de una agenda dirigida a la superación de las deficiencias y la promoción de una educación superior inclusiva, de calidad y pertinente; el apoyo a los procesos de reforma y/o

5 Información extraída de UNESCO-ENLACES, 2018c.

fortalecimiento de los sistemas y de las instituciones de educación superior y la divulgación de informaciones de esos procesos.

Este espacio ENLACES fija principios y valores y pretende promover actividades a partir de recomendaciones aprobadas en las conferencias regionales (CRES 2008; CRES 2018) y la mundial de educación superior (CMES 2009). Eso se concreta en diversas iniciativas de cooperación e integración académica y busca la profundización de la dimensión cultural de la integración regional, el desarrollo de fortalezas académicas que consoliden las perspectivas regionales, la superación de brechas en la disponibilidad de conocimientos y de capacidades profesionales y técnicas.

Así también se contribuye con estas iniciativas a través de diferentes herramientas que facilitan su ejecución: el observatorio regional es una solución para investigadores ya que, en un sólo portal, reúne estudios, publicaciones, iniciativas, eventos, noticias y foro de discusiones sobre temas específicos; la Revista Educación Superior y Sociedades una publicación semestral, editada por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe dedicada a publicar resultados de Investigaciones; una plataforma comunicacional para investigadores y un repositorio de investigaciones relacionadas con la educación superior en los distintos países de la región.

1991. Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)⁶

La AUGM, nacida en 1991, es una Red de Universidades públicas, autónomas y autogobernadas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay que, en razón de sus semejanzas, comparten sus vocaciones, su carácter público, sus similitudes en las estructuras académicas y la equivalencia de los niveles de sus servicios; características que las sitúan en condiciones de desarrollar actividades de cooperación e internacionalización con perspectivas ciertas de viabilidad.

Actualmente está consolidada y compartiendo de manera solidaria, personal académico de máxima calificación, recursos materiales, instalaciones, equipamientos, laboratorios, bibliotecas, construyendo un espacio académico común que supera al de sus propios países.

Entre sus metas estaba el de dar respuesta a los desafíos por los que atravesaba la vida universitaria en el mundo y más concretamente en este contexto, por ello comprendieron la necesidad de trabajar por la excelencia, la calidad, la pertinencia y cumplir con los cometidos que la educación superior pública requería mediante núcleos disciplinarios y comités académicos.

6 Información extraída de AUGM (2018).

El objetivo de este grupo es, según AUGM (2018), contribuir al fortalecimiento y consolidación de una masa crítica de recursos humanos de alto nivel, aprovechando las ventajas comparativas que ofrecen las capacidades instaladas en la región: investigación científica y tecnológica, formación continua, estructuras y funcionamiento de gestión e interacción de sus miembros con la sociedad.

Los principales programas que el AUGM desarrolla son: Programa de movilidad académica de docentes e investigadores; Programa de movilidad de estudiantes de grado y de Posgrado; Programa ESCALA de Gestores y Administradores; Jornadas de Jóvenes Investigadores; Seminario Internacional Universidad-Sociedad-Estado; Red de Ciudades y Universidades de AUGM y Escuelas de Verano-Invierno.

Principios y Objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior⁷

El Espacio Europeo de Educación Superior es fruto del consenso de 29 Gobiernos de la U.E alcanzado en 1999 en la ciudad de Bolonia (Italia) para crear un Marco Común de Enseñanzas Superiores en Europa, como consecuencia de varios pasos dados anteriormente en este sentido y objetivo.

Para fijar su contenido se partió de un análisis de la universidad europea y se vio que del ranking de las 200 mejores Universidades del mundo en 1999: la mayoría eran de EEUU y Europa sólo tenía algo más del 30%, además de otros problemas como la masificación, endogamia, calidad de la enseñanza e investigación mejorable, falta especialización en las universidades, escasa proyección internacional y escasos recursos económicos lo que se concretaba en algunas cuestiones a ser armonizadas como el catálogo de títulos excesivamente amplio; la gran heterogeneidad en el diseño de los programas universitarios; la inexistencia de una clara definición de los perfiles profesionales; estudios de ciclo largo de duración excesiva; y, por supuesto, la falta de reconocimiento y homologación a nivel europeo de algunas titulaciones. Cuestiones que son coincidentes a las que ocurren en América Latina y en el Caribe.

A partir de aquí podríamos plantear una de las primeras cuestiones para ser estudiada y es la cooperación para garantizar la calidad de la Educación Superior con recursos e intercambio de conocimientos y saberes, con el objetivo de ser trasladadas a otros contextos y son los principios para la creación de un espacio común:

- Sistema fácilmente comprensible y comparable de titulaciones que permita un reconocimiento de las titulaciones.
- Sistema basado en 2 ciclos principales: Grado y Postgrado.

7 Información extraída de EC.EUROPA (2018).

- Sistema de créditos compatibles que promueva la movilidad de sus titulados y la real unificación de la unidad que mide el trabajo del estudiante. (en Europa se llamó ECTS).
- Sistema que garantice recursos para la movilidad de estudiantes y profesores y una internacionalización programada como base de la formación y docencia.

El objetivo general del Proceso de Bolonia, como se expresa en EC.EUROPA (2018), fue la consolidación de un espacio europeo de educación superior competitivo, en el que los miembros de la comunidad universitaria se puedan mover con mayor libertad y reconocimiento y para lograrlo se establecen los siguientes objetivos:

- Aumentar la tasa de empleabilidad y promover la competitividad internacional.
- Consolidar un sistema de títulos de tres ciclos.
- Establecer un Sistema de Reconocimiento y Transferencia de Créditos.
- Promover la movilidad
- Asegurar un sistema de gestión de la calidad.

En concreto, dice Escudero (2015) esto se transcribe en la procura de transparencia y mayor visibilidad de la enseñanza universitaria y cada uno de los títulos, hacer comparables la formación de cada uno de los países de la UE en orden a facilitar la homologación y reconocimiento, potenciar la movilidad de estudiantes y profesores así como la empleabilidad de los profesionales, hacer más atractiva la educación universitaria europea hacia el exterior, fomentar la competitividad de la formación, conectándola para ello de manera más estrecha con el desarrollo científico y la innovación tecnológica del mundo laboral. Propone apostar, también, por la atención debida a la cohesión social, procurando reducir las desigualdades sociales dentro de la Unión Europea y cada uno de los países miembro. Será que esto no es una reflexión que puede ser analizada desde diferentes perspectivas en América Latina.

Con la estrategia utilizada de la creación de un sistema de créditos europeos, conocido como European Credits Transfer System (ECTS), nació y se desarrolló un programa de movilidad de estudiantes, para facilitar un sistema de equivalencias y de reconocimiento de los estudios cursados en otros países. Lo cual permite, de hecho, que el trabajo realizado por un estudiante en cualquiera de las universidades de los Estados miembros, sea reconocible en cuanto a nivel, calidad y relevancia. Para ello los títulos llevan un suplemento europeo al título con el objetivo fundamental de hacer comprensibles y comparables los títulos universitarios en Europa, por

medio de una información académica y profesional relevante para la sociedad, la universidad y los empleadores.

Después de 10 años de funcionamiento este importante acuerdo se sometió a una evaluación y una toma de decisiones de orientación con la Declaración de Leuven/Louvain-La-Neuve en 2009 y en el que fijaron prioridades para la próxima década: procurando la excelencia en todos los aspectos de la educación superior y una búsqueda de la calidad y para ello se fijan: la dimensión social; la formación continua (“Lifelong learning”); la empleabilidad; el aprendizaje centrado en el estudiante; la educación, investigación e innovación; la apertura internacional y la movilidad.

Consideraciones finales

Parece evidente que el camino andado en Latinoamérica es muy importante. Hay voces muy cualificadas que ya hace algunos años plantearon las grandes líneas maestras, como por ejemplo las del C.A.B. (2008) que señala al menos ocho: voluntad política, gobernanza compartida, compromiso de financiamiento, integración de las iniciativas y de los organismos de coordinación, importancia de tener sistemas y mecanismos simples, peligro de las iniciativas dispersas, homogeneidad con la diversidad, monitoreo y evaluación.

Como modelo para ser tomado como referente, aunque con las consideraciones de que cada región es diferente, dice Escudero (2005) el EEES ofrece temas y argumentos más que suficientes para activar en la UE, en cada uno de los países y universidades, un debate profundo sobre la educación e institución universitaria, su historia, tradiciones y cultura, así como, con carácter propio, la enseñanza y el aprendizaje, el lugar que este cometido y condición profesional tienen en la actualidad dentro de su sistema de valores, creencias, incentivos y prioridades.

Dice Fraile (2006) al respecto de la construcción del Espacio Latinoamericano de Educación Superior que será un proceso largo y que los objetivos de dicho proyecto pasan por:

- Establecer un marco que permita la comparación de títulos de los distintos países.
- Formular alguna unidad de medida académica para contabilizar la duración de los estudios.
- Adaptar planes similares de estudio para que sean aceptados por todos los países.
- Fortalecer el plan de movilidad de estudiantes y profesores. (p. 13)

A la vista de los pasos andados en la Región pensamos que se han hecho muchos avances a lo largo de estas últimas décadas, sin embargo, parece

que de un lado las dimensiones y de otro las diferentes políticas locales, incluidas las oscilaciones y grandes cambios, son una traba importante para conseguir la consolidación de una propuesta común y de una armonización del espacio de educación superior.

Por otro lado, se observa que existe un marco general a partir del Grupo AUGM y el reciente ENLACES constituyen una base sólida para progresar en las líneas y objetivos que lleven a esa creación de Espacio Latino Americano con posibilidades reales de circulación de títulos, alumnos, profesores y profesionales.

El tema de la financiación parece que es un escollo a resolver, pero nos consta que algunos países tienen unos presupuestos para educación muy amplios, de otro lado las experiencias de fondo común desarrolladas por el AUGM es muy alentador para una política común y, por último, buscar juntos con las empresas en el mundo de la iniciativa privada es sin duda otra propuesta a ser analizada. Sin perder la vista en un problema antiguo que todavía debe ser resuelto, como ya alarmaba UNESCO-CRESALC-CRES (1998),

Por otra parte, se produjo un evidente flujo de recursos financieros del Sur hacia el Norte y, en muchos casos, en lugar de contribuir significativamente al fortalecimiento de los sistemas de educación y de ciencia y tecnología de la región, la cooperación provocó una importante y sostenida emigración de profesionales y científicos de altos niveles de formación académica, desde la región hacia los países industrializados. (p.22)

No nos cabe duda de que estamos ante un proceso complicado y lleno de escollos; pero al igual que hemos visto que ocurrió en Europa es posible con voluntad política y acciones coordinadas y firmadas que estén por encima de cambios coyunturales o políticos o como muy bien indica De Mello (2010) en el establecimiento de una América Latina del Conocimiento y de la Responsabilidad Social

Referencias

1. AUGM. (2018) Asociación Grupo Montevideo. Montevideo, UCURm. Recuperado de: <http://grupomontevideo.org/sitio/>
2. CA.B. (2015) Convenio Andrés Bello. Construcción de un Espacio Latinoamericano para la Educación Superior. Bogotá, CAB. Recuperado de: http://convenioandresbello.org/varios/Construccion_de_un_espacio_latino_americano_para_la_Educacion_Superior.pdf.
3. EE. (2003) El papel de las Universidades en la Europa del conocimiento, Bruselas. Comunidad Económica Europea

4. De Mello, A. B. F. (2010) Os sinais de Bolonha e o desafio da construção do Espaço Latino-Americano de Educação Superior. Rev. la Cuestión Universitaria, 6. Madrid, 2010, pp. 125-134. Recuperado de:
<http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/articulo/.../3474>.
5. EC.EUROPA. (2018) Proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior. Bruselas, EC, 2018. Recuperado de:
http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_es
6. EEES. (1998) Declaración de la Sorbona. Madrid, Biblioteca digital Ministerio Educación. Recuperado de:
<http://www.eees.es/es/documentacion-documentacion-basica>.
7. EEES. (1999) Declaración de Bolonia. Madrid, Biblioteca digital Ministerio Educación. Recuperado de:
<http://www.eees.es/es/documentacion-documentacion-basica>.
8. Escudero, J.M. (2005) El Espacio Europeo de Educación Superior y la Teoría del cambio en la educación. Avisos para navegantes desde la teoría del cambio. Ponencia en *III Jornadas Universitarias sobre Docencia Universitaria. "Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior: un cambio en la enseñanza universitaria"*. Murcia, UM. Recuperado de:
<http://www.um.es/ice/jornadas/iii-jornadas-avisos-navegantes.pdf>
9. Fraile, A. (2006) El sistema universitario europeo como modelo posible para la educación superior latinoamericana. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1) Recuperado de:
<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-fraile.html>.
10. Galarza, G. (2004) Hacia la construcción del espacio latinoamericano de la educación superior. Riobamba, Ecuador: Universidad Estatal de Bolívar
11. LIDER. (1998) Red de universidades regionales latinoamericanas. Chile, Ulagos. Recuperado de:
[http://ceder.ulagos.cl/lider/images/numeros/5/10.-\[LIDER%20VOL5\]La%20Red%20de%20Universidades%20Regionales%20Latinoamericanas%20UREL.pdf](http://ceder.ulagos.cl/lider/images/numeros/5/10.-[LIDER%20VOL5]La%20Red%20de%20Universidades%20Regionales%20Latinoamericanas%20UREL.pdf).
12. OEI. (1996) Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Madrid: Biblioteca Digital OEI. Recuperado de:
<https://www.oei.es/historico/oeivirt/superior3.htm>
13. Rodríguez, M, et al. (2004) Sugerencias para un proyecto de trabajo relativo a la construcción del Espacio Latinoamericano de Educación Superior. En: Galarza, G. Hacia la construcción del espacio latinoamericano de la educación superior. Riobamba, Ecuador: Universidad Estatal de Bolívar. p. 39-68.
14. UNESCO-CRESALC. (1989) Actividades del CRESALC 1978-1988. Unesco, Biblioteca digital. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000847/084775SB.pdf>.

15. UNESCO-CRESALC-CRES. (1998) Plan de acción para la transformación de lo educación superior en América Latina y el Caribe. Unesco. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001138/113869so.pdf>. Pdf.
16. UNESCO-IESALC. (1996) I Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES)
17. UNESCO. (2018a) Información y Documentación. Recuperado de: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3837&Itemid=1492&lang=es.
18. UNESCO (2018b) Publicaciones IESALC. UNESCO. Recuperado de: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=427&lang=es.
19. UNESCO (2018c) ENLACES. IESALC Informa. UNESCO. Recuperado de: http://iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1705%3Ael-espacio-de-encuentro-latinoamericano-y-caribeno-de-educacion-superior-enlaces-y-la-cooperacion-academica-en-america-latina-y-el-caribe&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es

Experiencias de incorporación del idioma inglés en cursos seleccionados de ingeniería financiera de la Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB

Jaime Angel Rico Arias

Abstract

This document presents the description of the experience of incorporating English in the courses I teach in the Financial Engineering program of the Autonomous University of Bucaramanga -UNAB, after joining the project Towards the UNAB Bilingual through the support of Academic English Leaders -AEL - whose objective is to train the dynamic leaders of the strategy of incorporation of English in the curricula of the academic programs.

To have received training with face-to-face sessions of tutors who applied the Project Based Learning -BLP approach whose objective is to train the dynamic leaders of the strategy of incorporation of English in the curricula of the academic programs.

This is how, since 2013, I joined the group of leading professors in the methodological strategy called Project Based Learning -PBL- which is an approach for the teaching of specific contents in English and focused on the development of 21st century competences as problem solving, critical thinking, collaborative work, assertive communication and creativity.

The results obtained are: towards the need to create and live in a global educational community where English is one of the fundamental aspects of internationalization. Likewise, the creation of groups of dynamic leaders and the incorporation of English into 39 courses from different training fields. The conclusions of the experience refer to the importance of using English as a means to access the most up-to-date information, promote the scenario of the internationalization of the curriculum, create an interdisciplinary work culture, improve English proficiency through significant contexts for students and professors, being part of a global community and converting this model into institutional strength in accreditation processes.

Keywords: *Leaders, English, Internationalization, Training, Project Based Learning.*

Resumen

Este documento presenta la descripción de la experiencia realizada de incorporar el inglés en los cursos que imparto del programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Autónoma de Bucaramanga -UNAB, de-

pues de vincularme al proyecto Hacia la UNAB Bilingüe mediante el apoyo de Academic English Leaders -AEL- cuyo objetivo es capacitar a los líderes dinamizadores de la estrategia de incorporación del inglés en los planes de estudio de los programas académicos.

El haber recibido capacitación con sesiones presenciales de con tutores que aplicaban el enfoque Project Based Learning –PBL cuyo objetivo es capacitar a los líderes dinamizadores de la estrategia de incorporación del inglés en los planes de estudio de los programas académicos.

Es así como desde el año 2013, me vinculé al grupo de profesores líderes en la estrategia metodológica denominada Project Based Learning -PBL- que es un enfoque para la enseñanza de contenidos específicos en inglés y centrada en el desarrollo de las competencias del siglo XXI como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, la comunicación asertiva y la creatividad

Los resultados se enfocan hacia la necesidad de crear y vivir en una comunidad educativa global donde el inglés es uno de los aspectos fundamentales de la internacionalización. Así mismo, la conformación de grupos de líderes dinamizadores y la incorporación del inglés en 39 cursos de diferentes campos de formación. Las conclusiones de la experiencia hacen referencia a la importancia de utilizar el inglés como medio que posibilite el acceso a la información más actualizada, propiciar el escenario de la internacionalización del currículo, crear la cultura del trabajo interdisciplinario, mejorar la competencia del inglés a través de contextos significativos para los estudiantes y profesores, hacer parte de una comunidad global y convertir este modelo en fortaleza institucional en procesos de acreditación.

Palabras clave: *Leaders, English, Internationalization, Training, Project Based Learning, collaborative work, creativity.*

Introducción

En este trabajo se describe la experiencia de aprendizaje basado en proyectos PBL y trabajo colaborativo realizados en el curso de modelos operacionales y estocásticos, del programa de Ingeniería Financiera de la Univesidad Autónoma de Bucaramanga- UNAB, este curso fue seleccionado para el programa Academic English Leaders en el que se desarrollan actividades en inglés para fortalecer las competencias de lectura, escritura y comunicación en el idioma inglés.

Este curso le aporta al estudiante los conocimientos y habilidades necesarias para el planteamiento, formulación, solución, interpretación, simulación por computador, análisis y aplicación a la ingeniería Financiera de modelos matemáticos y estadísticos que les permite a las organizacio-

nes optimizar recursos e incrementar la probabilidad de buenos resultados en un mundo de incertidumbre a través del análisis de valores esperados y de riesgo; así como pronosticar eventos que se ajustan a series de tiempo.

Para el desarrollo de las competencias propias del curso se realizan sesiones de discusión teórica y prácticas relacionadas con los temas fundamentales del contenido programático, complementadas con ejercicios, y modelos asignados a los estudiantes que permitan indagar diferentes herramientas para elaborar un modelo, realizando diferentes consultas sobre el tema.

Uno de los escenarios del proyecto Hacia la UNAB Bilingüe es el titulado Academic English Leaders -AEL- cuyo objetivo es capacitar a los líderes dinamizadores de la estrategia de incorporación del inglés en los planes de estudio de los programas académicos. Es así como desde el año 2013, se ha estado capacitando al grupo de profesores líderes en la estrategia metodológica denominada Project Based Learning -PBL- que es un enfoque para la enseñanza de contenidos específicos en inglés y centrada en el desarrollo de las competencias del siglo XXI como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, la comunicación asertiva y la creatividad.

El proyecto Academic English Leaders contempla tres etapas de acompañamiento pedagógico al grupo de líderes dinamizadores por parte del Departamento de Lenguas de la UNAB, un delegado de la Embajada de los Estados Unidos y un asistente extranjero de idiomas. Estas fases tienen como objetivo fundamentar teóricamente en el enfoque metodológico PBL, planear los proyectos, establecer el cronograma, actividades y competencias de los estudiantes.

La participación del programa de Ingeniería Financiera en este proyecto se evidencia con la asistencia de los profesores María Eugenia Serrano Acevedo, Jaime Angel Rico Arias, a los talleres programados del primer grupo (2013) y del grupo 4 (2016) y para este año 2018, la aceptación de la presentación de la experiencia.

Objetivo general

Incorporar el idioma inglés en cursos propios del programa de Ingeniería Financiera de la UNAB mediante el PBL para fortalecer competencias comunicativas.

Objetivos específicos

Incorporar el inglés con énfasis en el léxico propio del curso modelos operacionales y estocásticos, contextualizado con las necesidades específicas

de los estudiantes con el desarrollo de actividades planeadas en la guía de cátedra.

Facilitar la interacción de la experiencia individual y colectiva con el aprendizaje del inglés en el manejo de la terminología básica de una temática.

Conectar el nuevo conocimiento del inglés con los conocimientos anteriores, en contextos del campo de la Ingeniería financiera.

Desarrollo

Contexto

El Programa Nacional de Inglés del Ministerio de Educación Nacional Colombiano, el Instituto de Lenguas UNAB, con el apoyo de la rectoría, vicerrectorías, las oficinas de currículo, relaciones nacionales e internacionales y gestión humana, presentó en el año 2010 el proyecto “Hacia la UNAB Bilingüe” cuyo objetivo principal es desarrollar la competencia comunicativa en inglés de los docentes y personal administrativo de la institución. Uno de los escenarios de este proyecto, es el denominado Academic English Leaders encargado de capacitar docentes líderes dinamizadores de la estrategia de incorporación del inglés en los planes de estudio de los programas académicos de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Este proyecto propende por el desarrollo de las capacidades en correspondencia con una toma de conciencia y compromiso de quien aprende para ser cada día más persona. En su intento, el estudiante inicia acciones para aprender a aprender con la mediación del docente, las lecturas, el contexto y sus pares. Este proyecto se enmarca dentro del plan prospectivo (UNAB, 2013-2018).

Durante los últimos cuatro años la Universidad Autónoma de Bucaramanga ha venido consolidando su propuesta educativa en varios ejes, basados en los cambios que se están produciendo en los contextos nacional y global reflejados en el plan. Uno de estos lo constituye la internacionalización como eje transversal y estratégico en los planes de desarrollo de la UNAB que influye en la directriz del currículo, la gestión administrativa y académica pretende consolidar una comunidad educativa global, que busca la calidad y la modernización del sistema educativo. La internacionalización determina indicadores y lineamientos necesarios para las certificaciones de las competencias de los estudiantes de Ingeniería Financiera.

Una experiencia que permite la internacionalización es la formación profesoral que proyecte a la institución hacia una comunidad educativa global, que facilite el intercambio de saberes por medio del idioma inglés y

el trabajo académico interdisciplinario y se constituye en una herramienta de inclusión del bilingüismo en los programas en aras de internacionalizar el currículo por medio de estrategias metodológicas.

Para alcanzar estas metas un grupo de docentes recibimos capacitación en estrategias metodológicas como Project Based Learning-PBL, estrategia centrada en el desarrollo de competencias en el estudiante que por medio de un proyecto planeado y evaluado busca dar respuesta o solución a un problema o reto dentro del saber específico de cada programa en el idioma inglés que se apoya en los conocimientos previos que del estudiante más los conocimientos nuevos que adquiere al relacionarse para construir un aprendizaje significativo (Pérez, 2008).

El estudiante se siente más motivado en el aprendizaje del inglés cuando las actividades se enfocan a temas relacionados con su disciplina y pueden tomar decisiones de las lecturas y se involucran en tareas participando con otros, socializando lo que leen y se motivan al sentirse retados con textos desafiantes y se les incentiva con un elogio real, específico, honesto y merecido a los alumnos con la mayor frecuencia posible (Gambrell, 2011, p. 175-176).

Hay múltiples beneficios que resultan de aplicar el enfoque PBL en el aula, por ejemplo: se preparan mejor para el desempeño laboral, hay coexistencia entre el aprendizaje y la realidad, ofrece oportunidades de ayuda mutua, adquiriendo la capacidad de diferenciar y contrastar sus puntos de vista, aprendiendo más de la sinergia del trabajo en equipo que si hubiera estado solo (Guitert y Jiménez, 2000)

Estrategia metodológica

Para el logro de los objetivos propuestos se aplica la estrategia Project Based Learning – PBL que se enmarca en el programa de Ingeniería Financiera dentro del modelo pedagógico social-cognitivo, el cual afirma que el aprendizaje debe ser significativo, que implique reflexión, comprensión y construcción de sentido. La mente como estructura multidimensional, activa y transformadora, genera ideas y teorías a partir de los presaberes del sujeto.

En este enfoque el aprendizaje se considera un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas, el aprender implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva, por lo que el estudiante es un procesador activo de la información con un estilo cognitivo propio de la disciplina, manifestado en las diversas formas de conocer, pensar, procesar e interpretar la realidad, en lo cual confluyen condiciones individuales y sociales.

Cuando el estudiante se expone al uso del PBL comienza a autodiagnosticarse sobre sus fortalezas y debilidades, empieza a descubrir qué le ayuda a leer de manera eficiente, desarrolla una amplia gama de habilidades para resolver problema, toma decisiones sobre cómo acercarse a la lectura, se autoevalúa y transfiere estrategias exitosas a nuevos contextos de aprendizaje, sabe que hay más de una forma correcta de hacer las cosas, reconoce sus errores y trata de rectificarlos, aumenta la autoestima y descubren que intentando se logra el aprendizaje significativo (Opp-Beckman & Klinghammer, 2006).

Implementación de la estrategia PBL como proyecto de aula

En la primera fase para abordar esta metodología, se propone a los alumnos un caso de estudio del curso, cuya primera parte consiste en explorar e interiorizar el dominio conceptual y la terminología básica requerido para realizar el análisis e identificación de la pregunta problematizadora basada en una temática en particular del curso.

En la segunda fase se implementa un proyecto en el aula, que permite el desarrollo de competencias como la resolución de problemas, los estudiantes dan respuesta a una pregunta planteada a través de un trabajo colaborativo y un ejercicio de pensamiento crítico que redundará en la creatividad de sus respuestas a través de la comunicación asertiva con los otros integrantes del grupo de trabajo. Así mismo, se genera un espacio de reflexión en torno a las pregunta orientadoras y un momento de participación activa de cada estudiante durante 5 minutos para exponer, revisar y emitir conceptos críticos en inglés.

Finalmente se evalúa el proceso con la participación de los estudiantes y se retroalimenta, evidenciando los avances en el dominio del idioma, fluidez verbal, comunicación asertiva y apropiación terminología básica y de nuevo conocimiento y aspectos por mejorar.

Resultados

La implementación del PBL en el curso de modelos operacionales y estocásticos como proyecto de aula, ha facilitado el desarrollo de competencias como la resolución de problemas y desarrollo de pensamiento crítico, los estudiantes dan respuesta a las preguntas planteadas por medio de un trabajo colaborativo que potencia la creatividad mediante la comunicación en inglés con los otros integrantes del grupo. Así mismo, se genera un espacio de reflexión de una temática en particular con un momento de participación activa para exponer, revisar y emitir conceptos críticos.

El uso del PBL potenció la creatividad vista como la transformación del ser humano, tanto de los responsables de los espacios pedagógicos, los profesores, como de las personas a quienes se dirigió la práctica pedagógi-

ca, es decir, los alumnos. La creatividad implicó el desarrollo de un nivel de conciencia por el trabajo en equipo, lleva a un mejor disfrute de todo lo que se hace al plantear preguntas con las personas con las que se interactúa, con espíritu dispuesto a mejorar la comunicación en inglés, la colaboración y la cooperación.

Conclusiones

Los resultados obtenidos con los estudiantes han sido positivos porque el uso del inglés en su campo específico ha permitido el mejoramiento de la competencia del idioma y a su vez ha llevado a adquirir aprendizaje significativo en contextos reales.

La experiencia del trabajo colaborativo entre los estudiantes, genera un espacio de reflexión que impulsa el desarrollo de la creatividad, innovación y emprendimiento.

El aprendizaje del inglés es una prioridad para los estudiantes de Ingeniería Financiera porque les facilita el acceso a documentos, revistas, ensayos, videos en inglés y revistas indexadas y participar en redes académicas de diferentes países.

La incorporación del inglés en el aula mejora las habilidades comunicativas, los estudiantes se apropian de vocabulario técnico y hay mayor aceptación del idioma en las actividades realizadas.

Los estudiantes adquieren mayor confianza cuando se comunican con temas pertinentes de su disciplina en contextos reales de su formación profesional.

El aprendizaje del inglés en el aula posibilita mayores oportunidades académicas y laborales, tener mayor acceso a los avances en investigación en el campo de la ingeniería y participar en eventos nacionales e internacionales.

Referencias

1. Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172-178.
2. Guitert, M. y Jiménez, F. (2000). Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En: *Aprender de la Virtualidad*. España: Edit. Gedisa.
3. Opp-Beckman, L., & Klinghammer, S. J. (2006). *Shaping the Way We Teach English: Successful Practices Around the World: Instructor's Manual*. Office of English Language Programs, Bureau of Educational and Cultural Affairs, US Department of State.
4. Pérez, M. M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), 158-180.

5. PLAN DESARROLLO Universidad Autónoma de Bucaramanga, 2013-2018.
Documento institucional UNAB.

Sección II

Práctica docente en educación
obligatoria: experiencias,
reflexiones y propuestas emergentes

Mecanismos de aseguramiento de la calidad para la articulación de la formación inicial docente y el sistema escolar

Margarita Aravena-Gaete
Mario Martín Bris

Resumen

El presente escrito, se basa en una reflexión sobre el tema de la articulación entre el centro escolar y la universidad, desafío pendiente en las organizaciones de educación superior. Sin embargo, a través de los mecanismos de aseguramiento de la calidad es posible generar acciones de autorregulación para crear instancias que fortalezcan esta articulación. Además, se muestran algunas investigaciones que demuestran la insuficiente vinculación entre estos dos mundos que sustentan las debilidades que ocasiona esta escasa conexión.

Finalmente, se concluye que la entidad superior debe crear los vínculos con el centro escolar para recibir de parte de los responsables la experiencia y requerimientos necesarios para fortalecer formación inicial docente, de esta manera los futuros docentes estarán mejores preparados para enseñar a aprender a los estudiantes en contextos reales, vulnerables y complejos.

Palabras clave: *acreditación, escuela, formación docente, universidad*

Abstract

The present writing is based on a reflection on the theme of the articulation between the school and the university, a pending challenge in higher education organizations. However, through the mechanisms of quality assurance it is possible to generate self-regulatory actions to create instances that strengthen this articulation. In addition, some research is shown that shows the insufficient link between these two worlds that underpin the weaknesses caused by this limited connection.

Finally, it is concluded that the higher entity should create links with the school to receive from the responsible parties the experience and requirements necessary to strengthen initial teacher training, in this way future teachers will be better prepared to teach students to learn in real, vulnerable and complex contexts.

Key words: *accreditation, school, teaching training, university*

Introducción

La articulación curricular del mundo universitario-escuela es una de las debilidades que se ha encontrado en diversos estudios y evidenciada por varios autores (Avalos, 2014; Domínguez et al., 2012; González, 2018; Vargas y Sanhueza, 2018). A pesar de los esfuerzos que han realizado los centros de educación superior que forman a futuros profesores de primaria, dando énfasis a esta preparación en la búsqueda de múltiples instancias a través de acciones de mejora para lograr la calidad (Ingvarson, 2006, 2013); sin embargo, estos avances no han cubierto las necesidades que requiere la escuela, porque el futuro profesor de primaria no está preparado para enfrentar la realidad escolar, diversidad de alumnos y mucho menos desempeñarse en un contexto complejo (Pérez, 2018; Vezub, 2016) y heterogéneo.

Respecto a la capacidad de autorregulación de las universidades que enfrentan procesos de acreditación, han sido un gran desafío (De Miguel, 2004), porque es un aprendizaje organizacional, que se da en un largo plazo, participan muchas personas con diferentes experiencias y formas de aprender (Gairín, 2016) y las tareas que conllevan desde la mirada interna (informe de autoevaluación y planes de mejora), evaluación externa realizada por las agencias acreditadoras y, finalmente, mantener este proceso en forma cíclica es una responsabilidad de todos los involucrados que laboran en el centro de educación superior; por lo tanto, crear autonomía, reflexión y sobre todo cultura evaluativa, que se logra a través del tiempo y experiencia es uno de los aprendizajes a nivel organizacional más complejos de conseguir.

Este escrito pretende generar una reflexión sobre la formación docente universitaria, focalizado en los mecanismos de aseguramiento de la calidad y como estas organizaciones generan acciones para fomentar la articulación entre la universidad y el centro escolar.

Problemática

Es necesario indagar en el tema de la mejora en la formación de los profesores, sobre todo en la capacidad de generar procesos de autorregulación a través del levantamiento de buenas prácticas de mecanismos de aseguramiento de la calidad, porque según la evidencia de los informes de autoevaluaciones de carreras de pedagogía, surgen variadas debilidades que deben cubrir varias áreas de la formación inicial docente (Rebolledo, 2015), entre ellas perfil de egreso, programa curricular, metodologías de enseñanza, evaluación de los aprendizajes y otro componente significativo, que es la articulación de la FID con el sistema escolar, el cual no se aborda con la profundidad que requiere, debido a las múltiples acciones que se deben implementar para mejorar esta formación, y que constituye

parte substancial e integral de los procedimientos y mecanismos para asegurar la calidad del desempeño de los egresados.

Aunado con la interacción práctica que estos profesionales deben ejercer en las distintas organizaciones del sector público, particular subvencionado y privado junto con las demandas que la sociedad exige y las críticas que se hacen a este profesional (Pedraja, L., Araneda, C., Rodríguez, E., Rodríguez J., 2012), es una preparación compleja en que se deben considerar diferentes ámbitos para lograrlo, por lo tanto, levantar las mejores prácticas de autorregulación y mecanismos de aseguramiento de la calidad de universidades que tienen carreras de Pedagogía en Educación Básica acreditadas por seis años, las cuales poseen una cultura de calidad, resulta ser una instancia positiva de investigar y reflexionar frente al tema; asimismo, identificar la capacidad de autorregulación que generan las carreras acreditadas, aunado al sistema de aseguramiento de la calidad (Domínguez et al., 2012; Ingvarson, 2006, 2013; Lemaitre, 2005) es un aporte en los temas de acreditación.

La excelencia de la calidad en la formación del estudiante egresado de pedagogía general básica es transcendental, porque una vez que este profesional ingrese a la escuela puede enseñar durante muchos años, (Ingvarson, 2013), y su desempeño impactará en el desarrollo y futuro de muchos alumnos.

En el caso del sistema escolar municipal es muy complicado terminar el contrato de un profesor con bajo nivel de competencias para la enseñanza; entonces, por un lado, la universidad tiene la responsabilidad de formar a un profesor tanto en el saber cómo en el hacer, relacionado directamente con lo que requiere la escuela; es decir, formar a un egresado competente, según las demandas de este sector, es posible si se generan procesos y procedimientos de articulación de la formación de pregrado con el sistema escolar.

Aseguramiento de la calidad Hoy, gran parte de las universidades latinoamericanas están insertas en procesos de acreditación; como también, las del ámbito europeo (CINDA, 2012), con el propósito de optimizar el control, gestión y mejoramiento continuo de sus procesos internos como externos para fortalecer su permanencia en el tiempo e incrementar el reconocimiento de la preparación de sus profesionales, a nivel nacional como internacional. Para ello, están en una búsqueda constante de estrategias y buenas prácticas para implementar Sistemas de Calidad y crear procesos de mejora en la entidad educativa; sin embargo, hay cierto traspié en implementarlos, por la complejidad que conlleva, producto del cambio que genera en el recurso humano (Eurydice, 2017; Kotter, 2007).

Referido a los criterios y directrices para el aseguramiento de la Cali-

dad establecidos por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), aprobado en mayo del año 2015, estos se originaron sobre la base de la experiencia adquirida en más de diez años trabajando en el aseguramiento de la calidad; como también, se han utilizado los resultados de aprendizajes a favor del cambio de mirada en pos de la enseñanza y aprendizaje centrados en el educando, con la finalidad de que tantos países de Europa como de Latinoamérica posean un conocimiento común en temas de certificación y acreditación.

Respecto a España, está la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), que contribuye a la mejora de la calidad del sistema de educación superior, a través de la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones; también está en busca de la mejora de la institución y de la formación de profesores.

La certificación en España es de carácter voluntario y existen dos sistemas que dan esta garantía: uno es el Sistema de Garantía Interna de Calidad en las Universidades, (AUDIT), encargado de la evaluación y reconocimientos de los sistemas de garantía interna de calidad (SGIC) de las instituciones universitarias; y el segundo programa, llamado DOCENTIA, conlleva el propósito de evaluar los sistemas de calidad docente (ANECA, 2017). Además, estos programas están alineados con los Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el EEES.

Chile también le ha dado un énfasis a la acreditación de la formación de profesores, a través Sistemas de aseguramiento de la calidad establecidos (CINDA, 2012). Ambos países tienen propósitos y miradas afines en la preparación de los profesores para la mejora de la calidad docente. A través de la Ley, 20.903, se crea el sistema de Desarrollo Profesional Docente, y las universidades que imparten las carreras de pedagogías deben ser acreditadas en forma obligatoria a través de la Comisión Nacional de Acreditación. Asimismo, se incorporaron nuevos aspectos en la FID, entre ellos: requisitos ingreso, acreditación institucional obligatoria a partir del 2019, implementación de estándares pedagógicos y disciplinares, aplicación de evaluación diagnóstica de parte de las universidades y Ministerio de Educación (CPEIP, 2018); por lo tanto, estos aspectos favorecen la FID, dado que esta formación es esencial para el país; por lo tanto, estos aspectos deben ser verificados por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA); como también se debe orientar la existencia de un plan de mejoramiento real cíclico y articulado con el sistema escolar.

Por otro lado, un estudio realizado por Domínguez et al., 2012, existe un bajo porcentaje de carreras de educación no acreditadas en Chile; también señala la baja calidad de los egresados chilenos de FID, lo que queda demostrado, a través de en un estudio comparativo que los egresados chi-

lenos obtuvieron los peores resultados sobre conocimientos para la enseñanza del área de matemáticas.

La preparación de profesores de pedagogía constituye un gran desafío para las universidades, ya que deben desarrollar las habilidades fundamentales en ellos para cumplir exitosamente su rol, también es una preocupación de los gobiernos, organizaciones públicas, privadas y agencias de calidad; por lo tanto, debe existir una directa relación entre formación y el desempeño del futuro profesor, porque repercute directamente en el aprendizaje que se da en la escuela en educación primaria, sobre todo en lo que se refiere a procesos de lectura y escritura, (Hattie, 2013, Tedesco, 2017), sumado a esto, los resultados arrojados en el Estudio Internacional sobre enseñanza y Aprendizaje, (TALIS), 2013, que incluyó 33 países, evidencian que se siguen utilizando prácticas de enseñanza tradicionales, a pesar de que los profesores utilizan enfoques constructivistas, entonces es necesario, indagar sobre qué acciones efectivas de autorregulación desarrollan las universidades para articular la formación docente inicial con el sistema escolar, porque de acuerdo a las investigaciones y a pesar de los esfuerzos que hacen las instituciones de educación superior (Avalos, 2014), aún falta una mayor cercanía con la escuela, (Domínguez et al., 2012; Tedesco, 2017) e identificar cuáles son las reales necesidades que estos centros escolares están requiriendo; en consecuencia, debe existir un nexo entre estos dos mundos: universidad y escuela.

Otro aspecto que considerar es el informe público de resultados con bajos los porcentajes del desempeño de los profesores; sin embargo, a pesar de ser el docente quién tiene una responsabilidad en la enseñanza de estos saberes, también hay otros agentes implicados como lo es la familia, el propio estudiante, la escuela; pero también la formación que entrega la universidad. Por lo tanto, es una responsabilidad compartida de manera conjunta; la preparación de calidad de estos profesionales (Imbernón, 2017) es una de las tareas aún pendiente que deben desarrollar las instituciones de educación superior y considerar las demandas de la sociedad.

Los sistemas de aseguramiento de la calidad se enfocan en tres propósitos: control de calidad, garantía de calidad y mejoramiento permanente. Este estudio se relacionará con el último punto denotado y, específicamente, a los mecanismos de autorregulación que articulen la FID con la escuela de las carreras de Educación Básica que imparten universidades chilenas y españolas, las cuales están certificadas de acuerdo a las agencias de calidad de cada país, además De Miguel (2004, p. 20), sostiene que las mayores dificultades es que las instituciones no tienen asimilados “procedimientos básicos de autorregulación interna – planificación estratégica, evaluación - evaluación institucional y la gestión basada en objetivos”, es decir, que este aprendizaje a nivel organizacional es una tarea

compleja de llevar a efecto, (Gairín, 2016) por lo tanto, crear procedimientos y mecanismos en forma autónoma, reflexiva y con permanencia en el tiempo es uno de los grandes problemas que poseen las organizaciones que se han sometido a procesos internos de autoevaluación y acreditación externa por parte de agencias.

Si ahora nos enfocados en la educación inicial, se describe lo siguiente:

La formación inicial es considerada uno de los campos más difíciles de transformar bajo argumentos como la dificultad de concertar con organismos autónomos como las universidades, la existencia de grupos consolidados de “formadores” resistentes a las innovaciones, los altos costos políticos y económicos (UNESCO, 2006, p. 8).

Por lo tanto, las múltiples variables enunciadas en el estudio de la UNESCO (2017), asociadas en la generación cambios en la formación inicial es compleja, sin embargo, tanto países como de América Latina y el Caribe y principalmente en Europa, (países adscritos al proceso de Bolonia), han consensuado la estandarización de los procesos de acreditación de títulos oficiales (ANECA, 2016) que le permiten la movilización a los estudiantes y además de contribuir a la garantía de la mejora de la enseñanza superior, según la Asociación de Europea de agencias de garantía de calidad (ENQA).

Asimismo, la evaluación como mejora, es uno de los procesos más complicados, según De Miguel, (2004), porque las personas involucradas en esta evaluación deben tomar conciencia, lo que origina una fase de formación para generar la mejora. Además, la producción de aprendizajes en las organizaciones se logra a través de la reflexión sobre la experiencia, como lo describe Garín (2016), aprendizajes que se originan en los procesos de acreditación.

Finalmente, esta reflexión se centra cómo es la implementación de los mecanismos de autorregulación que aplican las universidades en pos de la mejora y favorezcan los cambios macroinstitucionales y microeducativos (Martín, 2011), a favor de la formación docente inicial junto con identificar los procesos o acciones mejores que se relacionan con la articulación con la escuela, puesto que este es un problema visible en las instituciones de educación superior que se han sometido a la certificación.

Una vez realizada la autoevaluación de las carreras de pedagogía, estos arrojan múltiples debilidades, por lo tanto, es necesario levantar planes de mejoramiento para realizar cambios, ajustar e implementar nuevas acciones en favor de la calidad docente y, en este plano, además es necesario considerar los procesos de seguimiento y monitoreo que desarrollan

las universidades certificadas para favorecer procesos efectivos y permanentes en el tiempo (ANECA, 2016; CNA, 2016). Finalmente, para lograr la creación de la cultura evaluativa, deben existir procesos de autorregulación cíclicos como parte de un sistema; las instituciones deben generar los mecanismos propios para gestionar la calidad de la formación inicial articulado con el sistema escolar e, indudablemente, potenciar su desarrollo y reconocimiento ante la sociedad (Gewirtz et al., 2009). Esto es un desafío permanente que las instituciones formadoras están buscando un aprendizaje colectivo respecto de la autorregulación de las acciones de mejora (Lorenzo Delgado, 2004; Gairín, 2016).

Marco conceptual

En los últimos años, un creciente número de estudios e informes muestran una cierta insatisfacción con la calidad de los programas de formación docente actual. Ahora más que nunca, es necesario que nos preguntemos sobre la importancia de la mejora de la formación inicial del profesorado para que puedan tener un rendimiento efectivo en las aulas, específicamente en lo que tiene que ver con el establecimiento de normas en las instituciones de formación, el uso de la evidencia y la investigación sobre las prácticas de enseñanza, las cualificaciones alternativas, la articulación con los centros educativos y la evaluación externa. (Vaillant & Manso, 2016).

Por otro lado, otra investigación reciente sobre el tema de formación inicial del docente, analizó si la experiencia de la evaluación formativa durante los cursos de formación inicial docente (FID) influye en la práctica posterior de los graduados como profesores. Es decir, si los métodos de evaluación a los que los estudiantes universitarios están sujetos durante su proceso de aprendizaje son realmente empleados por ellos durante su práctica profesional como maestros de escuela. Para abordar este problema, se emitieron cuestionarios y se realizaron grupos focales con una muestra de graduados de FID. Los principales resultados del estudio fueron: (1) la evaluación formativa y compartida no se utiliza mucho durante FID, pero es muy valorada; (2) algunos graduados han implementado la evaluación formativa y compartida en su práctica como profesores, siguiendo su experiencia en su curso de FID; y (3) se encuentran variables significativas con respecto a la implementación de la evaluación formativa y compartida en las escuelas (posible resistencia de colegas y/o padres de los alumnos, etc.). (Hamodi, López-Pastor, y López-Pastor, 2017).

Este tema se focalizará en las carreras de Pedagogía de Educación Básica acreditadas, porque se requiere dar prioridad de la renovación de la pedagogía (OREALC/UNESCO, 2016; Tedesco, 2017), que hace una crítica de la dicotomía que se evidencia entre lo que se enseña durante la for-

mación inicial y lo que se exige en el desempeño de los futuros profesores; asimismo, describe que los maestros no poseen las competencias para desempeñarse en la escuelas (Tedesco, 2017; Imbernón, 2017; Vezub, 2016), principalmente en educación primaria, dado que carecen de conocimientos para enseñar a leer y escribir, como también no están preparados para trabajar en contextos complejos o de vulnerabilidad. (Gaete, Gómez, Bascopé, 2016).

Si bien es cierto, las universidades tienen una relación directa con las escuelas en la fase práctica (Gaete, Gómez, Bascopé, 2016), pero esta instancia no es suficiente; no hay coherencia entre la teoría y la práctica. Además, producto de los resultados arrojados en las pruebas internacionales como PISA y la evidencia de distintas investigaciones que reflejan una enorme distancia entre universidad y la realidad de la escuela, resultados que se triangulan con investigaciones nacionales e Internacionales (González, 2018; Vezub, 2016) es una de las problemáticas que hay que atender e investigar para buscar las mejores medidas.

Por otro lado, autores chilenos como Gaete, Figueroa y Palma (2015) proponen una serie de acciones para mejorar los procesos formativos de los profesores; entre ellos, menciona que a nivel política debe existir un apoyo al desarrollo de la investigación a las universidades formadoras en las áreas débiles, medidas de rendición de cuentas y apoyo continuo a la formación inicial docente e inserción laboral; es decir, también le otorga una importancia a la formación continua y sobre todo cuando el egresado se inserta en el mundo laboral, - escuelas- realidad compleja que debe estar preparado para impartir enseñanza en contextos desfavorecidos.

Según Tomas y Durán (2017), en el artículo referido a la formación docente, abordan propuestas de mejora; ambos autores describen que se debe promover el desarrollo de competencias, pero principalmente se debe hacer un cambio hacia las concepciones del profesorado participante; es decir, sus creencias y visiones que poseen respecto al formar a nuevos profesores, que resultan ser uno de los aspectos más importantes; por lo tanto, proponen mejoras para hacer efectiva esta transferencia y mencionan estas: Diseño del programa formativo que incluya seguimiento en el tiempo, contextualizar los contenidos, orientar el programa hacia la autorreflexión de la propia práctica y diversificar las propuestas formativas.

Por otro lado, Red Eurydice (2017) realizó un estudio sobre la Modernización de la Educación Superior en Europa, focalizado en el personal académico y una de las conclusiones se refería a los sistema de control externos de la calidad, aludiendo que las agencias se dedicaban a evaluar la enseñanza y la investigación, dejando de lado el recurso humano; además, en lo que se relacionaba con la enseñanza, el personal que tenía el

grado de doctor, se perfeccionaba para desempeñarse en el ámbito académico y dejando de lado sus actividades para desempeñarse en la docencia, conclusiones que si bien cierto son del contexto europeo también se relacionan con los profesionales del continente de Latinoamérica, quienes le dan un mayor énfasis a la investigación que a la docencia; por tanto, debe existir un equilibrio, en los énfasis que este profesional le otorga al desarrollo de sus competencias tanto para la investigación como para impartir docencia.

Vargas y Sanhueza (2018), investigadores chilenos examinaron a ocho profesores principiantes en el cómo gestionan la complejidad escolar y la relación de estos novatos con su formación inicial; llegaron a la conclusión de que la formación pedagógica es escasa para que se desempeñen en contextos educativos diversos; finalmente, esta premisa se triangula con los resultados de otras investigación, que evidencian que los egresados no poseen las competencias necesarias para trabajar en contextos desfavorecidos, vulnerables y complejos, características del sistema escolar de Chile, resultados que se relacionan con los de otras investigaciones nacionales e internacionales (Tedesco, 2017; UNESCO, 2017).

Por otra parte, investigadores de España (González, 2018) proponen un nuevo modelo de formación inicial del magisterio con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) y el perfil; si bien, señalan que las reformas hicieron cambios en las prácticas pedagógicas, esto no mejoró la formación del egresado. Sin embargo, en este trabajo se concluye que la formación del profesorado que labora en instituciones de educación superior, quien debe preparar estudiantes de FID es insuficiente, información que se relaciona con las conclusiones del informe de la Red Eurydice (2017) y Tedesco (2017), en el sentido de que el docente se enfoca a perfeccionarse en el ámbito de investigación que a la docencia; otra conclusión de González (2018) se relaciona con el perfil profesional, el cual no tiene coherencia con el vínculo con el sistema escolar, entonces, propone que se deben formar profesores, críticos, autónomos y reflexivos (Tomas y Durán, 2017), porque estos formarán a generaciones de estudiantes y son los que pueden influir en ellos. Estos resultados avalan reflexionar sobre la temática de articulación FID con la escuela.

En otro estudio cualitativo realizado en la comunidad autónoma de Buenos Aires, (Vezub, 2016), se centró al saber pedagógico y el conocimiento docente y dentro de su interrogantes planteaba qué debe saber y hacer el profesor, cómo los conocimientos son transmitidos a través de la formación práctica y de qué manera esta logra sustentarse en las escuelas; como también, si es coherente con las demandas de la sociedad. Dentro de los resultados obtenidos, a través de la opinión de ocho profesores entrevistados, concluyeron que la FID debe considerar el uso de las nuevas

Tecnologías de la Información, enseñar en aulas diversas y contextos heterogéneos (Rebolledo, 2015) y, finalmente, otro problema que se repite en investigaciones tanto nacionales como internacionales, la falta de articulación entre la teoría y la práctica, es una de las debilidades recurrentes en la mayoría de los resultados de las diversas investigaciones.

Asimismo, esta investigadora argentina describe que desde el año 2004 hay autores que ya planteaban la idea de incorporar otros saberes en la formación docente, entre ellas participación en la gestión de la escuela, facilitar la conexión entre la realidad escolar y social y favorecer actitudes de reflexión e investigación sobre sus propias actuaciones, por nombrar algunas; es decir, hace 14 años atrás ya se evidenciaba una distancia entre la FID y los requerimientos que el contexto escolar demandaba, por lo tanto, estas debilidades detectadas en la formación de un futuro docente deben ser consideradas en los planes de mejoramiento de la IES y, por ende, monitoreadas internamente y externamente por las agencias acreditadoras.

En cuanto a la CNA-Chile, en agosto del año 2017 realizó una jornada con todos los evaluadores pares seleccionados; se presentaron los estándares por la asesora del MINEDUC; luego, fueron discutidos los criterios de aplicación asociados a la acreditación de los programas de pedagogía, cuya finalidad era realizar una capacitación a estos evaluadores, pero también para que exista una alineación de criterios entre cada uno de ellos, estas son una de las preocupaciones de la CNA y MINEDUC, por integrar los estándares orientadores para egresados de pedagogía básica y aseguramiento de las entidades de educación superior en lo que se refiere a calidad en la formación de los futuros profesores.

Finalmente, al revisar varias investigaciones de corte nacional como internacional, se obtienen similares conclusiones respecto a la FID, y una de las más trascendentales, es la abismante distancia y vínculo que existe entre la universidad con la escuela, sin dejar de lado otras debilidades, tales como: escasa formación profesor universitario, incoherencia entre las horas teóricas y prácticas, mayor apoyo a la investigación a las IES formadoras FID, enseñanza de alumnos en diversos contextos, etc., pero este acápite se centra en la articulación de pregrado con la realidad escolar, por lo tanto, es posible avanzar hacia una formación del futuro profesor de primaria más integrada, acorde con el contexto educativo y lo que demanda la sociedad (González, 2018; Rebolledo, 2015).

Marco teórico

Educación Eurydice, publicó en Bruselas entre los años 2002 y 2005 su informe sobre la profesión docente, integrado en la colección: Temas claves de la educación en Europa.

Este informe es una fuente inestimable para valorar la situación actual de la profesión docente en la Unión Europea, y más concretamente los diferentes sistemas utilizados para la formación de profesores, las razones por las que se han ido modificando y los nuevos retos que aún hemos de afrontar.

Diversos países, como Irlanda y Eslovenia, organizan cursos especiales de formación para los tutores de los profesores en prácticas, y en todos los países se pone especial cuidado en seleccionar a docentes altamente cualificados para ejercer de tutores.

Conceptos clave

Los conceptos esenciales son estos: acreditación, articulación y autorregulación.

Concepto de Acreditación

De acuerdo a la Ley 20.129 del año 2006 en Chile, se refiere al proceso de verificación de la calidad de los programas o carreras impartidos por instituciones de educación superior, según los propósitos declarados y de los criterios determinados por la organización académica y profesional. Asimismo, Zapata y Tejada (2009, p. 193) entienden el término como “un modo particular de AC, que privilegia procedimientos de evaluación permanentes –internos y externos–, asociados con verificar y certificar públicamente que se cumplen ciertos criterios de calidad”.

En España, la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU, 2018) que acredita las instituciones de educación superior en esta ciudad, se refiere a la evidencia que está planificada en la etapa de verificación de los procesos del título que se están implementado y se conforma de dos etapas: visita externa y luego la acreditación (ANECA, 2018), momento en que una comisión emite una evaluación a través de un informe, específicamente del funcionamiento de los títulos oficiales por medio de un certificado que detalla una calificación: Acreditación favorable, Acreditación Excelente, Acreditación con condiciones.

La similitud de los procesos de acreditación tanto en Chile como en España, tienen una visita externa y en ambos casos, entregan una acreditación de la carrera o título, aunque en Chile la acreditación es obligatoria para las carreras de pedagogía y medicina; sin embargo, para España todos los títulos oficiales deben ser acreditados a excepción de los títulos propios que crean las instituciones de educación superior. Para este proyecto, se indagará en la carrera de pedagogía educación básica acreditada.

Concepto de Articulación

Se define como el enlace entre dos partes, en este caso, es el vínculo que existe entre la FID que se imparte en pregrado y los requerimientos que demanda el sistema escolar, entre los cuales debe existir movimientos y retroalimentación de los procesos que se generan.

Según la UNESCO (2017) en el Informe referido a la Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina, describe que una de las debilidades que se han mostrado es a nivel curricular, lo que queda reflejado en problemas de articulación entre los objetivos curriculares y las prácticas pedagógicas que se implementan en el sistema escolar en el área de educación ciudadana (Tedesco, 2017).

Varios autores describen en sus investigaciones que existe un alejamiento entre la formación entregada a los futuros egresados y los requisitos del sistema escolar. (Domínguez et al., 2012), Asimismo, Zapata y Tejada (2009) y Gewirtz, (2009), opinan que la sociedad exige mayores profesores y preparados con excelencia; es decir, que la formación inicial docente cada vez más debe ser de calidad y sobre todo las universidades que imparten esta formación, deben someterse a procesos de acreditación para tener una mirada interna y externa, y así poder lograr altos estándares en aseguramiento de la calidad (Ingvarson, 2006, 2013), pero de manera sistemática y con planes de mejoramiento que posean acciones efectivas que impulsen este avance hacia una mejor formación en los futuros docentes, además que tengan como foco la articulación que existe entre pregrado y centro educativo, como también poseer coherencia entre la teoría y la práctica (Louzano & Moriconi, 2014) para que estos dos mundos conversen de manera formativa, puedan nutrirse de las demandas, requisitos y dificultades que ambos poseen, y una instancia posible es a través de las acciones de autorregulación que pueden generar en los planes de mejoramiento para lograrlo paulatinamente.

Louzano y Moriconi (2014), en los análisis de la investigación desarrollada, plantean que el aspecto más débil en formación de profesores es la conexión entre la teoría y la práctica; asimismo, relata las experiencias que tienen los países de Finlandia y Singapur respecto a la formación docente y al sistema de prácticas que implementan tanto en la universidad como en la escuela, otorgando una alta carga horaria a las prácticas profesionales de los estudiantes durante la FID, finalmente, concluye que el Estado es un garante importante, dado que controla y provee la oferta de la formación docente en estos países (Rebolledo, 2015).

Concepto de autorregulación

La Comisión Nacional de Acreditación de Chile (CNA, 2015), en el glosario de términos complementarios criterios de acreditación de pregrado, la

describe como la capacidad que tienen las instituciones que imparten educación superior, tanto en pregrado como postgrado, en la declaración de intenciones formativas y mantener la calidad en sus procesos por medio de políticas y procedimientos, implementados ordenadamente y que generan una mejora constante en los resultados. Asimismo, Gairín, (2010, 2016) detalla que es un proceso de comprender y de intervención que busca la calidad de las instituciones, por medio de la práctica de manera interna y formativa que desarrollan personas responsables y autónomas.

La capacidad de autorregulación es una tarea compleja al interior de las organizaciones, porque se debe crear la cultura evaluativa (Aravena, 2017); como también, fomentar en las personas que trabajan en la organización, buenos hábitos y autonomía referido a la mejora continua; también estos profesionales deben poseer un alto grado de compromiso para lograr los propósitos que se plantean las instituciones, lo que se entrelaza con la autonomía institucional y profesional (De Miguel, 2004; Gairín, 2016).

La autorregulación es la capacidad que posee la institución por medio de las personas para regular el propio aprendizaje en los procesos de mejora; asimismo, debe tener en consideración las estrategias y recursos para implementar acciones que surgen desde el plan de mejoramiento; como también, ser capaz de evaluar el nivel de efectividad de cada tarea realizada.

En cuanto a las instituciones sometidas a evaluaciones institucionales, de pregrado o posgrados por parte de agencias acreditadoras, que buscan certificar la calidad de los propósitos declarados en los informes de autoevaluación, conlleva a las organizaciones a generar planes de mejora para asegurar la calidad de sus programas y de la institución.

La influencia de las Políticas Públicas en la FID

Producto de la importancia que el Estado (Louzano & Moriconi, 2014), ejerce a través de las políticas sobre la formación docente, en cuanto a Chile, Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M. (2014) en el año 1997 creó el programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente; entre los años 1998 y 2008, el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (MECESUP); asimismo, la Elaboración de Estándares Orientadores para egresados de carrera de pedagogía básica en el año 2008, publicados en el año 2011, y otros, la incorporación de la Prueba Inicia y, finalmente, la Ley 20.129 “Aseguramiento de la Educación Superior”, publicada el 17(11/2016), que determina un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior e incorpora varios respecto a la acreditación de carreras de pedagogía y requisitos de ingresos de los estudiantes de las mismos, entre otros. (CNA, 2018).

La FID es un objetivo no solo de Chile y España, sino que es una preocupación de todos los continentes, porque de acuerdo a las investigaciones existe una ganancia positiva que esta formación ejerce sobre la sociedad. Los futuros egresados de educación primaria son los que formarán y educarán a niños a lo largo de todo el territorio de un país; asimismo, son los que deben enseñar una de las primeras habilidades que es el proceso lector, escritura y el pensamiento lógico matemático, que actualmente son evaluadas a través de exámenes internacionales como lo es PISA, TIMSS, entre otros.

Otra política importante que ha realizado el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) en el año 2008 por medio del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), fue la creación de los Estándares orientadores para los egresados de Carrera de Pedagogía Básica, los cuales describen qué conocimientos, habilidades y actitudes debe poseer el egresado (Avalos, 2014). Este documento fue elaborado sobre la base de cinco criterios: autonomía de las instituciones formadoras, relación con el currículo escolar y sus objetivos, foco en los estudiantes del sistema escolar sus características y modos de aprender, estándares disciplinarios y pedagógicos y, finalmente, el grado de compromiso de profesores y profesoras; es decir, el MINEDUC en ese momento ya consideraba importante la conexión entre el currículo escolar y sus objetivos; además el énfasis estaba dado en el alumno que se forma en las escuelas, por lo tanto, el sistema escolar ya había sido considerado dentro de la formación docente inicial.

Respecto a las políticas de la FID en Chile y España, han evolucionado permanentemente, dado la preocupación de estos países en la formación docente. Cabe destacar que de acuerdo a Ingvarson, (2006, 2013) mientras mejores políticas de aseguramiento de la calidad de los profesores, estos obtienen mejores resultados en evaluaciones, como también la coherencia en la estructura de políticas en la certificación de programas, como lo sería en este caso la acreditación de carreras de pedagogía de educación básica o títulos oficiales que deben someterse en forma obligatoria a procesos de acreditación.

Conclusiones

A modo de conclusión se busca reflexionar sobre como acortar la brecha que existe entre la formación del futuro profesor y su campo de trabajo, atendiendo a los mejores mecanismos y/o procedimientos de autorregulación implementados de las universidades que poseen una experiencia en procesos de acreditación, acciones que generan un avance positivo en la formación de profesores, las cuales hay que considerar.

La articulación entre universidad-escuela, ambas organizaciones edu-

cativas son esenciales en la formación del futuro profesor de primaria, porque la universidad entrega los conocimientos teóricos que debe poseer el estudiante universitario y la escuela aporta el aprendizaje experiencial (Cantón et al., 2016); esta es una experiencia formativa en la cual la teoría y práctica deben complementarse para formar a futuros profesores; por lo tanto, el profesor egresado será más competente y, a su vez, generará mayores aprendizajes y retroalimentación en los alumnos de la escuela en un contexto real.

Las acciones de mejora que se relacionan con la colaboración y vínculo pregrado y sistema escolar para enriquecer el proceso de formación inicial docente es un gran lazo a considerar porque acoger las miradas y vivencias de los agentes de la escuela que visualizan día a día desde la realidad y práctica el desempeño profesional que debe tener un futuro profesor de primaria para desenvolverse de la mejor manera en un contexto complejo y ante la diversidad de alumnos, es un gran aporte a la formación inicial docente.

Otro aporte, es que investigadores elaboren proyectos de investigación generados en la formación de pregrado, los cuales sean implementados por los propios estudiantes universitarios en la escuela, con temáticas de la enseñanza compleja, como lo es del proceso lector, cálculos matemáticos u otros contenidos del plan de estudios para que exista una relación entre profesor universitario y el profesor de escuela, y de esta interacción ambos se nutran para entregar una mejor preparación al futuro profesor de primaria.

Asimismo, hay variados temas pendientes de investigar, como lo son las políticas de aseguramiento de la calidad, criterios de acreditación del grado de pedagogía de primaria, modelos formación, duración de estudios, formas de acceso y requisitos, formación práctica y mecanismos de autorregulación que aplican en los planes de mejoramiento para asegurar la calidad de la formación y de esta manera realizar un análisis y lograr concluir con otros criterios que fortalezcan la FID.

Referencias

1. ANECA (2017). Resultados de entidades certificadas. Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/PEP/Informes-de-resultados>
2. ANECA (2016). Resultados de entidades certificadas. Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas/DOCENTIA/Registro-de-entidades-certificadas>.
3. ANECA, (2015). Informe de evaluación externa del diseño de evaluación de la actividad docente. Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas/DOCENTIA/Resultados>.

4. Aravena, G. (2017). Estrategias de gestión de participa en un plan de mejoramiento. En Martín, M., Heredero, S. (coord). Hacia un modelo Educativo de calidad y transformador (pp. 100-109). Madrid: Fundación Santillana.
5. Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(ESPECIAL), 11-28.
6. Cantón, I., Cañón, R., Ferrero, E. (2016). El aprendizaje en las organizaciones. En Gairín, J. (Coord.). Aprendizaje Experiencial y gestión del conocimiento en el prácticum de maestros. Madrid: Wolters Kluwer, capítulo IX.
7. Careaga R., Díaz E. (2010). Buenas Prácticas del Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile. Chile. Gráfica LOM.
8. CINDA, (2012). Aseguramiento de la Calidad Iberoamericana Educación Superior Informe. Recuperado el 17 junio 2016.
<http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/02/Aseguramiento-de-la-calidad-en-iberoam%C3%A9rica-2012.pdf>
9. CPEIP. (2019). Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas. Recuperado de <http://www.cpeip.cl/formacion-inicial-docente/>
10. CNA (2015), Glosario de términos complementarios criterios de acreditación de pregrado. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/Documentos%20de%20Paginas/Glosario%20Pregrado.pdf>
11. CNA, (2016). La Comisión Nacional de Acreditación sobre el Aseguramiento de la Calidad en el Contexto de la Reforma al Sistema. Recuperado de
12. Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M. (2014). Teacher Education Policies in Chile: From Invitation to Prescription. En: *Teacher Education in a Transnational World* (Vol. 1, 345-366). Toronto, Canada: University of Toronto Press.
13. De Miguel Díaz, F. M. (2013). Evaluación institucional versus acreditación en la enseñanza superior. Implicaciones para la mejora. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (6), 13-20.
14. Domínguez, M., Bascope, M., Carrillo, C., Lorca, E., Olave, G., Pozo, M. (2012). Proceso de Acreditación de Pedagogías. *Calidad de la Educación* 36, 53-85.
15. Eurydice. (2017). Modernización de la educación superior en Europa. Personal Académico 2017. Informe Eurydice. Recuperado de <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/40f84414-683f-11e7-b2f2-01aa75ed71a1/language-es/format-PDF>
16. Gaete, M., Figueroa, V., Palma, M. (2015). Una experiencia para la elaboración de un plan de mejoramiento. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(1), 40-49.

17. Gaete, A., Gómez, V., Báscope, M., (2015). ¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile?. Recuperado de <https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2016/06/Qu%C3%A9-le-piden-los-profesores-a-la-formaci%C3%B3n-inicial-docente-en-Chile.pdf>
18. Gairín, J. (2016). El aprendizaje en las organizaciones. En Gairín, J. (Coord). Aprendizaje situado y aprendizaje conectado. Implicaciones para el trabajo. Madrid: Wolters Kluwer, capítulo I.
19. Gewirtz, S., Mahony P., Hexall I., Cribb, I. (2009). Changing Teacher Professionalism. International trends, challenges and ways forward. New York: Routledge
20. González, L., y Espinoza, Ó. (2018). Calidad en la educación superior: concepto y modelos. *Calidad en la Educación*, (28), 248-276.
doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n28.210>
21. Hamodi, C., López-Pastor, V. M., & López-Pastor, A. T. (2017). If I experience formative assessment whilst studying at university, will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190
22. Hattie, J. (2013). Visible learning for Teachers: Maximizing impacto on learning. USA and Canada: Routledge.
23. Ingvarson, L.C., y Kleinhenz, E. (2006). Advanced teaching standards and certification: A review of national and international developments. Reporte del Teaching Australia (Australian Institute for Teaching and school Leadership). Disponible en: <http://www.teachingaustralia.edu.au/ta/go/home/projects/standards>.
24. Ingvarson, L. (2013). Estándares de Egreso y Certificación Inicial Docente: La Experiencia Internacional. *Calidad de la Educación* 38, pp.21-77.
25. Imbernón, F. (2017). Ser docente en una sociedad compleja. Barcelona. Graó.
26. Kotter, J. (2007). Al frente del cambio. Barcelona: Empresa Activa.
27. Lemaitre M.J. (2005). Aseguramiento de la calidad en Chile: impacto y proyecciones. En Aseguramiento de la calidad: impacto y proyecciones. Santiago de Chile: serie seminarios Internacionales, Consejo superior de educación.
28. Lorenzo Delgado, M. (2012). Las comunidades de liderazgo en centros educativos. *Educación*, 48, 9-21.
29. Louzano, P. y Moriconi, G. 2014. Visión de la Docencia y Características de los Sistemas de Formación Docente. En Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe. Santiago: OREALC/ Unesco Santiago. Recuperado <https://drive.google.com/file/d/0BwzG1K0QMVTIwKfMYnNfSnMzOG8/view?pli=1>

30. Martín, E. (2001). *Gestión de Instituciones Educativas Inteligentes. Un manual para gestionar cualquier tipo de organización*. Madrid: Ediciones McGraw Hill Interamericana.
31. MINEDUC. (2004). *La Educación Chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos*. Santiago de Chile. UNESCO. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/chile/ibechile_part1.pdf
32. Pedraja-Rejas, L. M., Araneda-Guirriman, C. A., Rodríguez-Ponce, E. R., & Rodríguez-Ponce, J. J. (2012). Calidad en la formación inicial docente: evidencia empírica en las universidades chilenas. *Formación universitaria*, 5(4), 15-26.
33. Pérez, T. G. (2018). Maestros para la democracia. La formación inicial del magisterio en España con la ley de ordenación general del sistema educativo. *History of Education Journal*, 299-317.
34. Rebolledo, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia Francia y Reino Unido. *Sociedad Española de Educación Comparada*, 25, 1-20.
35. Scharager, J (2014). Reflexiones sobre el aseguramiento de la calidad en los programas de formación pedagógica. Presentación en seminario Acreditación y aseguramiento de calidad en formación docente. Centro de prácticas y políticas educativas.
36. Scharager, J; Aravena, T. (2010). Impacto de las políticas de aseguramiento de la calidad en programas de educación superior: un estudio exploratorio. *Calidad en la Educación. Consejo Nacional de Educación*, 32, 15-42.
37. Stake, Robert, E., (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: Gilford.
38. TALIS. (2014). *Estudio Internacional de la Enseñanza y Aprendizaje*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Recuperado de http://www.oecd.org/education/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf
39. Tedesco, J. C. (2017). Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe. *Aportes para la agenda post 2015. Perfiles educativos*, 39 (158), 206-224.
40. Tomás-Folch, M. & Duran-Bellonch, M. (2017). Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado. *Propuestas de mejora. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1), 145-157.
41. UNESCO. (2006). *Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146544s.pdf>
42. UNESCO. (2017). *La Formación Inicial Docente en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Formacion-inicial-docente-en-educacion-para-la-ciudadani.pdf>

43. Vaillant, D., & Manso, J. (2016). Teacher education programs: Learning from worldwide inspiring experiences. *Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)*, (1).
44. Vargas, F. J. y Sanhueza, C. M. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação*, 23.
45. Vezub, L. (2016) Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 53(1), 1-14
46. Zapata, G., Tejada, I. (2009). Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior. Consideraciones y proposiciones. *Calidad en la educación* 31, 190-209.

Brinquedos e cultura: uma contribuição para a formação dos profissionais

Maria Angela Barbato Carneiro

Resumo

O presente trabalho surgiu a partir da experiência docente no processo de formação de professores na educação infantil. O interesse grande na área lúdica nos levou a buscar mais informações que nos ajudassem a identificar a origem das brincadeiras e a sua finalidade de uso e entender como tais práticas poderiam ter favorecido a aprendizagem das crianças, entre os povos antigos, especialmente, os egípcios os gregos e os romanos e na cultura olmeca dada a similaridade dos objetos observados. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa com características etnográficas, com base nos trabalhos de Ariès e Corsaro sobre a infância e de Bruner a respeito de cultura. O procedimento utilizado foi a observação de brinquedos encontrados em museus e na internet. Foram escolhidos bonecas, meios de transporte, bolas e utensílios domésticos. O estudo mostrou que os objetos foram utilizados para o ensinar/ aprender das crianças, levando a uma reflexão de porque motivo a ludicidade não é praticada na escola e os benefícios que ela pode trazer para os profissionais e para suas crianças.

Palavras chave: *Cultura, infância, brinquedos, contextos*

Abstract

This work emerged from the teaching experience in the process of training of teachers in early childhood education. The big concern in area leisure led us to get more information to help us identify the source of jokes and your intended use and understand how such practices could have favored the learning of children, among ancient peoples, especially, the Egyptians, the Greeks and the Romans and the Olmec culture given the similarity of the objects observed. It was a qualitative research with ethnographic characteristics, on the basis of the work of Ariès and Corsaro on childhood and Bruner about culture. The procedure used was the observation of toys found in museums and on the internet. Were chosen, dolls, balls and household items. The study showed that the objects were used for teaching/learning of children, leading to a reflection of why the playfulness is not practiced at school and the benefits it can bring to the professionals and for your children.

Key words: *culture, child, toys, contexts*

Resumen

Este trabajo surgió de la experiencia de varios años en el proceso de formación de maestros de educación infantil, estudiando los distintos lenguajes de la infancia. El profesor nos llevó a investigar los orígenes del juego en la historia de la humanidad, para entender mejor cómo estas prácticas habrían favorecido el aprendizaje de los niños en las civilizaciones antiguas, así como el uso de juguetes en este proceso. La cuestión central se presentó en qué medida en las antiguas culturas de Egipto, griego y romano y los juguetes de la cultura Olmeca fueron utilizados para enseñar a los niños a vivir en sus contextos sociales y por qué tenían tanta similitud. Dejamos los estudios de Ariès y Corsaro sobre Niñez y Bruner en la cultura y el aprendizaje. Basados en el contexto de la etnografía de los estudiamos a las personas, los niños y el papel de los juguetes. Miramos fotos de juguetes presentados en museos visitados y en investigaciones de internet.

Palabras clave: *cultura, infantil, juguetes, contextos*

Introdução

Esta investigação originou-se da experiência de vários anos atuando na formação de professores, especialmente com os de educação infantil que nos últimos anos voltou-se para o estudo das diferentes linguagens da criança, de modo especial os jogos e as brincadeiras.

A prática profissional nos motivou a estudar a origem das atividades lúdicas e a maneira como foram realizadas em diversas civilizações durante a história da humanidade, de modo a contribuir com os docentes para uma reflexão de como tais práticas podem ter favorecido os processos de aprendizagem de suas crianças e quais os legados para a educação nos dias de hoje. Foi um trabalho árduo, porque nos povos antigos as crianças não tinham valor, morriam muito cedo e as famílias não se preocupavam de investir nos seus rebentos.

O aprofundamento do estudo, no entanto, nos fez perceber que muitas brincadeiras se trataram, de ritos religiosos e de iniciação, de atividades cênicas e de jogos de azar. Pareceu-nos, a princípio, que qualquer que fosse a ação era uma forma de ensinar e de aprender, de modo que os grupos pudessem preservar as suas culturas transmitindo-as para as gerações mais jovens e, também, garantindo a sua sobrevivência.

Concomitantemente com a prática docente e os estudos realizados, tivemos a oportunidade visitar sítios arqueológicos¹ e museus em alguns

1 Foram visitados os sítios arqueológicos de Conímbriga, Sesosbriga, a casa de Hippolitus, cidade Romana de Complutum e as ruínas de Xula, de Tolula, de Cempoala, de Tulum, de Antígua além dos

países, com um olhar mais atento sobre os objetos que retratassem a infância, de modo especial, os brinquedos das crianças. Nesse percurso despertou nossa atenção o fato de que alguns deles em países diferentes, se assemelhavam quanto à forma e ao material. Isso ocorreu também em em momentos históricos diferentes.

Estudando um pouco mais os trabalhos de Corsaro (2011) sobre as inúmeras perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas da Sociologia da Infância percebemos, também, que as atividades lúdicas foram e continuam sendo construções sociais e que tanto sua gênese quanto utilização surgiram em função das necessidades do contexto. Portanto, um giro pela história para estudar os brinquedos das crianças, não poderia se limitar apenas a dados e a fatos, mas tinha que incluir os contextos em que esses pequenos viviam, os objetos que utilizavam e as razões pelas quais os faziam. Por isso, escolhemos situá-los em suas respectivas culturas.

Cambi (1999) apontou que, até há algumas décadas atrás, a reflexão e a experimentação pedagógica de diversos povos baseavam-se em aspectos teóricos e filosóficos, deixando de lado comportamentos e aprendizagens educativas. Entretanto, tais práticas eram importantes e só adquiriam sentido quando adotadas dentro de contextos culturais, nos quais se fizeram necessárias.

Tivemos um percurso mais longo de trabalho, adentrando pelo conceito de cultura, explorando as diversas visões, compreendendo as perspectivas teóricas que identificavam e definiam melhor as crianças dentro das diferentes civilizações, para entender mais claramente as relações entre elas, seus contextos, seus brinquedos e suas aprendizagens.

Embora o trabalho aparentasse ser simples, foi longo e bastante difícil, pelo menos por duas razões. A primeira deve-se à polissemia do vocábulo cultura. A segunda porque as crianças, deixaram poucos legados e pouco se sabe sobre elas. Os objetos que retrataram suas vidas, especialmente as das classes sociais mais elevadas foram encontrados em suas sepulturas ou nas de seus mestres. Portanto, quase nada se conhece sobre as crianças do povo. É importante lembrar que o conceito de infância, como é vista hoje, teve origem historicamente com a ascensão da burguesia entre os séculos XV e XVI, embora Ariès defendeu a tese de que ele teria surgido a partir do século XII, quando os pequenos começaram a ser representados nas obras de arte.

Não se trata, porém, de um estudo antropológico da infância, até mesmo porque nossa formação não advem dessa área, mas de uma inves-

Museus do Louvre, do Prado, de Antropologia da Cidade do México, de Antropologia de Xalapa, de São Petesburgo, de Antropologia de Alcalá de Henares e de Leiden.

tigação que procura compreender melhor o uso dos objetos lúdicos dentro dos contextos históricos em que surgiram e qual a sua função na aprendizagem das crianças.

A busca originou alguns questionamentos:

- que teria levado povos tão distantes e diversos a criarem objetos similares para suas crianças?
- Teriam havido infâncias?
- Quais as peculiaridades das vidas infantis?
- Estariam, de fato, tais objetos relacionados com a aprendizagem da cultura?

As dúvidas permitiram estabelecer nosso objetivo, isto é, até que ponto, nas culturas antigas, de modo especial a egípcia, a grega e a romana e a civilização olmeca os brinquedos foram usados para ensinar as crianças a viverem em seus contextos sociais e porque apresentavam tanta semelhança.

A partir da obra do historiador francês procuramos investigar a existência da infância naquelas civilizações, porque as crianças nunca deixaram de existir e se isso não tivesse ocorrido a humanidade não se perpetuaria.

Tornou-se nítido que embora, entre os povos antigos do ocidente, as crianças mereceram tratamentos diferenciados, dependendo do contexto sócio-econômico e político em que viveram e cresceram, tiveram objetos similares para brincar, podendo-se citar entre eles as bonecas, os animais, os meios de transporte e as máscaras. Foi sobre eles que centramos a investigação, buscando entender melhor como e onde surgiram, além de como e porque foram utilizados.

Por nos chamarem mais atenção e por termos encontrado alguns exemplares muito similares nos museus visitados, Conímbriga, Sesosbriga, Tarragona, Alcalá de Henares, Louvre, Leiden, México e Xalapa, tanto em relação à forma quanto à matéria prima de sua elaboração optamos por escolher objetos comuns entre as crianças egípcias, gregas e romanas e as olmecas.

Para isso utilizamos como aporte teórico os conceitos de cultura com ênfase nos estudos de Bruner e suas relações com a aprendizagem.

Metodologia

Como ressaltamos anteriormente nossa formação não vem da antropologia nem da história, mas buscamos nesta investigação encontrar as interfaces com a educação de modo que, pudéssemos entender melhor o conceito de infância para defender a tese de que os brinquedos teriam sido utilizados em diferentes povos para ensinar e facilitar as aprendizagens de

tal sorte que possibilitasse auxiliar os docentes a entenderem melhor suas crianças e o papel do brincar e dos brinquedos na aprendizagem da cultura.

Optamos pela pesquisa etnográfica, por duas razões, primeiro porque mantém relação estreita entre as ciências anteriormente citadas e a educação e depois, porque ela favorece a descrição analítica de cenários ou grupos culturais, que é o caso deste trabalho voltado para a aprendizagem na infância.

Além disso..." a etnografia é um processo, uma forma de estudar a vida humana. O desenho etnográfico requer estratégias de investigação que conduzam à reconstrução cultural". (Coeptz e Lecompte:1988, p.28)

Salienta-se que este tipo de pesquisa permite observar influências implícitas ou explícitas das experiências pessoais e, no nosso caso específico, os estudos da aprendizagem infantil através dos brinquedos em seus respectivos contextos históricos.

A pesquisa, portanto, pautou-se além dos materiais utilizados, na sua dimensão didática e lúdica, apresentando um caráter qualitativo por envolver, ainda que sumariamente, a descrição dos contextos.

Os objetos foram analisados através de fotos tiradas em museus e sítios arqueológicos e, também, daquelas obtidas através de imagens da internet.

Embora segundo Bauer e Gaskell (2002), as imagens sejam polissêmicas, elas devem ser acompanhadas por algum tipo de texto e, procedemos dessa maneira uma vez que não foi possível utilizá-las neste artigo.

Cultura e contexto: uma relação interessante

Ao adentrarmos pelo estudo dos brinquedos infantis sentimos a necessidade de entender os contextos nos quais surgiram, o que nos levou a buscar alguns elementos que auxiliassem a clarear tanto o conceito de cultura, quanto a possibilidade de estabelecer as possíveis relações entre eles e ela.

Na perspectiva etnográfica, cultura é um termo bastante difícil de definir, porque até o século XVIII, procurava estudar apenas os aspectos espirituais da sociedade, deixando de lado suas tradições, usos e costumes. A partir de então, o conceito evoluiu, apontando, também, para o resultado das ações e dos pensamentos humanos que dependem de um processo de aprendizado, portanto de alguma forma de educação.

Embora o vocábulo seja universal, de acordo com Brandão (2002) não há um conceito científico de cultura aceito por todos os que tentam decifrar o que são os seus processos.

Sabe-se, hoje, que o ser humano é o resultado tanto do seu desenvolvi-

mento biológico, quanto do meio cultural ao qual foi submetido. Logo, de acordo com Laraia (2001), não somos apenas produto de um conjunto biológico de elementos, mas somos herdeiros de um longo processo acumulativo que reflete o conhecimento e a experiência das gerações que nos antecederam.

Nesse sentido, o autor demonstrou que a cultura, mais do que uma herança genética é o que determina o comportamento humano, pois o homem age de acordo com os padrões da sociedade em que vive e é ela quem permite a adaptação. Logo, a humanidade passou a depender muito mais do seu aprendizado, dos seus relacionamentos e de sua capacidade artística e cultural, do que da hereditariedade. A acumulação de conhecimentos e de informações resultou de um processo de comunicação oral, onde a linguagem assumiu e assume um papel primordial e, para a sua aquisição, a aprendizagem é fundamental.

Ainda, de acordo com Laraia (2001), culturas são sistemas (padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem, acima de tudo, para adaptar comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos, incluindo as tecnologias, o agrupamento social, o modo de organização econômica e política, as crenças e as práticas religiosas.

“A cultura não se transmite como os genes. O indivíduo se apropria de sua cultura no curso de sua vida...” (Cucho:2002, p. 88)

Nesse âmbito, pode-se dizer que ela inclui tanto semelhanças, quanto singularidades permitindo a diversidade dos contextos nos quais surgiu e se desenvolveu.

Bronfenbrenner (1996), também mostrou o valor do ambiente não apenas em relação ao conteúdo, mas, também, à estrutura, ressaltando o que importa para o comportamento e o desenvolvimento humano é a forma como o contexto é percebido. Portanto, a concepção teórica de ambiente inclui, sistemas funcionais, que podem ser modificados ou expandidos, indicando que ele extrapola a situação imediata que afeta a pessoa em desenvolvimento, envolvendo todos os espaços dos quais ela participa direta ou indiretamente e as conexões entre os ambientes mais próximos e os mais remotos nos quais os seres humanos vivem.

Tais estudos evoluíram nos dias de hoje, quando os estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem dos pequenos e do seu papel na sociedade se ampliaram.

Para o autor a ênfase não está nos processos psicológicos tradicionais, que incluem percepção, motivação, pensamento e aprendizagem, mas no conteúdo do que é percebido e adquirido como conhecimento, salientando que é importante considerar o entorno como um sistema hierárquico e organizado de estruturas nas quais o homem se insere e cujas relações são

importantes para entender o seu desenvolvimento. Daí a necessidade de compreender as interações entre os sujeitos em diferentes níveis e os inúmeros sistemas dos quais fazem parte de modo que os profissionais da educação entendam melhor os contextos de suas crianças bem como suas brincadeiras dentro deles de modo a utilizá-las, também, no processo ensino/ aprendizagem.

As perspectivas apresentadas, até aqui, mostram a complexidade do conceito de cultura, pois a ideia está aliada ao entendimento da antropologia incluindo, de acordo com Cole e Wakai (1984), também os aspectos físicos ou materiais, arquitetura, máquinas e ferramentas, transportes e pontes, além de diversos tipos de veículos; os aspectos convencionais como festas anuais, rituais, costumes, cerimônias de iniciação; os aspectos relacionais tais como família, cuidado infantil, diversos tipos de organizações sociais como clubes esportivos, por exemplo, círculos de aprendizagem, associações acadêmicas; e os aspectos de conduta, como hábitos, linguagem e oralidade, sentimentos e preferências, atividades motoras e de exploração.

Tal conceito parece ser bastante abrangente, mas mesmo assim, de acordo com, Marti (2005), tal caracterização descritiva ainda corre o risco de considerar apenas o ponto de vista ontológico e estático, deixando de lado o processo de construção.

Sabemos, no entanto que ela não é inata, se constrói e que a criança pode ser um sujeito ativo nesse processo, daí a importância de respeitarmos as diferentes infâncias, suas culturas e seus brincar. Assim, alguns artefatos existiram porque mediarão com êxito, no passado, as interações humanas tanto com seu entorno, quanto com outras pessoas, cristalizando formas de adaptação bem-sucedidas e isso é possível que tenha ocorrido também em relação aos brinquedos.

Pode-se dizer que, para o autor, a contribuição mais efetiva do contexto cultural no desenvolvimento das crianças é o fato de que os adultos, ao projetarem no futuro possíveis formas de adaptação para seus filhos, estão organizando as atividades deles no presente. Isso significa, que a aquisição da cultura se faz mediante o processo de aprendizagem.

Para Bruner (1973) ela tem importância enquanto forma de ampliação das capacidades cognitivas do ser humano o que ocorre graças ao uso de instrumentos, através de um processo de aprendizagem, que se sustenta por meio da representação.

Para o pesquisador a aprendizagem ocorre de três formas através da representação enativa baseada na ação; da icônica possível graças às imagens, aos desenhos ou outros objetos, e da simbólica possível de favorecer

a simulação de situações que envolvem a remotividade e a arbitrariedade, permitindo inúmeras combinações que resultam na linguagem.

Tal perspectiva permite dizer que a cultura é o ingrediente fundamental do contexto de cada ser humano no seu processo de desenvolvimento e de inserção no grupo ao qual pertence, demonstrando que ele só pode ser estudado nas relações que ocorrem através de um processo ativo e que cada pessoa se vê afetada por elas.

Para Bruner (2001) é a cultura que forma a mente dos indivíduos, sendo responsável pela determinação de significados, porque se baseia nos encontros dos sujeitos com o mundo em seus contextos. Isso garante a negociabilidade e a comunicabilidade, que são as bases do intercâmbio cultural. Portanto, existe uma relação de interdependência entre o saber e a comunicação, consequência da aquisição da cultura que oferece, também, ferramentas para que a nossa espécie se organize e entenda os mundos de modo a torná-los comunicáveis, possível graças à evolução da mente humana, uma vez que a aprendizagem não é um processo passivo, mas ativo no qual a criança é agente participante e criador dela.

Para ele a aprendizagem e o pensamento estão situados em um contexto cultural e dependem da utilização de seus recursos. Portanto... “nada está isento da cultura”², mas os indivíduos tampouco são simplesmente espelhos de sua cultura. É a interação entre eles que confere um toque comunal ao pensamento individual e impõe uma certa riqueza imprevisível na forma de vida de qualquer cultura, pensamento ou sentimento. (Bruner:2001, p.24)

A vida de qualquer pessoa depende da interação entre as versões do mundo instituídas pela cultura e as das suas próprias histórias individuais e isso deve ser compreendido pelos docentes durante o processo de educação. Diante de tal perspectiva pode-se pensar que os brinquedos refletiram as experiências das crianças e as relações estabelecidas entre elas e os grupos.

Portanto, compactuamos com a ideia de que a cultura deve levar em conta vários aspectos da vida humana, incluindo as relações mais próximas e as mais distantes de cada sujeito social. Além disso, percebemos que em todas as civilizações os mais velhos projetaram formas de adaptação de seus filhos à realidade tentando organizar suas atividades. Por isso, concordamos com o estudioso ao afirmar que: O contrário de qualquer outra espécie, os seres humanos deliberadamente ensinam uns aos outros em ambientes fora daqueles que o conhecimento que está sendo ensinado será utilizado. (Bruner: 2001, p.29)

Sabe-se que não é somente a escola que tem valor no desenvolvimen-

to humano, mas todos os ambientes que a criança frequenta, o que nos leva a inferir que os brinquedos e as brincadeiras infantis foram formas de adaptação das gerações jovens aos contextos culturais em que viveram. Logo é importante lembrar que, nesse processo, tiveram influência de acordo com o trabalho de Bronfenbrenner (1996), o microsistema, os mesossistemas e os macrosistemas e suas interpelações, pois a cultura só é válida dentro do contexto social no qual as crianças se inserem.

Ser o sujeito da história e ser o agente criador da cultura não são adjetivos qualificadores do homem. São o seu substantivo. Mas não são igualmente a sua *essência* e, sim, um momento do seu próprio *processo* dialético de humanização. (Brandão, op. cit. p.41)

Logo, nos diversos contextos em que o ser humano viveu durante o seu processo histórico, criou uma trajetória própria. Assim os brinquedos parecem ter surgido como forma de entreter e ensinar para as crianças a cultura dos adultos.

Crianças, brinquedos e culturas

Para analisar os objetos observados procuramos descrever de forma sucinta o contexto de vida de cada um dos grupos onde foram encontrados e mostrar como sua oferta às crianças sempre refletiu a cultura da época.

Iniciamos a investigação pelas grandes civilizações antigas, elegendo os egípcios, os gregos e os romanos e a civilização pré-colombiana dos olmecas pela semelhança dos objetos encontrados e pelo material com o qual foram confeccionados.

A viagem pela história nos remete, ao Egito uma das grandes civilizações pré-gregas, ligada, como disse Cambi (1999.), a uma dimensão hidráulica, por ter surgido às margens do Nilo o que permitiu um notável grau de desenvolvimento da agricultura, uma forte divisão do trabalho e uma nítida distinção entre as classes sociais, que acabaram se tornando castas, dando corpo a uma tradição de rituais, mitos, técnicas e saberes que foram transmitidos de uma geração para outra.

Era uma sociedade patriarcal que já usava a escrita e caracterizava-se pela agricultura, pelo pastoreio e pelo comércio, este último, organizado através do intercâmbio com outros povos da época. A natureza era dominada e compreendida em seus mecanismos através astronomia e da religião, havendo a crença de que os governantes possuíam parentescos com os deuses, sendo os sacerdotes e, por vezes os faraós, seus guardiães e interpretes.

Devido à economia adotada pode-se dizer que: “O treino nos processos de obtenção de alimento, de vestiário e de abrigo _ que são imposiç-

ões de natureza direta e permanente para todo o indivíduo na sociedade primitiva_ constitui sua *educação prática*".³ (Monroe: 1978,p.1).

Isso mostra que a aprendizagem ocorria nas ações do cotidiano e nas funções realizadas diariamente por cada indivíduo dentro da sua classe social, de modo que a maior parte das crianças aprendia no contato direto com os adultos. A educação era um privilégio apenas dos filhos dos faraós e, talvez, de uns poucos escribas.

O sagrado, a religião e o templo estavam no centro da vida egípcia, por essa razão muitas crianças, descendentes dos faraós foram enterradas com seus brinquedos, porque se pensava que continuariam a brincar no "Além".

Vivendo às margens do Nilo, sabe-se que os pequenos brincavam ao ar livre e que não deveriam ter muitos brinquedos, porém os poucos encontrados parecem retratar a vida da época. A maior parte deles bonecos, bonecas e animais foram confeccionados em argila, madeira e papiro, materiais presentes na natureza. No caso dos últimos alguns até possuíam rodas nas patas outros tinham a cabeça articulada como foi possível observar em imagens encontradas na Gran Enciclopedia de Bolsillo: El império egípcio.

Nas classes mais baixas, as crianças faziam seus próprios brinquedos e, algumas imagens e informações obtidas na internet nos levam a pensar que possuíam bonecas de pedra. Encontraram-se nessa mesma fonte, figuras feitas em madeira que possuem desenhos geométricos, de onde se deduz terem sido confeccionadas por adultos. Havia, também, bonecas de marfim, papiro e ouro, matérias primas encontradas na natureza.

Ainda na Gran Enciclopedia del Bolsillo existem figuras de bolas de argila com pedras dentro para encantar os pequenos. Existem, também, pequenas embarcações e utensílios domésticos, expostos no Museu de Leiden, na Holanda, que provavelmente foram utilizados pelas crianças em suas brincadeiras.

Contudo, sabe-se que, no vale do Nilo as bonecas também tinham finalidades religiosas. Encontraram-se muitas nos túmulos dos faraós, supõe-se que, entre outras coisas eram utilizadas para poupar a vida dos seus auxiliares que deveriam ser enterrados junto com os governantes.

Brinquedos similares aos egípcios, quanto à forma e ao material, também foram encontrados na Grécia e em Roma. Muitos ligados à representação do trabalho manual, às tarefas do cotidiano e às cerimônias religiosas, demonstrando que a formação do homem ocorria através do contato direto com a cultura.

3 Grifos do autor.

A Grécia, por exemplo, formada por reinos independentes, as famosas *poleis*⁴ se organizavam em um território, mas abriam-se para o exterior em relação ao comércio, à imigração e à colonização. Ora possuíam regime monárquico, ora oligárquico, algumas vezes, democrático outras, autoritário.

Dada a localização e a economia algumas das cidades-Estado assumiram características interessantes que as tornaram singulares no decurso da história, porque as relações entre os homens apresentaram uma nova forma de administração, pois a palavra se tornou um importante instrumento político, contribuindo através da argumentação para o estabelecimento de uma democracia.

A *polis* também era uma comunidade espiritual com leis e ritos que formavam a consciência dos cidadãos, determinando comportamentos através de normas que fixavam ações e proibições. Os deuses protegiam e inspiravam a vida da comunidade e eram exaltados em festas urbanas pelos sacerdotes. Aqueles se assemelhavam aos homens e suas histórias ou mitos, eram utilizados para explicar a complexidade do mundo.

Eram comuns os jogos agonísticos⁵ ou ginásticos e a atividade teatral ambos ligados às festividades religiosas. Eles também se constituíam em formas educacionais, pelo caráter desafiador, pela necessidade do uso da inteligência, da comunicação e da imaginação.

Em Atenas, por exemplo, o teatro foi um lugar da representação de contradições, onde a comunidade se educava a si própria, com o drama ou com a comédia. A família tinha características patriarcais e nela a mulher reinava como esposa e mãe em uma função subalterna dedicada aos trabalhos domésticos e à criação dos filhos. Eram poucas suas funções públicas, geralmente relacionadas aos funerais ou à partida e ao regresso dos guerreiros.

As crianças viviam a primeira infância na família assistidas pelas mulheres e submetidas à autoridade paterna, que poderia reconhecê-las ou abandoná-las. No entanto, não tinham valor, porque era alto o índice de mortalidade infantil e a infância era um período de passagem. Daí a dificuldade em encontrar objetos que a retratassem.

Entre os gregos foram encontradas a boneca e a bola, consideradas brinquedos universais. Quanto à primeira existem imagens de internet, fotos de museus, quanto à última há representações em ânforas, expostas no Ermitage⁶ em São Petesburgo, onde Zeus joga com sua aia. Também se faz menç-

4 Poleis é plural de polis que significava cidade.

5 Jogos agonísticos eram jogos competitivos.

6 Ermitage é o museu russo mais famoso do país com um acervo que equivale ao Louvre.

ão à ela na obra de Homero, Odisseia, quando Ulisses chega à ilha e encontra Nausica jogando com suas damas.

As bonecas eram de argila e sabe-se que as meninas gregas as ofereciam à deusa Afrodite, como rito de passagem, por ocasião do casamento, invocando sucesso e fertilidade. Segundo Cambi (op. cit.), Safo, educadora grega, chorou ao desfazer-se de seus brinquedos.

Como eram comuns as atividades teatrais, os gregos também possuíam bonecas similares às marionetes articuladas que encontramos hoje.

Com o domínio da Grécia pelos romanos houve um processo de aculturação, e com isso os brinquedos encontrados entre os helenos também puderam ser observados entre os romanos.

As meninas romanas, como as demais também possuíam bonecas feitas com materiais naturais, pedra, madeira, argila e marfim. Algumas delas, também, à semelhança das anteriores eram articuladas. No Museu de Tarragona há um exemplar de marfim com pernas e braços articulados. Também em materiais expostos no Museu de Conímbriga há exemplares de pequenas bonecas de madeira *pupae*, feitas pelos romanos, que cabiam na palma da mão. Nas Internet foi possível observar bonecas romanas muito similares às suas congêneres gregas, que também eram doadas por ocasião do casamento.

Gregos e romanos tinham brinquedos que representavam animais feitos em argila e madeira como os encontrados no Museu de Leiden, bem como formas de transporte, no caso as bigas.

Ambos os povos possuíam espetáculos teatrais para os quais usavam bonecos de argila, com uma abertura nas costas, permitindo a entrada de um dedo durante o processo de manipulação, como se observou no Museu de Leiden, que chamam a atenção pelo tamanho e pelo detalhe das peças.

Os objetos descritos, observados nos museus apresentavam características comuns, tais como tamanho, material de elaboração e possibilidade de utilização, daí a presença de cuias, candeeiros, ânforas e, até mesmo de animais com base de rodas.

Entre os três povos existiu uma certa similaridade entre os objetos lúdicos, o que seria plenamente justificado pela proximidade geográfica, pelas relações comerciais e bélicas estabelecidas, determinando a assimilação de uma cultura por outra daí brinquedos muito parecidos.

Muitos desses objetos ou foram feitos pelos adultos para as crianças ou por elas próprias. Como os pequenos eram mini adultos não deve ter existido nenhuma preocupação com os objetos por eles utilizados a não ser pelo tamanho, pois todo e qualquer tipo de aprendizagem ocorria através da prática.

Surpreendentemente notam-se brinquedos similares dos egípcios, gregos e romanos anteriormente descritos com alguns exemplares encontrados entre as civilizações mesoamericanas, como no caso específico dos olmecas⁷, que datam dos anos 300 da nossa era, cuja cultura surgiu histórica e geograficamente muito tempo depois das tratadas anteriormente. Esses brinquedos se encontram expostos nos Museus de Antropologia da Cidade do México e no de Xalapa.

Tais grupos indígenas tinham uma economia baseada na agricultura e trabalhavam muito bem a pedra e o barro, razão pela qual uma de suas maiores características foi a confecção de enormes cabeças de com aquele material (monólitos)⁸ e além de objetos em jade e cerâmica .

Caracterizavam-se por comprimir a cabeça dos pequenos com a ajuda de uma plaqueta de madeira e faixas, deformando-as quando ainda recém-nascidos, como a figura articulada encontrada no Museu de Antropologia da Cidade do México e uma boneca com braços articulados, saindo de um molde exposta no Museu de Antropologia de Xalapa.

Neste último local se pode observar figuras, provavelmente de crianças em um balanço com um chapéu, na cabeça. Todos os objetos são de argila, mesmo material utilizado entre os povos anteriores, com características muito parecidas entre eles. Tal característica deve-se ao fato de que os olmecas não utilizavam metais em seus utensílios cotidianos, daí a presença da argila. No entanto, fica uma questão, a similaridade na representação dos objetos com articulação. O que teria determinado esse detalhe?

Evidentemente, que a similaridade deve ter ocorrido advinda das necessidades básicas de sobrevivência e de organização dos povos e dada a inexistência de alguns metais e o conhecimento para trabalhá-los a argila foi o material predileto para a confecção de brinquedos e podia atender as necessidades de crianças de diferentes classes sociais

Outra aproximação interessante que se pode estabelecer entre eles e as civilizações ocidentais da antiguidade, é o fato do uso de máscaras em argila como é o caso das carinhas sorridentes presentes no Museu de Antropologia de Xalapa.

Provavelmente, faziam uso delas em representações nos ritos religiosos, nos quais os prquenos deveriam participar, até mesmo porque, muitas vezes serviam de oferendas aos deuses e, por isso mesmo seriam sacrificados. As máscaras, tais como as figuras gregas e romanas observadas em

7 Olmeca era o nome atribuído a inúmeros grupos que habitaram a América Central na região do Golfo do México, nas proximidades da atual cidade de Vera Cruz.

8 Encontraram-se oito cabeças de pedra, das quais sete estão no Museu de Antropologia Xalapa e uma no Museu de Antropologia da cidade do México.

Leiden, tinham uma função simbólica e poderiam ser utilizadas tanto nas representações cênicas como nos ritos religiosos e de iniciação, mencionados por Huizinga (1968) em sua obra.

Os olmecas possuíam uma concepção singular do universo, que mesclava os calendários, a agricultura, a visão de mundo, com a religião.

Pouco se sabe sobre a organização familiar ou os cuidados destinados às crianças. No entanto, algumas peças de argila anteriormente descritas nos levam a inferir que teriam pertencido aos pequenos como um cão com rodas, com características similares aos que existiram nas civilizações tratadas anteriormente. O objeto está exposto no Museu de Xalapa. Enquanto os egípcios representaram o gato, os gregos e romanos os leões, animais que conheciam, os olmecas fizeram o mesmo com o cachorro, mas o mais curioso é que ambos colocaram rodas nas pernas das figuras para que, talvez, pudessem se movimentar.

Parecia estar aí um dos pontos mais interessantes da cultura desses povos, utilizar brinquedos para inserir as crianças na cultura do grupo.

Considerações finais

Chegamos ao fim da investigação e ela mostrou que embora fosse grande o distanciamento histórico e geográfico entre os povos estudados os objetos feitos para as crianças foram muito semelhantes, tanto em relação à forma e ao material, quanto à finalidade da utilização, apontando que do ponto de vista de cada sociedade eles atenderam às suas demandas sendo, por essa razão, muito peculiares. Se relacionavam com os povos analisados.

Tais objetos são a prova viva de que os pequenos eram ensinados a agir conforme as regras do grupo, aprendendo através dos brinquedos os papéis sociais bem como os valores, as práticas religiosas e a aquisição de conhecimentos.

Partindo do pressuposto já mencionado de que a cultura não se transmite pela hereditariedade mas pelo convívio social, a aprendizagem das práticas lúdicas deve ter ocorrido pela integração das crianças com seus pares e delas com os adultos. Isso mostrou que conforme o trabalho de Bruner os seres humanos, diferentemente de outras espécies animais, ensinam deliberadamente as gerações mais jovens, o que ocorreu através dos brinquedos.

Foi brincando que as civilizações transmitiram a cultura, porque era uma maneira das crianças aprenderem adequadamente a linguagem e as formas de comunicação e assumirem seus papéis dentro do grupo.

A pesquisa trouxe algumas contribuições interessantes. A primeira foi perceber que embora não houvesse a visão de infância que temos hoje, al-

guma atenção era atribuída às crianças e a presença dos brinquedos nas civilizações estudadas é a prova disso. A segunda, é que tais objetos foram usados simultaneamente para o processo ensinar/ aprender e ao mesmo como lazer e distração para os pequenos, uma vez que não haviam escolas e muito tempo para brincar. Finalmente, para a confecção dos objetos utilizavam materiais disponíveis na natureza que permitiam dar asas à imaginação e à criatividade.

Isso deve alertar, os profissionais da educação que para brincar os pequenos não necessitam de objetos caros e sofisticados produzidos pela indústria, mas que os materiais mais simples são atraentes e podem favorecer muito o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Cabe ao docente ser o mediador nesse processo, favorecendo as descobertas de cada criança, respeitando e conhecendo os contextos e permitindo que elas vivam a infância e, portanto, brinquem.

De acordo com Bruner (2001) a educação está inserida dentro da cultura e ela reflete a distribuição do poder, o status e outros benefícios pertinentes aos seus cidadãos de uma dada sociedade, influenciando o modo de transmitir os conhecimentos às crianças, o que ocorrer através da atividade lúdica com o uso de brinquedos oferecidos à elas, tais como, bonecas, meios de transporte, animais, armas, etc, e quena natureza, ou que os povos tratados conseguiam utilizar com o uso de ferramentas.

Ainda de acordo com o estudioso a mente não poderia existir se não fosse a cultura, pois a sua evolução está ligada à uma realidade representada de forma simbólica e compartilhada pelos membros de uma determinada comunidade, na qual a vida é organizada, donde se depreende que as crianças tiveram suas aprendizagens através de objetos simbólicos, os brinquedos, de modo a garantir o modo de vida de seus grupos e transmiti-los a outras gerações, permitindo que se inserissem em seu grupo e se desenvolvessem.

Porém, a cultura da infância não é simplesmente espelho da cultura adulta, porque sua expressão individual é parte da produção de significados em diferentes contextos, dependendo inclusive, de ocasiões especiais. Logo, saber e comunicar são interdependentes e se constituem nas bases do intercâmbio cultural e as ferramentas, no caso específico, os brinquedos, seriam utilizados para que as crianças entendessem seus mundos. Isso, continua sendo feito basta que elas tenham tempo, espaço e o direito de brincar.

Nesse âmbito a aprendizagem e o pensamento estão situados em um contexto cultural, como os objetos mostrados neste estudo e dependem da utilização de recursos naturais e culturais disponíveis em cada momento histórico. Daí a importância de a criança poder representar simbolicamente

mente a experiência nas civilizações em que viveu, de modo a internalizá-la, aprende-la e transformá-la.

É importante alertar os profissionais que brinquedos que brincam sozinhos só servem para gerar lucros para a indústria cultural porque não trazem benefícios aos pequenos.

Com base nos estudos de Bruner o ato de aprendizagem deverá servir para o presente e valer para o futuro, de modo que possa haver sua aplicação específica às tarefas similares e isso parece ter sido o propósito da utilização dos brinquedos nas civilizações estudadas.

É importante salientar, ainda, que a vida das crianças sempre foi vista pelos adultos, a partir de um ideal de ajustamento, assim seus brinquedos foram construídos obedecendo as regras de cada contexto.

Portanto, o objetivo deste estudo foi o de favorecer o entendimento dos profissionais em formação que o brinquedo e a brincadeira poderão ser utilizados como importantes recursos na escola, quer porque favorecem o processo de transmissão da cultura, quer por permitem a representação e a aquisição de símbolos e, ainda pelas possibilidades de criação e de transformação. O brincar, porém não é inato, precisa ser ensinado e a escola bem como o professor são ainda os que têm a possibilidade de fazê-lo, sem o que a infância será, mais uma vez, um simples documento de papel e tinta que jamais será observado.

Referências

1. Bauer, Martin W. E Gaskell, George. (2002). Pesquisa Qualitativa Com Texto Imagem E Som: *Um Manual Prático*. 4ª. Ed. Petrópolis: Vozes.
2. Brandão, Carlos Rodrigues. (2002). A Educação Como Cultura. Campinas: Mercado De Letras.
3. Bronfenbrenner, Urie. (1996). A Ecologia Do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais E Planejados. Porto Alegre: Artes Médicas.
4. Bruner, Jerome (2001). A Cultura Da Educação. Porto Alegre: Artmed.
5. Bruner, Jerome. (1973). Beyond Information Given. London, George Allen & Unwin Ltd.
6. Cambi, Franco. (1999). História Da Pedagogia. São Paulo: Unesp.
7. Corsaro, William. A. (2011) Sociologia Da Infância. 2ª. Ed. Porto Alegre: Artmed.
8. Cucho, Denys. (2002) A Noção Da Cultura Nas Ciências Sociais. 2ª. Ed. Bauru: Edusc, 2002.
9. Gran Enciclopedia De Bolsillo. (S/D) El Império Egípcio. Barcelona: Molino.
10. Goetz, J.P. E Lecompte, M. D.. (1988) Etnografia Y Diseño Cualitativo En Investigación Educativa. Buenos Aires: Morata.
11. Huizinga, J.. (1968). Homo Ludens. Buenos Aires: Emecé.

12. Ladrón De Guevara, Sara. (S/D) Museo De Antropologia De Xalapa. Edición Especial. In: Arqueologia Mexicana N°22.
13. Laraia, Roque De B. (2001) Cultura: Um Conceito Antropológico. 14ª. Ed. Rio De Janeiro: Zahar.
14. Martí, Eduardo (2005). Desarrollo, Cultura Y Educación.1ª. Ed. Buenos Aires: Amorrortu.
15. Monroe, Paul. (1978). História Da Educação.13ª.Ed. São Paulo: Nacional.
16. Santos, José Luiz Dos. (2012) O Que É Cultura.21ª. Reim. São Paulo: Brasiliense.

Experiência didática: aprendizagem para a cidadania por meio de elaboração e implantação de projetos

Thaís Conte Vargas

José Luís Bizelli

Resumo

A aprendizagem por meio de elaboração e implantação de projetos é uma tendência cada vez mais difundida enquanto método pedagógico. Neste trabalho, abordaremos sua utilização em duas disciplinas de curso regular de graduação em Instituição de Ensino Superior pública e gratuita do estado de São Paulo, Brasil, com o objetivo de demonstrar o engajamento dos alunos para atingirem as metas de seus projetos, permitindo uma aprendizagem mais significativa sobre os conceitos trabalhados em sala de aula.

Palavras-chave: *Graduação; Elaboração de projetos; Intervenção local; Aprendizagem significativa.*

Resumen

El aprendizaje a través de la elaboración e implantación de proyectos es una tendencia cada vez más difundida como método pedagógico. En este trabajo, abordaremos su utilización en dos disciplinas de curso regular de graduación en Institución de Enseñanza Superior pública y gratuita del estado de São Paulo, Brasil, con el objetivo de demostrar el compromiso de los alumnos para alcanzar las metas de sus proyectos, permitiendo un aprendizaje más significativa sobre los conceptos trabajados en el aula.

Palabras clave: *Graduación; Elaboração de proyectos; Intervención local; Aprendizaje significativo.*

Abstract

Project-based learning is a trend, as a pedagogical method, increasingly widespread. In this work, we will discuss its use in two disciplines of a regular undergraduate course in a Public and Free Higher Educational Institution based in the State of São Paulo, Brazil, seeking to report the students' commitment to reach the goals of their projects, allowing a more significant learning about the concepts worked in the classroom.

Keywords: *Graduation; Project development; Local intervention; Meaningful learning.*

Introdução

Criado em 1988, o curso de Administração Pública é oferecido pela Fa-

culdade de Ciências e Letras de Araraquara há 30 anos. Um dos primeiros cursos da área, pioneiro com foco na gestão municipal, o bacharelado destaca-se por possibilitar a formação de quadros qualificados para a máquina pública em localização afastada dos grandes centros, antecipando-se à Constituição Federal de 1988, que propôs a descentralização da gestão de serviços (Universidade, 1987). O Brasil, com trajetória recente de capacitação do seu funcionalismo em nível acadêmico – ao longo do século XX, o treinamento ofertado aos prestadores de serviço público era preponderantemente técnico (Fischer, 1984) –, necessita de pessoal capacitado para as novas demandas que lhe são impostas. A Reforma Gerencial aplicada ao Estado brasileiro não obteve o êxito pretendido, entre outras razões, pela mentalidade arcaica de seus servidores, que impossibilitou a incorporação de flexibilizações necessárias ao novo modelo de Estado.

A modernização das estratégias de administrar – impulsionadas pelo incremento positivo decorrente do uso de inovações tecnológicas – e a exigência de especialização cada vez mais acentuada em diferentes áreas de trabalho, passa a exigir do gestor público maior capacidade para articular-se em redes e equipes multiprofissionais orientadas pela busca por soluções pontuais a serem aplicadas a problemas sociais específicos. Com estes desafios em mente é que se começa a desenhar um traçado alternativo para trabalhar os conceitos clássicos da Ciência Política através da metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos (Chediak; Bizelli; Ryymin, 2018).

O curso de Administração Pública possui atualmente 41 disciplinas, sendo as seguintes as que versam ou fazem interface com a temática da Política: Estado, Governo e Administração Pública no Brasil; Teoria da Administração Pública; Estrutura e Organização da Administração Pública Brasileira; Formulação, Implementação e Avaliação de Políticas Públicas; Sistema Político e Instituições no Brasil; Gestão e Planejamento Estratégico; Política e Fundamentos do Planejamento do Território; Políticas Públicas no Brasil; Planejamento e Avaliação dos Investimentos Públicos; Instituições Públicas Não Estatais No Brasil; Gestão de Projetos; Gestão Local de Políticas Públicas; Processos Decisórios e Políticas Públicas, além de Introdução à Teoria Política e Estado, Governo e Administração Pública, temas do presente trabalho. Desse modo, totalizam-se 15 disciplinas da Área de Política (AP).

Considerando a quantidade de matérias da AP – quase um terço do curso –, é fundamental que o conteúdo apresentado nas disciplinas introdutórias forneça a base teórica necessária para que os alunos compreendam as demais matérias. Tendo sido pensado como um curso inovador, voltado às questões municipais, o bacharelado em Administração Pública

procura propiciar a seus concluintes capacidade de trabalhar em ambientes instáveis, sujeitos às articulações conjunturais que se dão dentro do espectro político de quem governa. Como não é mais possível que um administrador realize suas tarefas de maneira isolada, sem contato com as demais Áreas do Conhecimento, um dos objetivos da realização dos projetos é habituar os alunos à ideia de gerenciar demandas concorrentes – propostas pelos demais membros do grupo – e aplicar suas pretensas soluções em cenários concretos.

Metodologia de Ensino

A partir da ideia de trabalhar o conteúdo teórico apresentado ao longo do primeiro ano de forma prática, a elaboração dos projetos inicia-se no primeiro semestre e finaliza-se no final do segundo semestre. Ministradas pelo mesmo docente e de forma sequencial, as disciplinas de “Introdução à Teoria Política” e “Estado, Governo e Administração Pública” possibilitam aplicar a teoria apresentada a projetos realizados pelos discentes.

A atividade tem ocorrido nesses quatro anos, sendo que no primeiro semestre os alunos devem elaborar um projeto de intervenção, a partir da identificação de um problema que os afeta, ou seja, um problema que se refira ao campo das políticas públicas governativas dentro do qual existam desafios a serem vencidos que possam ser analisados e haja propostas concretas de atuação. No semestre seguinte, a tarefa consiste em implantar o projeto.

Ao longo da primeira parte do curso, quando os alunos devem definir um tema, são mencionadas preocupações, que correspondem às observações realizadas ao longo desses anos de trabalho.

Uma primeira preocupação diz respeito à formulação do projeto, que deve ser o mais realista possível e considerar todos os elementos contextuais disponíveis, assim como as informações que sejam passíveis de obtenção. Muitos grupos que não permanecem atentos às questões levantadas, encontram dificuldades no momento seguinte: a implantação. Assim, acontece às vezes da proposta inicial ser completamente alterada frente aos obstáculos encontrados – o que significa que o projeto formulado no primeiro semestre é deixado de lado e acarreta aos discentes um sobretrabalho –; ou os alunos abandonam os grupos originais e associam-se a outros projetos mais bem definidos.

Uma segunda preocupação se refere à continuidade do projeto. Enquanto alguns são propostas de intervenção pontual, outros podem continuar após o término das disciplinas, renovando seus membros, que passam a ser anualmente recrutados pela equipe anterior entre os novos ingressantes. Infelizmente, a mentalidade da maioria dos alunos ainda se pauta pela avaliação, o que significa que, findo o semestre ou o ano, boas

iniciativas são deixadas de lado, já que o desempenho posterior dos alunos não é mais mensurado.

Alguns resultados

Como exceção à sobrevivência efêmera de projetos, é possível verificar que algumas iniciativas permanecem pulsantes. Enumeramos aqui alguns destes projetos.

Projeto Acessibilidade. Pensado na temática da inclusão de deficientes físicos, o grupo foi formado inicialmente em 2016, abrigando os discentes Carolina Soares de Jesus, Luiz Gabriel Martins Vieira e Marcela Guéleri Diluar. No ano de 2017, o grupo recrutou três novos membros entre os alunos do primeiro ano, Neri Júnior, Júlia Giansante e Laura Ramos. O projeto objetiva auxiliar o mapeamento de pessoas com deficiência no município de Araraquara, passo fundamental para identificar a demanda por políticas públicas específicas para cada tipo de usuário dos serviços prestados. O Cadastro Municipal de Pessoa com Deficiência já vinha sendo realizado pela Prefeitura Municipal de Araraquara, mas o grupo vem dando um suporte importante ao governo local aportando novas tecnologias e novos métodos de trabalho. Os resultados do projeto passaram a ser apresentados em semanas acadêmicas e jornadas científicas. Há também uma página no Facebook que oferece informações e notícias referentes à temática da Acessibilidade, como pode ser observado na imagem abaixo:

Figura 1 – Página Facebook do Projeto Acessibilidade



Fonte: Print da página de Facebook do projeto. Disponível em:

<https://www.facebook.com/oprojetoaaccessibilidade/>

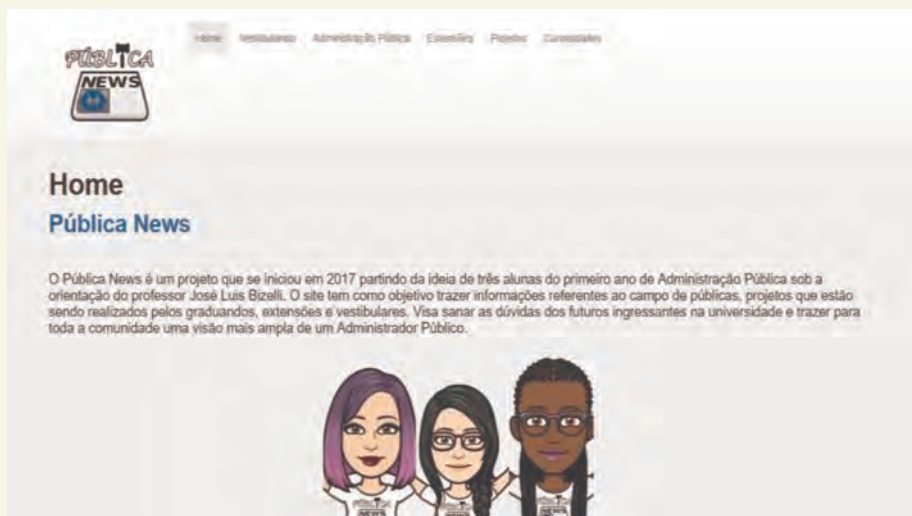
Nesse caso, a página no Facebook funciona como um canal de comu-

nicação entre o grupo e pessoas interessadas pelo tema, servindo também como divulgação das ações do projeto.

Na verdade, até 2017, não havia nenhum canal que reunisse todos os projetos realizados na disciplina, diminuindo o alcance dos resultados obtidos pela disciplina. Por essa razão destacamos a seguir outro projeto que se encarregou de agregar todos os trabalhos em um único espaço digital.

Pública News. Como foi dito, em 2017, um dos grupos optou por suprir a lacuna na questão de dar visibilidade aos projetos, reunindo todas as iniciativas em um espaço digital através de um site. o “Publica News”. A equipe, formada pelas alunas Bruna Camacho, Gleice Vidal e Jéssica Soares, utilizou seus conhecimentos de informática – adquiridos através de formação técnica no Centro Paula Souza – para criar uma plataforma onde todos os projetos pudessem ser expostos ao público, como pode ser observado abaixo.

Figura 2 – Site do Projeto Pública News

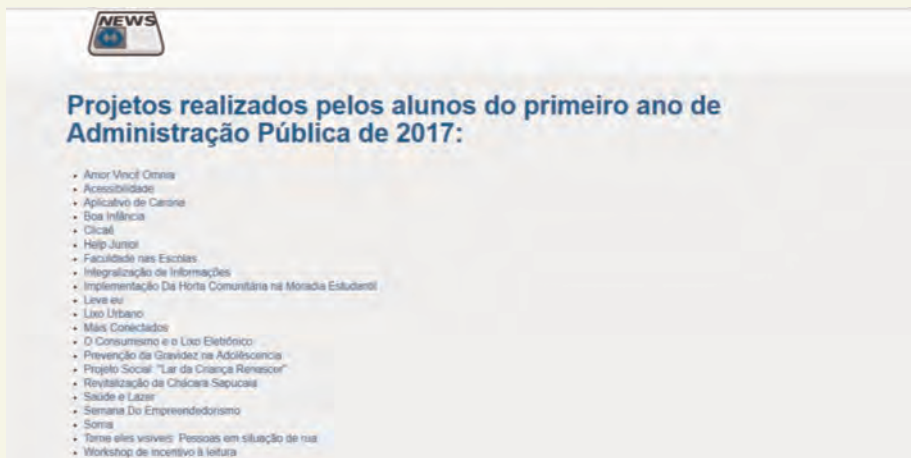


Fonte: Print da tela inicial. Disponível em: <http://publicanews.byethost32.com/?i=1>

Na margem superior do site, há informações sobre o curso de Administração Pública da Unesp, sobre outros Programas que a Universidade oferece no campus de Araraquara – o PET (Programa de Educação Tutorial); a Empresa Júnior (Paulista Jr.); a Associação Atlética Mané Garrincha; o Centro Acadêmico; os Cursinhos Populares –, além de notícias sobre os vestibulares para a Unesp e outras informações úteis, que estão alocadas na aba Curiosidades (moradia estudantil; pós-graduação, por exemplo). Na penúltima aba estão listados os projetos formulados e implantados pelos alunos que cursaram as disciplinas no ano de 2017.

Como parte da avaliação, foi solicitado a cada um dos grupos que organizasse um pequeno resumo do projeto, contendo breve descrição das atividades realizadas, para ser postado no site. Alguns grupos optaram por adicionar fotos das ações, outros fizeram artes gráficas para chamar a atenção para o tema escolhido pelo grupo. A seguir, imagem do site contendo a listagem dos projetos:

Figura 3 – Página do site com os demais projetos



Fonte: Print da página do site que contém a lista dos projetos. Disponível em: <http://publicanews.byethost32.com/index.php/projetos/2017>

Como exemplo, trazemos abaixo, na Figura 4, o Projeto Boa Infância. O grupo em questão optou por recolher cartas destinadas ao Papai Noel em uma agência central dos Correios, localizada em Araraquara, e presentear as crianças com os presentes solicitados, através de doações.

Figura 4 – Página com um dos projetos hospedados no site



Fonte: Print de página do site contendo um dos projetos. Disponível em: <http://publicanews.byethost32.com/index.php/projetos/2017?id=39>

O Pública News também criou uma página no Facebook para divulgar o site e as informações sobre o curso de Administração Pública.

Figura 5 – Página Facebook do Projeto Pública News



Fonte: Print da página de Facebook do projeto. Disponível em:
https://www.facebook.com/PublicaNews/?ref=br_tf

Como continuação do trabalho, o grupo pretende acrescentar ao site os projetos dos anos anteriores, além dos que serão realizados pela turma ingressante em 2018.

Considerações Finais

Ao pensarmos em experiência que possam ajudar o professor a enfrentar os desafios da relação ensino aprendizagem, o relato deste artigo traz à discussão a valorização da aquisição de conhecimentos através da prática (Kilpatrick, 2006), o método de aprender fazendo.

É através do engajamento dos discentes em seus projetos de intervenção na comunidade local, através do interesse que demonstram em elaborar e implantar políticas públicas que tenham impacto na vida do cidadão, entrando em contato com organismos governamentais ou não-governamentais e fixando parcerias – só em 2017, os grupos aliaram-se com escolas, ONGs, entidades municipais, orfanatos, Instituto Federal de São Paulo, para citar alguns exemplos – que constroem seu conhecimento na prática.

Durante a execução do planejado, os alunos – agora agentes da administração de políticas cidadãs – vão se deparando com situações não esperadas e aprendem a lidar com os imprevistos da prática concreta. É possível observar, em geral, uma considerável melhora no interesse e no desempenho dos alunos mesmos quando se trata de expor e defender os conceitos que alicerçam suas ideias.

Referências

1. Behrens, Marilda Aparecida; José, Eliane Mara Age. Aprendizagem por projetos e os contratos didáticos. Revista diálogo educacional. V. 2, n.3, p. 77-96, jan./jun. 2001. [Http://www.redalyc.org/html/1891/189118142006/](http://www.redalyc.org/html/1891/189118142006/)
2. Chediak, s.; Bizelli, j. L.; Ryymin, e. (orgs.). Apresentação do dossiê Brasil-Finlândia: tendências, perspectivas e desafios para a educação do século xxi. 1. Ed., 2018.
[Https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11385/7317](https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11385/7317)
3. Fischer, Tânia. Administração pública como área de conhecimento e ensino: a trajetória brasileira. Revista de administração de empresas, v. 24, n. 4, 1984. Pp. 278-288.
4. Kilpatrick, W. H. O método de projeto de Willian Kilpatrick. Viseu: livraria
5. Pretexto e edições pedagogo, 2006.
6. Markham, t., Larmer, j., Ravitz, j. Aprendizagem baseada em projetos. Artmed editora s/a, porto alegre, 2008.
7. Schlemmer, Eliane. Projetos de aprendizagem baseados em problemas: uma metodologia interacionista/construtivista para formação de comunidades em ambientes virtuais de aprendizagem. Colabor@ - revista digital da cva - ricesu, v. 1, n. 2, nov. 2001.
[Http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewfile/17/15](http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewfile/17/15)
8. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" [UNESP]. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Proposta de criação e implantação do curso de administração pública. Processo nº. 172/04/1987.

Sexualidad, cuerpo y género: qué piensan los alumnos de la enseñanza básica

Sexualidade, corpo e gênero: o que pensam os alunos do ensino fundamental

Sexuality, body and gender: what elementary and middle school students think

Andreza Marques de Castro Leão¹

Jéssica Daniele Fávaro²

Luci Regina Muzzeti³

Resumen

En nuestra sociedad aún se hace presente el temor de que hablar sobre sexualidad con niños y adolescentes contribuye para despertar un comportamiento sexual precoz, pero la educación sexual ya en la niñez es fundamental para desarrollar adultos y adolescentes más seguros a respecto de sus cuerpos y con conocimiento para percibir y evitar abusos y violencias sexuales, además de contribuir para que estos jóvenes reproduzcan menos comportamientos de discriminación y violencia. A partir de eso, el artículo presenta, por medio de actividades con alumnos de la enseñanza primaria, lo que ellos entienden por sexualidad, qué dudas tienen, con quienes se sienten más cómodos para conversar sobre el asunto, cuáles son las ventajas y desventajas que perciben en relación al “ser mujer” y “ser hombre”, así como la visión que tienen de sus cuerpos. En el análisis realizado, se nota que los alumnos definieron sexualidad como el acto sexual propiamente dicho y que prefieren conversar con amigos sobre el asunto. También se observó una desventaja del sexo femenino en relación al masculino y el uso de expresiones preconcebidas y estereotipos de género en los dibujos. El artículo corrobora la necesidad e importancia de que las escuelas se involucren en el combate de la homofobia y la discriminación de género entre su grupo escolar, de una manera que él comprenda y respete la multiplicidad sexual de nuestra sociedad.

Palabras clave: *Educación Sexual; Enseñanza Básica; Género.*

1 Profª do Departamento de Psicologia da Educação. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Docente e Vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-Unesp- Brasil. E-mail: andrezaleao@fclar.unesp.br

2 Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-Unesp.

3 Profª do Departamento de Didática. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar e do Programa de Pós-graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-Unesp-Brasil.

Resumo

Em nossa sociedade ainda se faz presente o temor de que conversar sobre sexualidade com crianças e adolescentes contribuiria para despertar um comportamento sexual precoce, porém a educação sexual já na infância é fundamental para desenvolver adultos e adolescentes mais seguros em respeito aos seus corpos e com conhecimento para perceber e evitar abusos e violências sexuais, além de contribuir para que estes jovens reproduzam menos comportamentos de discriminação e violência. A partir disto, o presente artigo apresenta, através de atividades com alunos do ensino fundamental, o que eles compreendem por sexualidade, quais dúvidas têm, com quem se sentem mais confortáveis para conversar sobre o assunto, quais as vantagens e desvantagens que percebem em relação ao “ser mulher” e “ser homem”, bem como a visão que tem de seus corpos. Na análise realizada, percebe-se que os alunos definiram sexualidade como o ato sexual em si e que preferem conversar com amigos sobre o assunto. Também observou-se uma desvantagem do sexo feminino em relação ao masculino e o uso de expressões preconceituosas e estereótipos de gênero nos desenhos. O presente artigo corrobora a necessidade e importância de que as escolas se envolvam no combate a homofobia e discriminação de gênero entre sua clientela escolar, de forma que ela compreenda e respeite a multiplicidade sexual de nossa sociedade.

Palavras-chave: *Educação Sexual; Ensino Fundamental; Gênero.*

Abstract

In our society there is still the fear that talking about sexuality with children and adolescents would contribute to awakening early sexual behavior, but sex education already in childhood is fundamental to develop safer adults and adolescents with respect to their bodies and with knowledge to perceive and prevent sexual abuse and violence, as well as to help these young people to reproduce less behaviors of discrimination and violence. From this, the present article presents, through activities with elementary and middle school students, what they understand by sexuality, what doubts they have, with whom they feel more comfortable to talk about the subject, what advantages and disadvantages they perceive in relation to “being a woman” and “being a man”, as well as the vision she has of their bodies. In the analysis performed, it is noticed that the students defined sexuality as the sexual act itself and that they prefer to talk with friends about it. There was also a disadvantage of females over males and the use of biased expressions and gender stereotypes in the drawings. This article corroborates the need and importance of schools involved in combating homophobia and gender discrimination among their school clientele, so that it understands and respects the sexual multiplicity of our society.

Keywords: *Sexual Education; Elementary School; Gender.*

Introducción

El período comprendido entre el final de la niñez y el inicio de la adolescencia es marcado por diversas transformaciones tanto en el cuerpo (que hasta entonces era semejante entre niños y niñas) como en el comportamiento de los jóvenes. Entre los principales cambios en el cuerpo de las niñas están: el desarrollo de las mamas, afinamiento de la cintura, desarrollo de la cadera, aparición de pelos, acontecimiento de la primera menstruación, aumento del tamaño del útero, entre otros. Ya en el cuerpo de los niños, los principales cambios son: el crecimiento del pene, el desarrollo de los testículos, el crecimiento de pelos, acontecimiento de la primera eyaculación, el crecimiento de la laringe, el engrosamiento de la voz, entre otros.

En el marco de las transformaciones comportamentales de los jóvenes, la adolescencia es comúnmente presentada como un período de rebeldía y cambios repentinos de humor, pero esa imagen no se aplica a todos los adolescentes. En el período de la adolescencia hay una búsqueda de nuevas referencias para la construcción de identidad, no más apoyada solamente en la figura de los padres. En este momento, el ser humano comienza a vivir nuevas e intensas emociones, conocer los primeros amores, tener las primeras relaciones sexuales, dudas, cuestionamientos y frustraciones. Es en esta etapa que reconocemos nuestra identidad personal, asumimos nuestros deseos y nuestra forma de actuar y amar, preparándonos para la independencia emocional y afectiva de la vida adulta y apropiándonos de las reglas sociales que rigen la sexualidad (MAIA, 2014).

En nuestra sociedad se hace presente un miedo de conversar sobre sexualidad con niños y adolescentes, pues eso contribuiría para la pérdida de la inocencia de los chicos, despertando un comportamiento sexual precoz (LEÃO y RIBEIRO, 2013). Sin embargo, esa idea no impide que los jóvenes inicien su vida sexual, pero si están bien informados sobre el asunto lo harán con total conciencia de cómo prevenir y de las consecuencias que sus actos pueden traer. Según Maia (2014) la educación sexual ya en la infancia es fundamental para el desarrollo de adultos y adolescentes más seguros en respeto a sus cuerpos y con conocimiento para percibir y evitar abusos y violencias sexuales, además de no reproducir comportamientos de discriminación y violencia.

Los estudios anteriores (AMORIM y MAIA, 2012, TORRES, BESERRA y BARROSO, 2007) apuntan que los propios adolescentes creen que es importante hablar sobre sexualidad de manera que puedan entender mejor el asunto, y evitar consecuencias no deseadas.

Y aunque, a menudo, la escuela no lo haga, a ella corresponde un trabajo esencial de educación sexual, como explica Leão,

O sentido da educação escolar é possibilitar aos alunos a assimilação dos produtos culturais da ação humana, o que subentende abranger a sexualidade, como direito do aluno ter acesso a este saber, e dever da escola o fazer (LEÃO, 2009, p. 90).

La autora subraya que la intención de esta educación sexual es proporcionar información sobre sexualidad y promover un espacio de reflexión a los estudiantes, donde puedan dialogar, cuestionarse y expresarse sin sufrir críticas o depreciaciones, permitiendo que disfruten de forma plena y saludable su sexualidad. Muchas veces los niños se sienten más seguros solventando dudas con los profesores, justamente por verlos como portadores de conocimiento y éstos deben de estar preparados para responderlas de forma clara y accesible. De acuerdo con Suplicy et al (1999), el profesor sería el sujeto más adecuado para ejercer la función de educador sexual por ya conocer a sus alumnos y la forma que viven en sus grupos, además de saber cómo conducir debates y ministrar las clases.

Sin embargo, un estudio de Leão y Ribeiro (2009) apunta que los alumnos del curso de pedagogía muchas veces no se ven como educadores sexuales en la futura profesión de profesores y, aunque reconozcan la importancia del enfoque de la sexualidad en la escuela, no comprenden que estarán de algún modo desempeñando este papel. Figueiró (2006) afirma que los procesos formativos de los profesores no los preparan para tratar cuestiones de sexualidad en el espacio escolar y de esa forma, es comprensible el sentimiento de inseguridad y preocupación de los educadores. Maia (2014) subraya que para ser un buen educador sexual es necesario reconocer que la sexualidad puede ser tratada en la escuela de modo pedagógico y tener conocimiento básico sobre la importancia del tema en el desarrollo humano, reflexionando sobre su propia historia de educación sexual.

En cuanto a la educación sexual en la escuela, Maia y Ribeiro (2011) afirman que la entidad necesitaría, además de orientar, enseñar e informar, también discutir, reflexionar y cuestionar los valores ya establecidos en el joven, transmitidos por la cultura de la que forma parte, por su concepción de sexualidad y por la influencia de la familia y de su grupo social, permitiendo que cada persona comprenda las referencias culturales, históricas y éticas que fundamentaran su visión acerca de la sexualidad y de la práctica sexual. Los autores aún afirman que,

A educação sexual na escola deve ser um processo intencional, planejado e organizado que vise proporcionar ao aluno uma formação que envolva conhecimento, reflexão e questionamentos; mudança de atitudes, concepções e valores; produção e desenvolvimento de uma cidadania ativa; e instrumenta-

lização para o combate à homofobia e à discriminação de gênero. (MAIA e RIBEIRO; 2011, p. 77).

Método

Investigación de cuño empírico y de naturaleza cualitativa. Es importante señalar que la investigación de este ámbito busca, según Bardin (1977, p. 115), “[...] um procedimento mais intuitivo, contudo, também mais maleável e mais adaptável, a índices não previstos ou à evolução das hipóteses.”. Esa metodología de investigación tiene como principal característica la obtención de los datos a través del contacto directo del investigador con la situación a ser estudiada, valorando el proceso del estudio (SPINDOLA, SANTOS, 2003) así como posibilitando comprender con mayor densidad las particularidades del comportamiento de los individuos (RICHARDSON, 1985).

Los participantes de la encuesta fueron 40 alumnos, de nueve a catorce años de edad de una escuela municipal de enseñanza primaria de la ciudad Araraquara, interior del estado de São Paulo.

Procedimientos de recopilación de datos

Las investigadoras fueron contactadas para efectuar intervenciones en la entidad de enseñanza citada. Estas intervenciones tenían por objetivo el trabajo de educación sexual de manera a mitigar las dudas y cuestiones que los alumnos poseían. Así, los alumnos fueron contactados y en esta ocasión informados del intento de las actividades que se realizarían, las cuales pretendían contribuir para remediar sus dudas.

Por tanto, se realizaron tres actividades con los alumnos con las siguientes instrucciones:

Actividad 1: Que comprenden por sexualidad y con quien dialogan acerca de este asunto, si tiene dudas al respecto y cuáles serían ellas. Las preguntas fueron:

- 1) ¿Qué es la sexualidad?
- 2) ¿Con quién hablo sobre ese asunto?
- 3) ¿Qué dudas tengo?

Actividad 2: Deben apuntar cuáles serían las ventajas de ser del sexo masculino y cuáles son las ventajas de ser del sexo femenino;

Actividad 3: Los alumnos deberían expresarse sobre cómo ven los cuerpos masculinos y femeninos a través de palabras y dibujos.

Resultados y discusión

El entendimiento sobre la sexualidad

En la primera actividad, con la pregunta “¿Qué es sexualidad?” se pudo

observar que la mayoría de los alumnos conceptualizó la sexualidad como el acto del sexo propiamente dicho. Una de las respuestas demuestra esta percepción, equivocada, de las palabras “sexo” y “sexualidad” como sinónimas: “Sexo es cuando una pareja tiene relación sexual”.

Según el estudio anterior de Gir et al. (2000) las personas generalmente tienen una visión equivocada acerca de lo que es sexualidad y la asocian solamente al acto sexual, lo que fue posible verificar también en esta investigación.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) la definición de sexualidad es la siguiente,

Sexuality is a central aspect of being human throughout life and encompasses sex, gender identities and roles, sexual orientation, eroticism, pleasure, intimacy and reproduction. Sexuality is experienced and expressed in thoughts, fantasies, desires, beliefs, attitudes, values, behaviors, practices, roles and relationships. While sexuality can include all of these dimensions, not all of them are always experienced or expressed. Sexuality is influenced by the interaction of biological, psychological, social, economic, political, cultural, ethical, legal, historical and religious and spiritual factors. (WHO, 2016).

La definición de sexo, según la misma organización,

Sex refers to the biological characteristics that define humans as female or male. While these sets of biological characteristics are not mutually exclusive, as there are individuals who possess both, they tend to differentiate humans as males and females. *In general use in many languages, the term sex is often used to mean “sexual activity”, but for technical purposes in the context of sexuality and sexual health discussions, the above definition is preferred.* (WHO, 2016).

Otras respuestas que definían sexualidad como: “hablar de sexo”, “una persona que desea otra o sentirse caliente por alguien” y “Sexualidad es la ciencia que estudia el sexo y su influencia en las relaciones”, apuntan que estos estudiantes no piensan en la sexualidad apenas como el acto sexual, pero, tampoco saben definir todo el concepto de la palabra.

Con la pregunta “¿Con quién hablo sobre ese asunto?” fue posible comprender que los amigos son la principal fuente de discusión sobre el sexo y la sexualidad por parte de los alumnos. Esto se vuelve problemático, ya que al conversar con amigos de la misma edad y que muchas veces tienen las mismas dudas, los niños y adolescentes pueden acabar reproduciendo conceptos equivocados y mitos acerca del tema. Estos errores pueden llevar a serias consecuencias como la falta de conocimiento en la prevención de enfermedades transmitidas sexualmente (ETS) así como un embarazo indeseado. A menudo, además del intercambio de informaciones equivocadas, hay también las malas influencias y el fuerte deseo de

los jóvenes de firmarse dentro del grupo por la necesidad de aceptación. (TORRES, BESERRA y BARROSO, 2007).

Solamente dos estudiantes apuntaron a miembros de la familia como participantes de sus diálogos acerca del tema, corroborando el hecho de que la sexualidad todavía es tratada como un tabú por las familias, como apuntan Torres, Beserra y Barroso (2007). Gonçalves, Faleiro e Malafaia (2013) sostienen que hay un claro objetivo de los adultos en alejar y reprimir a los niños de todos los gestos y manifestaciones sexuales, con la finalidad de mantener intacta su pureza. La dificultad de los padres en hablar sobre cuestiones relacionadas con la sexualidad contribuye para que crezca el miedo y la vergüenza de los hijos en expresarse sobre el asunto y así se sientan intimidados y con miedo de la reacción y pensamientos de los adultos.

En la tercera pregunta “¿Qué dudas tengo?”, la mayoría de los alumnos afirmó no tener dudas sobre el asunto, señalando la posible incomodidad causada por la conversación a respeto del tema, una vez que la ausencia de dudas en niños y adolescentes acerca de la sexualidad es poco probable. Sólo dos estudiantes apuntaron “Cómo las mujeres se embarazan” y “Protección, tener que usar condón” como cuestionamiento sobre la sexualidad, concentrando las dudas en la fisiología y reproducción, misma temática donde se agruparon las dudas en el estudio de Amorim y Maia (2012).

Ventajas y desventajas relacionadas al sexo biológico

A respeto de la actividad concerniente a las ventajas y desventajas de ser hombre y mujer, de acuerdo con los alumnos las principales ventajas de ser hombre serían “no quedarse embarazada”, el “poder” y la “fuerza”. Una de las respuestas llamó la atención por destacar que la ventaja de ser hombre sería “no sentir dolor al tener sexo” evidenciando equívocos acerca de las sensaciones durante el acto sexual, pues sentir dolor no es susceptible de asociación a un género específico sino a alguna otra causa. Ya en las principales ventajas de ser mujer se destacan “sentir menos dolor” y “poder generar hijos”.

En esta actividad, salta a la vista las respuestas concernientes a las desventajas de ser mujer, donde aparecen respuestas como “Tener que soportar hombres que las golpean”, “menstruar”, “necesidad de depilarse”, “sufrir violación” y “trabajar doblado”. Ya las desventajas del sexo masculino serían “no poder quedarse embarazados / no poder generar hijos” y “sentir más dolor”. Se nota a través de las palabras de los alumnos que las desventajas del “ser mujer” serían mayores que del “ser hombre”, una vez que éstas estarían sujetas a la violación y violencia debido a su género. Es importante también resaltar el uso de la palabra “soportar” en relación a la

violencia, cuyo significado en el diccionario Aurelio (2010: 240) es "aguantar con resignación; apoyo; "tolerar", evidenciando la necesidad de un trabajo de combate a la violencia contra mujer y su naturalización por parte de la sociedad, ya que las mujeres todavía son las mayores víctimas en los casos de violencia doméstica, asedios y violaciones.

La visión de los cuerpos

En relación a esta actividad, la intención fue averiguar cómo los alumnos ven y perciben sus cuerpos. Los dibujos muestran un destaque para los órganos genitales, así como hay los que resaltan incluso los órganos internos del cuerpo. También se notó el nombramiento de las partes del cuerpo.

En algunos dibujos hay un gran destaque a en el tamaño del órgano genital masculino, en relación a los demás órganos del cuerpo.

Representación gráfica 1 – Destaque a en el tamaño del órgano genital masculino



Fuente: alumnos del proyecto

Representación gráfica 2 – Destaque a en el tamaño del órgano genital



Fuente: alumnos del proyecto

Representación gráfica 3 – Nombramiento de las partes del cuerpo



Fuente: alumnos del proyecto

Un aspecto que llama la atención es que algunas alumnas mencionaron que no les gustan sus cuerpos.

Representación gráfica 4 – “No me gusta mi image”



Fuente: alumnos del proyecto

Representación gráfica 5 – “No me gusta todo mi cuerpo”



Fuente: alumnos del proyecto

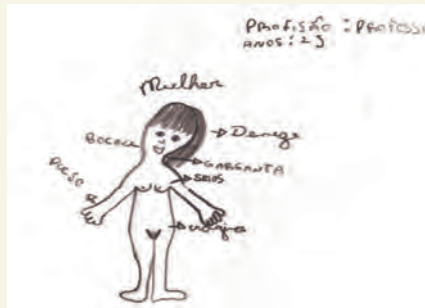
Otros inventaron una identidad para el cuerpo dibujado, que puede significar la molestia de algunos alumnos en representar el propio cuerpo.

Representación gráfica 6 - Mujer manicura



Fuente: alumnos del proyecto

Representación gráfica 7 – Mujer profesora



Fuente: alumnos del proyecto

Más allá, algunos diseños presentan estereotipos profesionales y discursos homofóbicos. Los dibujos que representan homosexuales masculinos, los asocian a profesiones consideradas socialmente como femeninas (como estilista o peluquería), ya los dibujos representando homosexuales femeninas las asocian con profesiones consideradas socialmente como masculinas (como policía o ingeniera).

Representación gráfica 8 – Uso asociado de las expresiones “hace prostitución” y “odio”



Fuente: alumnos del proyecto

Representación gráfica 9 - Uso de la palabra “viado”



Fuente: alumnos del proyecto

Representación gráfica 10 – Representación de una mujer homosexual e policía



Fuente: alumnos del proyecto

Representación gráfica 11 - Representación de un hombre homosexual e estilista de moda



Fuente: alumnos del proyecto

Costa et al. (2012) apuntan que lo que encontramos en dibujos son concepciones sobre las figuras dibujadas e indican los prejuicios, sumisiones, cuestionamientos e indignaciones que aprendemos a lo largo de la vida para comportarnos como hombres y mujeres.

Conclusion

El presente estudio buscó examinar, a través de actividades con alumnos de la enseñanza primaria, lo que ellos entienden por sexualidad, qu dudas tienen, con quiénes se sienten más cómodos para conversar sobre el asunto, cuáles son las ventajas y desventajas que perciben en relación al “ser mujer” y “ser hombre”, así como la visión que tiene de sus cuerpos.

Hemos podido comprobar que los estudiantes, en general, definen sexualidad como el acto sexual en sí, como palabras sinónimas, confirmando estudios anteriores que también verificaron ese hecho. En cuanto a conversar sobre asuntos de sexualidad, los estudiantes señalaron que prefieren hablar con amigos, lo que puede significar que no se sienten cómodos y no tienen apertura para conversar con los padres y profesores sobre tales asuntos.

A respecto de las ventajas y desventajas de “ser hombre” o “ser mujer” se notó una mayor desventaja en ser del sexo femenino con apuntes de que las mujeres podrían ser víctimas de violación y violencia.

En la representación de los cuerpos por medio de dibujos, fue interesante observar que parte de los jóvenes crearon un personaje para el cuerpo representado, en lugar de representar sus propios cuerpos. Otros apuntaron con palabras ciertos sentimientos en relación a sus cuerpos y algunos todavía expresaron estereotipos y palabras preconcebidas en los grabados.

Es de gran importancia que las escuelas se involucren en el combate a la homofobia y la discriminación de género entre su clientela escolar, de una manera que los niños y adolescentes comprendan y respeten la multiplicidad sexual de nuestra sociedad y no reproduzcan actos de discriminación y prejuicio.

Referencias

1. Amorim, R. M.; Maia, A. C. B. Sexualidade na Adolescência: Dúvidas de Alunos de uma Escola Pública. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, V. 7, P. 95-106, 2012.
2. Bardin, L. Análise De Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
3. Costa, A. P; Leão, A. M. De C.; Scalia, A. C. M. A; Ribeiro, P. R. M. Tamanho É Documento? Uma Análise da Sexualidade, Relações de Género E Formação Docente Através de Desenhos Infantis. Revista ibero-americana de estudos em educação, v. 7, p. 133-152, 2012.

4. Doescher, A. M. L.; Socci, V. ; Leao, A. M. C. ; Ribeiro, P. R. M. . Analisando o Comportamento Sexual de Risco: O Conhecimento Dos Métodos Contraceptivos Pelos Adolescentes. In: Leonardo Lemos de Souza; Raquel Gonçalves Salgado. (Org.). *Infância E Juventude No Contexto Brasileiro: Gêneros e Sexualidades em Debate*. 1ªed.Cuiabá: Editora Ufmt, 2012, V., P. 133-153.
5. Ferreira, A. B. H.; *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 5ª.Ed. São Paulo, Positivo, 2010, P. 240.
6. Figueiró, M. N. D. Educação Sexual: Como Ensinar no Espaço da Escola. *Revista Linhas, Florianópolis*, V.7, N.1, Jun./Dez., 2006.
7. Gir, E.; Nogueira, M. S.; Pelá, N. T. R. Sexualidade Humana na Formação do Enfermeiro. *Revista Latina-Americana De Enfermagem*, V. 8, N. 2, P. 33-40, 2000.
8. Gonçalves, R. C., Faleiro, J. H., Malafaia, G. Educação Sexual no Contexto Familiar e Escolar: Impasses e Desafios. *Holos*, Ano 29, Vol. 5, 2013.
9. Leão, A. M. C. Estudo Analítico-Descritivo do curso de Pedagogia da Unesp de Araraquara Quanto À Inserção das Temáticas de Sexualidade e Orientação Sexual na Formação de seus alunos. 2009. 343f. Tese (Doutorado em Educação Escolar)- Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.
10. Leão, A. M. C.; Ribeiro, P. R. M. O (Des) Conhecimento dos Alunos de Curso de Pedagogia Quanto À Orientação Sexual na Escola. In: Paula Regina Costa Ribeiro; Méri Rosane Santos Da Silva, Silvana Vilodre Goellner. (Org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: Composições e Desafios para a Formação Docente*. 1ed. Rio Grande: Fundação Do Rio Grande, 2009, V., P. 105-114.
11. Leão, A. M. C.; Ribeiro, P. R. M. Curso de Formação Inicial em Sexualidade: Relato ee uma Proposta Interventiva. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 8 (3). 2013.
12. Maia, A. C. B.; Ribeiro, P. R. M. Educação Sexual: Princípios Para Ação. *Doxa: Revista Brasileira De Psicologia e Educação*. Araraquara, V.15, N.1, P.75-84, 2011.
13. Maia, A. C. B. Sexualidade e Educação Sexual. 2014. Disponible En: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155340/3/unesp-nead_reei1_ee_d06_s03_texto02.pdf> Accedido Em 20 Mai. 2018.
14. Oliveira, L. S; Ribeiro, P. R. C. Educação Para A Sexualidade na Infância: Entre Debates e Disputas. In: José Luís Bizelli; Claudio Benedito Gomide. (Org.). *Caminhos para a Escola Inclusiva*. 21 Ed. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2014.
15. Richardson, R. J. *Pesquisa Social: Métodos E Técnicas*. São Paulo: Atlas, 1985.

16. Spindola, T; Santos, R. S. Trabalhando Com A História De Vida: Percalços De Uma Pesquisa (Dora?). Revista Da Escola De Enfermagem Da Usp, São Paulo, V. 37, N. 2, Jun. 2003. Disponível Em <[Http://Www.Scielo.Br/Scielo.Php?Script=Sci_Arttext&Pid=S0080-62342003000200014&Lng=En&Nrm=Iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342003000200014&lng=en&nrm=iso)> Acessado Em 17 Mai. 2018.
17. Suplicy, M; Et Al. Marta Suplicy; Antonio Carlos Egypto; Cordélia De Souza Castelo Branco; Elizabeth V. Gonçalves; Dalva T. Menocci; Ricardo De Castro E Silva; Yara Sayão; Maria Rosa Da Silva; Silvio D. Bock; Maria Cecília Pereira Da Silva. (Org.). Sexo se aprende na escola. 2ed. São Paulo: Olho D'agua, 1999, V. 1.
18. Torres, C. A.; Beserra, E. P.; Barroso, M. G. T. Relações De Gênero E Vulnerabilidade Às Doenças Sexualmente Transmissíveis: Percepções sobre s Sexualidade dos Adolescentes. Escola Anna Nery Revista de Enfermagem, Rio De Janeiro, V.11, N.2, P.296-302, Jun. 2007.
19. World Health Organization. Defining Sexual Health. 2016. Disponível Em <[Http://Www.Who.Int/Reproductivehealth/Topics/Sexual_Health/Sh_Definitions/En/](http://www.who.int/reproductivehealth/topics/sexual_health/sh_definitions/en/)> Acessado Em 17 Jun. 2017.

La capacitación docente y los programas de educación sexual en el currículo del Estado de São Paulo

The teacher training and sexual education programs in the State of São Paulo curriculum

Andreza Olivieri Lopes Carmignolli

Luci Regina Muzzeti

Andreza Marques de Castro Leão

Resumen

El currículo de enseñanza del estado de São Paulo aborda la temática de la educación sexual como tema transversal a través de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs) titulados como Orientación Sexual. Por medio del análisis de las expectativas de aprendizaje del componente curricular de Ciencias de la Naturaleza y sus Tecnologías, es posible observar que, en los años finales de la Enseñanza Primaria, se trabajan conceptos de pubertad, reproducción humana y enfermedades de transmisión sexual solamente en el campo conceptual. Sin embargo, a través de un levantamiento histórico, se observó que la cuestión sexual en el campo educacional todavía presenta pocos avances. Si consideramos la evolución de las técnicas de trabajo pedagógico, el desarrollo y perfeccionamiento de materiales didácticos, avances tecnológicos y una adecuación de materiales para atender a la nueva visión de mundo, orientada hacia el entendimiento de las cuestiones sexuales en el ámbito político, social y económico. Es posible afirmar que aún existe una visión reductora de las cuestiones acerca de la educación sexual, lo que encontramos en la mayoría de los materiales es un abordaje solamente sobre las Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS). De esta forma, este artículo tiene como objetivo hacer un levantamiento de los materiales presentes en las escuelas, las prácticas pedagógicas que son utilizadas por los profesores y los cursos de capacitación inicial y continuada para trabajar con este tema.

Palabras clave: *Materiales didácticos. Capacitación docente. Programas de educación sexual.*

Abstract

The educational curriculum of the State of São Paulo addresses the theme of sexual education as a cross-cutting theme through the National Curricular Parameters (PCNs) entitled Sexual Orientation. From the analysis of the learning expectations of the curricular component of Nature Sciences and

their Technologies, it is possible to observe that, in the final years of Elementary School, concepts of puberty, human reproduction and sexually transmitted diseases are worked out only in the conceptual field. However, through a historical survey, it was observed that the sexual question in the educational field still presents few advances. If we consider the evolution of pedagogical work techniques, the development and improvement of didactic materials, technological advances and a suitability of materials to meet the new vision of the world, focused on the understanding of sexual issues in the political, social and economic sphere. It is possible to affirm that there is still a reductionist view of sexual education issues, since what we find in most materials is a Sexually Transmitted Disease (STD) approach. Thus, this article aims to collect the materials present in the schools, the pedagogical practices that are used by teachers and the initial and continuing training courses to work with this theme.

Key words: *Teaching materials. Teacher training. Sexual education programs.*

Introducción

El objetivo de este artículo es identificar las prácticas del trabajo docente que son utilizadas en las escuelas y como se trabaja el tema de la sexualidad en los cursos de formación docente.

La Constitución Federal Brasileña (1988) garantiza una educación igualitaria para todos, poniendo énfasis en la importancia de la enseñanza completa de los alumnos en las diferentes áreas del conocimiento, conforme a lo previsto en las expectativas de aprendizajes de cada clase.

El trabajo con el tema de educación sexual es subdividido en: sexualidad, género y diversidad sexual, con el objetivo de contribuir para la capacitación de una cultura democrática, en que los Derechos Humanos y la diversidad sexual son esenciales en este proceso de desconstrucción de las prácticas sociales discriminatorias.

La formación docente tiene como base el Art. 62 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDBEN) y está fundamentada por la Ley N° 13.415, de 2017, que aborda la formación mínima requerida para el ejercicio docente y los currículos de los cursos de capacitación docente que deben tener como referencia la Base Nacional Curricular, según indica el párrafo 8 del Art. 62.

En este sentido, la capacitación docente tiene como objetivo atender todos los niveles y modalidades de enseñanza, respetando a las diferentes fases de desarrollo del alumno y los distintos ritmos de aprendizaje.

Los cursos brasileños de capacitación docente no abordan el tema de

la sexualidad en su malla curricular, y tampoco en las asignaturas optativas.

Imbernón (2005) señala que durante el proceso de capacitación es fundamental para el profesor vivenciar situaciones complejas, donde pueda utilizar el conocimiento adquirido en las diversas asignaturas y planear situaciones dirigidas para el ejercicio de su profesión, o sea, la capacitación docente no debe estar orientada solo hacia un conocimiento enciclopédico y tradicional que excluya cuestiones complejas relacionadas con conceptos de sexualidad.

La educación sexual es un proceso continuo que ocurre a través de conceptos que son transmitidos en los diferentes espacios por medio de los diversos medios de comunicación, por esto es necesaria la sistematización de materiales que atiendan a los objetivos específicos de la educación.

En este sentido, los cursos de formación docente necesitan pasar por un proceso de adecuación de currículo para que puedan incluir en su malla de enseñanza asignaturas acerca de la diversidad de género y diversidad sexual como forma de contribuir a la resignificación de nuevos conceptos y actitudes de los futuros profesores.

La Secretaría Estatal de Educación de São Paulo, con el objetivo de orientar las prácticas pedagógicas en las escuelas, desarrolló el Currículo del Estado de São Paulo, teniendo como finalidad subsidiar el trabajo de los profesores y mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos, creando, así, el Cuaderno del Profesor y el Cuaderno del Alumno (São Paulo, 2010). El currículo de Ciencias de la Naturaleza y sus Tecnologías tiene la finalidad mejorar el desarrollo de las capacidades necesarias para que los individuos comprendan las acciones que ocurren a su alrededor y sean capaces de modificar su realidad (Brasil, 1997). De esta manera, las clases de Ciencias deben ser un espacio privilegiado que incluya diferentes explicaciones acerca del mundo, sobre los fenómenos de la naturaleza, sobre las transformaciones producidas por el hombre y los cambios ocurridos en el desarrollo humano. Con este fin, las clases deben abordar las relaciones de género y las enfermedades transmisibles sexualmente, con la finalidad de trabajar la educación sexual en el espacio escolar sin prejuicios.

Podemos entender como prácticas de trabajo todas las actividades y materiales utilizados por los profesores, desde la planificación de sus actividades hasta la manera como se aplican durante la clase, así como también la forma en que el profesor conduce cada situación de aprendizaje.

Actividades prácticas en la construcción del conocimiento

En el contexto escolar, es posible observar que las actividades prácticas facilitan el proceso de adquisición del conocimiento, pues proporcionan a los alumnos la construcción significativa del aprendizaje.

Leite (2007) señala que la participación conjunta de profesores y alumnos en la realización de actividades por medio del intercambio de informaciones y experiencias, siendo que los dos están insertados en el proceso de adquisición del conocimiento de manera significativa y agradable, tendrá como resultado un nuevo conocimiento.

Uno de los recursos didácticos más utilizados actualmente son los proyectos didácticos, pues son facilitadores de la construcción del conocimiento, porque trabajan situaciones concretas presentes en la vida cotidiana los alumnos.

A pesar de las actividades prácticas, en la mayoría de las veces, no permitan la construcción significativa de nuevos conocimientos y no tengan como foco el trayecto recorrido en esta construcción por medio de diferentes recursos materiales, volviéndose en una simple actividad hecha fuera del salón de clase; también encontramos sugerencias de actividades que permitan al profesor acompañar el trayecto recorrido por el alumno en esta construcción.

El material desarrollado por Lorenzetti y Delizoicov (2001) presenta sugerencias de actividades pedagógicas teniendo como objetivo ayudar en el proceso de construcción del conocimiento a través de la utilización de diferentes recursos materiales en el desarrollo del concepto y de la práctica de la ciudadanía, como factores importantes del conocimiento científico.

Así, durante el proceso de adquisición del conocimiento uno de los aspectos importantes para el desarrollo de los alumnos es la interacción, pues es por medio de las relaciones sociales que los individuos aprenden y desarrollan sus funciones psicológicas superiores, que son comunes al ser humano, y pueden ser observadas en el control del comportamiento, en la planificación de acciones futuras y en la posibilidad de imaginar situaciones nunca antes vividas.

Solé (1999), destaca que el proceso de aprender presupone una movilización cognitiva, lo que constituye un desafío para el alumno, algo que aún no ha construido y que, según sus posibilidades, podrá hacerlo en la adquisición de nuevos conocimientos.

La enseñanza de Ciencias a lo largo del tiempo

La enseñanza de Ciencias ha pasado por cambios significativos desde la década de 1960, que tratan de alteraciones y perfeccionamientos legales

educativos con base en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) y fueron marcadas por las siguientes leyes: Ley N° 4024/61, Ley N° 5692/71 y Ley N° 9394/96, desde una perspectiva evolutiva.

La tabla abajo presenta algunos puntos fundamentales en relación a la enseñanza de Ciencias y el período histórico del país.

Tabla 1. Perfil histórico del currículo de Ciencias

Ley	Perfil de la enseñanza de Ciencias
Ley N° 4024/61	El conocimiento científico era neutro e incuestionable; a pesar del escenario educativo pasar por un momento de renovación, la enseñanza estaba basada en la memorización de cuestionarios y evaluaciones y el profesor tenía el papel de transmitir los conocimientos acumulados por la humanidad.
Ley N° 5692/71	En la década de 1970, la enseñanza de Ciencias pasó a ser denominada como Ciencias y Programa de Salud, insertado en la malla curricular de todas las series del 1° grado. En este período, la enseñanza acompaña el proceso de industrialización y las propuestas tenían como finalidad acompañar el desarrollo tecnológico del período. Por lo tanto, la enseñanza de Ciencias tiene como objetivo llevar al alumno a identificar problemas con base en observaciones para llegar a posibles soluciones por sus propias conclusiones.
Ley N° 9394/96	La Ley N° 9394/96 trae como obligatoriedad el alcance del conocimiento del mundo físico y natural, teniendo la enseñanza de Ciencias el objetivo de llevar al alumno a comprender los cambios de ambiente y actuar como ciudadano participativo; el profesor tiene el papel de conducir el aprendizaje del alumno basándose en concepciones constructivistas.

Fuente: Análisis documental

El análisis y la interpretación de los datos presentados arriba muestran que la historia de la enseñanza de Ciencias destaca la relación entre el proceso de cambios educativos y las condiciones sociales, políticas y económicas del país. Tales cambios contribuyeron a la calidad de la educación brasileña a través de la formación de profesores preocupados por la enseñanza de las Ciencias en Brasil, y con la participación de las universidades en la producción de material didáctico y cambio de los métodos de enseñanza (Zancul, 2004).

Método

El artículo aquí presentado es el resultado de una investigación desarrollada en una escuela pública de una ciudad del estado de São Paulo, que atiende a un público de aproximadamente 500 alumnos del segundo ciclo de la Enseñanza Primaria y Enseñanza Media. Realizamos entrevistas semiestructuradas con cinco profesores, explorando elementos para la caracterización de los docentes (tiempo de magisterio, formación inicial y formación continua). Con el objetivo de analizar la práctica pedagógica y relacionarla con las directrices curriculares del Estado de São Paulo, cuestionamos la práctica que utilizan los profesores para la enseñanza de Ciencias Físicas y Biológicas.

Análisis y discusión

A partir del análisis del Currículo del Estado de São Paulo y de los materiales, cuaderno del profesor y del alumno de la Secretaría Estatal de Educación de São Paulo, se observa la existencia de pocas actividades que tratan la cuestión de la sexualidad. Las prácticas de los profesores son basadas en los libros didácticos y en el material del Programa São Paulo Hace la Escuela (*São Paulo Faz Escola*), con enfoques superficiales en relación a los contenidos y a las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas. Los cursos de formación de profesores que no trabajan aspectos básicos sobre orientación sexual, corroboran, sobre todo por omisión, para el mantenimiento de ese problema (Longhini, 2008).

El grupo estaba constituido por profesores pertenecientes a la escuela, con más de cinco años de docencia. Cuanto a la participación en cursos de formación continua durante el proceso de formación inicial, los profesores señalaron que, en el área específica de Ciencias, la Secretaria Estatal de Educación ofrece pocas oportunidades. En cuanto a la distribución de la temática de la orientación sexual en el currículo del estado de São Paulo, la Tabla 2 muestra los contenidos y las habilidades por año. La Tabla 3 muestra la síntesis de los relatos y algunos extractos de los diálogos de los profesores (en *italico*), que constituyen indicios de su actuación en clase.

Tabla 2. Currículo de Ciencias Físicas y Biológicas

Tema	Año	Competencias
Reproducción humana: cuerpo y órganos	7º	Confrontar interpretaciones diversas relativas al fenómeno del surgimiento de la vida en el planeta, comparando diferentes puntos de vista, identificando los presupuestos de cada interpretación y analizando la validez de los argumentos utilizados.
Pubertad	8º	Analizar y comprender los cambios físicos, emocionales y hormonales relacionados a la madurez sexual de los adolescentes.
Ciclo menstrual y embarazo	8º	Comprender los cambios físicos, emocionales y hormonales relacionados con la madurez sexual de los seres humanos; la ovulación, la fertilización, el embarazo y el parto.
Enfermedades de transmisión sexual: contagio y prevención	8º	Orientar sobre el uso de preservativos en las relaciones sexuales entre adolescentes, a fin de prevenir las enfermedades de transmisión sexual y el contagio por el VIH.
Modelos anatómicos	8º	Reconocer, nombrar e identificar las partes del sistema reproductor femenino y masculino, explicando las funciones de estos órganos.
Hormonas sexuales y pubertad	9º	Explicar las principales ocurrencias hormonales de la pubertad y su impacto en el organismo humano.

Fuente: São Paulo (2008)

Tabla 3. Síntesis del relato de la práctica pedagógica de los profesores

Profesor	Año	Prácticas en Ciencias
A	9°	Por más que el currículo de Portugués y Matemáticas tenga un mayor número de clases y tener prioridad, porque son evaluados en el SARESP (Sistema de Evaluación del Rendimiento Escolar del Estado de São Paulo), el contenido de Ciencias se desarrolla de manera integrada a la enseñanza de las habilidades de lectura y escritura. En la concepción de la profesora, es importante el trabajo con actividades prácticas presentes en el contexto de los alumnos, creyendo que, así, los alumnos entienden mejor el contenido.
B	6°	La enseñanza de Ciencias se realiza conjuntamente con la enseñanza de la Lengua Portuguesa. Hay varias indicaciones de lecturas en el material del Programa São Paulo Hace la Escuela que tratan sobre medio ambiente, alimentación sana, etc. Todavía, nuestro trabajo tiene como enfoque la alfabetización dentro de todos los componentes curriculares.
C	6°	En el sexto año, el plan de enseñanza es desarrollado por los profesores del área, teniendo como referencia las Directrices Curriculares de la Enseñanza y las expectativas de aprendizaje. La evaluación sobre los contenidos se compone de pruebas escritas, trabajos y algunas actividades prácticas.
D	8°	El trabajo con el contenido de Ciencias se divide en teoría y práctica. La teoría está en los libros didácticos y también en algunos artículos, "Investigación revela comportamiento de los jóvenes sobre sexo, drogas y prevención de las DST/SIDA" presentes en el material del Programa São Paulo Hace la Escuela. Las actividades prácticas se realizan en clase para iniciar o concluir un tema.
E	7°	El trabajo con el contenido de Ciencias se hace con la utilización del libro didáctico, cuaderno del alumno y algunos videos antes de iniciar o concluir un tema. En el programa São Paulo Hace la Escuela [São Paulo faz Escola], todas las actividades ya están planificadas y sólo le corresponde al profesor preparar cómo se debe desarrollar los contenidos. Así, la cuestión de la sexualidad queda como un tema transversal de la Orientación Sexual.

Fuente: Datos de investigación

Un breve análisis sobre los resultados nos permite percibir que el enfoque de la acción de los profesores son las actividades propuestas en el material del profesor del Programa São Paulo Hace la Escuela. Incluso cuando trabajan de manera interdisciplinaria los contenidos de Ciencias, el enfoque recae en las competencias de lectura y escritura. La profesora A indica que, en el noveno año, el trabajo tiene énfasis en la preparación para evaluaciones externas. En virtud de esas demandas, consideradas prioritarias, enseñar Ciencias parece limitarse sólo en dos clases semanales y no representa un proceso formativo de fundamental importancia. Se ve, por ejemplo, cuando la profesora C indica que las actividades prácticas se hacen ocasionalmente debido al corto tiempo de clase, ignorando las innumerables posibilidades de actividades experimentales e investigativas que podrían ocurrir en clase. Según lo expuesto por la habla de la profesora E parece demostrar interés en trabajar con la cuestión sexual, pero indica que las actividades prescritas en el material dominan el currículo y que así no articulan con otras áreas.

Consideraciones

A partir de una mirada sobre los relatos de los profesores de los años finales a respeto de su práctica, podemos decir que hay un énfasis en las actividades dirigidas para cada componente curricular específico de manera aislada. Cuando se trabaja el tema de la cuestión sexual en el espacio escolar, esto se hace de forma rápida o a partir de textos presentes sólo en los materiales del Programa São Paulo Hace la Escuela, que tiene la enseñanza de Ciencias como foco, descartando las innumerables posibilidades de trabajo con otras áreas del conocimiento, de forma interdisciplinaria e incluso la utilización de diferentes materiales, como videos, *softwares* que podrían enriquecer el trabajo con ese tema sin prejuicios y discriminaciones. Se agrega a esto el hecho de que los profesores no realizan cursos de formación en el área de enseñanza de Ciencias, con regularidad, pues los cursos formación continua priorizan el currículo de Lengua Portuguesa y Matemáticas. Esta negligencia con relación a la enseñanza de Ciencias puede poner en riesgo la formación de miles de adolescentes (Viveiro & Zancul, 2012) en una fase de descubrimiento y comprensión del mundo.

Es en el contexto escolar que la implantación de la discusión de temas relacionados a la sexualidad rompe con viejos paradigmas, contribuyendo al desarrollo pleno del individuo.

De acuerdo con Petrenas, Gonini & Mokwa (2015), la formación docente referente a la sexualidad es fundamental, pues la escuela tiene un papel predominante en la formación de niños y adolescentes, que en muchos casos será el único medio de información.

Referencias

1. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais. 3. ed. Brasília, 1997.
2. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual. 3. ed. Brasília, 2001.
3. Imbernón, F. (2005). Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez.
4. Leite, L. H. A. (2007). Pedagogia de projetos e projetos de trabalho. *Presença Pedagógica*, 73, 62-69.
5. Longhini, M. D. (2008). O conhecimento do conteúdo científico e a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental. *Investigações em Ensino de Ciências*, 13(2), 241-253.
6. Lorenzetti, L. & Delizoicov, D. (jan./jun. 2001). Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. *Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, 3(1), 45-61.

7. Petrenas, R. de C., Gonini, F. A. C. & Mokwa, V. M. N. (2015). A educação sexual e a formação docente na contemporaneidade (pp. 1-6). Didática e prática de ensino na relação na formação de professores. Livro 2. Fortaleza: EdUECE, 2015.
8. São Paulo. Secretaria de Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas tecnologias. São Paulo, 2010.
9. São Paulo. Secretaria da Educação. Proposta Curricular para o Ensino fundamental (Ciclo II) e ensino médio: documento de apresentação. São Paulo, 2008.
10. Solé, I. (1999). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem (pp. 51-68). In: Coll, C. et al. O construtivismo na sala de aula. 6. ed. São Paulo: Ática.
11. Viveiro, A. A. & Zancul, M. C. S. (2012). Ciências na formação de professores para o início da escolarização. In: Encontro Nacional de Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente, 3. Niterói. Anais... UFF.