



## PRESENTACIÓN

*Ma. Antonia Casanova*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2012) - Volumen 10, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/presentacion.pdf>



**E**n las circunstancias cambiantes que atraviesa la sociedad actual, se generan incertidumbres difícilmente asumibles a la vista del acelerado cambio al que cada persona se ve arrastrada. Esta situación -como casi todas- repercute de manera directa en la educación, pues es considerada universalmente como la base de la formación del individuo, y en función de las modificaciones contextuales en que este se desenvuelve, se exige a los sistemas educativos que ofrezcan respuestas válidas para el futuro de la persona, cosa cada día más complicada por esas coyunturas antedichas.

El hecho cierto es que nadie acaba de estar satisfecho con la educación y sus resultados concretos en gran número de países; unas veces, porque estos últimos son realmente desfavorables y otras porque, como es lógico, se considera imprescindible mejorar para ir adecuando la educación a la realidad social imperante, que cambia constantemente. Si varía la realidad, hay que introducir innovaciones en la educación, que nunca debería quedarse atrás. No obstante, se suele estar de acuerdo en los grandes principios que inspiran cualquier movimiento educativo, aunque en lo que se marcan las distancias es en la forma de hacerlos llegar a las aulas de forma apropiada, de manera eficaz. No hay fórmulas universales para encontrar la mejor solución, pero lo cierto es que casi de forma generalizada aparecen dos tendencias en buen número de países que buscan esa calidad deseada para su sistema y, por lo tanto, para elevar la formación de sus jóvenes. Me atrevo a resumirlas aquí:

- a. Cambios en los diseños curriculares, tanto de las etapas obligatorias de enseñanza, como en los referidos a la formación de maestros y a la educación superior.
- b. Búsqueda, selección y promoción de buenas prácticas educativas.

Si se revisa la actividad educativa en el ámbito Iberoamericano, se comprobará que tanto en España como en los países de América se está procediendo a modificar los currículos escolares, con una gran influencia del programa PISA, pues, como ya está constatado, la evaluación condiciona los procesos de formación que se producen con anterioridad a su aplicación, por lo que en algunos países incluso se ha llegado a incorporar los estándares de PISA como elementos evaluativos del propio sistema. Sin embargo, es preciso reflexionar sobre el papel de la evaluación en el ámbito educativo, para no ponerla como meta, sino como elemento de mejora permanente; es decir: la evaluación debe estar al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje y no estos al servicio de la evaluación (precisamente lo contrario), como sucede en la actualidad.

Los cambios curriculares suponen una inquietud permanente, dado que la sociedad avanza -como ya anticipé- aceleradamente y existe el riesgo de que la educación quede anclada en teorías y prácticas del pasado, como si sus profesionales no vivieran en este mundo y en esta sociedad y no comprobaran que para mantener el interés del alumnado la escuela, las aulas en general, debe ponerse al día y resultar atractiva y funcional en los currículos que ofrece. Un diseño curricular de calidad, en estos momentos, debe ser funcional, planificado, inclusivo, coherente, selectivo, democrático, ecológico, intercultural, común y diversificado... Hay que reconocer que son muchas las seducciones tecnológicas y vitales fuera de los centros docentes y, si la educación no quiere perder su papel imprescindible y necesario en ese camino de formación de la personalidad, debe actualizarse y resultar tanto o más interesante que lo que el estudiante encuentra fuera de ellos.

El hecho cierto es que las excelentes finalidades que los sistemas educativos se marcan en sus leyes del más alto rango, no llegarán al alumno si no es a través de un currículo que sea capaz de transformar las buenas intenciones en realidades de carácter pedagógico-didáctico que operen en el aula. La calidad educativa parte de la base de un docente con una formación de calidad, que traslada a sus alumnos el

interés por aprender (sobre todo por aprender a aprender, algo que no debe interrumpirse en la vida) y que logra que aprendan, que alcancen esas competencias que, como última novedad, se están incorporando a los currículos, pretendiendo la conexión entre educación institucional-realidad social y el adecuado desarrollo integral de la persona. Ese es el motivo que ha llevado al planteamiento de este monográfico de REICE: constatar, teórica y prácticamente, que el currículo es el factor de calidad esencial para lograr la formación individual en aras de la sociedad que queremos.

Mientras se aplican de forma piloto los nuevos currículos, no se debe dejar de lado el rescate de las buenas prácticas que se producen constantemente en los distintos sistemas de todos los países. Constituyen una riqueza que no se debe perder, por muchos cambios que aparezcan. Siempre habrá que salvar y partir de lo que ya funciona en educación y avanzar sobre ello. Por eso se comprueba que numerosos encuentros entre profesionales se dedican, casi con exclusividad, a la exposición de su probado buen hacer en los diferentes campos docentes en los que desempeñan su tarea. Nuevos métodos, nuevos recursos, nuevos modelos evaluativos, contenidos actualizados e interesantes, modelos de escuelas emergentes para realidades inexistentes con anterioridad, organización no anquilosada que favorezca la atención a la diversidad del alumnado..., son experiencias de especial interés para lograr que las futuras generaciones reciban un bagaje vital, cultural y profesional que les permita realizarse en todos los ámbitos de su vida.

En este monográfico se encontrarán tanto reflexiones teóricas sobre los planteamientos curriculares que parecen idóneos para implementar en nuestros centros, tomando en cuenta la realidad, con características flexibles que permitan su aplicación en diferentes contextos y en diferentes tiempos (con carácter de permanencia), como experiencias curriculares (también) que hablan de las realidades que se viven en la actualidad y que resultan válidas para docentes y estudiantes. Compartir líneas de futuro a partir del diseño curricular que garanticen sus aportaciones a la calidad educativa, cómo se percibe la educación y cómo se lleva a la práctica satisfactoriamente es el objetivo que pretenden las páginas que siguen, procedentes de especialistas de países con entornos muy variados y que deseamos enriquezcan el acervo pedagógico-didáctico del mundo educativo. Esperamos lograr especialistas en ser personas, como demanda la vida, y especialistas en ser profesionales, como demanda la sociedad.



## EL DISEÑO CURRICULAR COMO FACTOR DE CALIDAD EDUCATIVA

*Ma Antonia Casanova*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2012) - Volumen 10, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf>

Fecha de recepción: 22 de agosto de 2012  
Fecha de dictaminación: 14 de septiembre de 2012  
Fecha de aceptación: 19 de septiembre de 2012



**E**l motivo principal de abordar este tema como núcleo del presente monográfico responde a la recurrencia existente en la actualidad sobre la necesidad de mejorar la calidad educativa de los sistemas institucionales, que se pretende conseguir, en muchos casos, con declaraciones de principios que, al fin, no conducen a nada y mucho menos a ese objetivo pretendido, al parecer, a nivel internacional sin excepciones.

Por ello, parece necesario aclarar los conceptos y realidades que se nos ofrecen en el día a día de la práctica docente, directiva, supervisora..., para decidir cómo lograr esa calidad y a través de qué medios podremos alcanzarla sin que se quede en buenas intenciones sin concreción en la práctica. Creo que todos estamos desencantados de las múltiples reformas que se plantean y que se resumen en nueva terminología o nueva normativa que no llega nunca al aula, es decir, que nunca repercute en la mejor formación de los niños y jóvenes en etapas educativas, especialmente las comprendidas en edades obligatorias. En principio, el fallo reside en que cuando se plantea y se pretende cambiar el modelo educativo, el sistema en su conjunto, se aborda su estructura, la organización del profesorado, las materias que deben desarrollarse..., pero casi nunca se llega a una definición del currículum que ofrezca respuestas válidas y viables a las necesidades personales contextualizadas en el mundo cercano (ahora también virtual, alejado pero próximo), al igual que a los requerimientos sociales exigidos por la nueva realidad del entorno.

Lo cierto es que las mejores y más altas finalidades que se proponen para la educación, se quedan en nada si no se transforman en un currículum accesible y universal para toda la población estudiantil. Los centros docentes y las aulas son los espacios donde se producen los hechos educativos y es ahí adonde deben llegar las decisiones políticas y técnicas que se adopten para la mejora de la educación. De lo contrario, seguimos dando vueltas en torno al mismo círculo, sin lograr salir del mismo y sin avanzar hacia ninguna parte. Por otro lado, hay una reflexión generalizada entre los profesionales de la educación que nos hace pensar que, cuando se abordan reformas, estas no se llevan a cabo con la profundidad que exige el momento histórico actual ni la sociedad que nos rodea. Mantenemos, a pesar de los aparentes cambios, modelos tradicionales de desagregación del saber en materias-asignaturas-áreas-campos de formación... (llámense como se quiera), incluso en etapas educativas tempranas (infantil, primaria...), lo que dificulta la comprensión del conocimiento al alumnado; los contenidos conceptuales listos para ser memorizados siguen con la predominancia en el sistema; continuamos con tipos de evaluación trasnochados que se mantienen, a veces, incluso a pesar de la legislación más actual y que pervierten el sentido que debe tener la formación; la organización de las instituciones conserva estructuras anquilosadas que impiden la aplicación real de un currículum flexible que atienda a cada niño y niña en función de sus características personales, es decir, que responda al modelo de educación inclusiva que han aceptado la mayoría de los países a través de la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006); se incluyen nuevos componentes curriculares, como ocurre actualmente con las "competencias", pero esto no incide significativamente en la estructura del sistema, sino que se convierte en un añadido más a la ya compleja situación "establecida". En definitiva, añadimos, giramos, damos tímidos pasos, pero no salimos con valentía de un estado curricular que no resuelve las insatisfacciones de mucha población, a la que no se presta la formación necesaria para desenvolverse posteriormente en la vida; es decir, que la educación institucional corre el riesgo de dejar de preparar para la vida, meta que siempre ha perseguido y que es consustancial a su permanencia social. Numerosas familias y jóvenes, ya relativizan la eficacia de "la escuela", y complementan la

formación recibida en ella con elementos no formales, pero más válidos para la vida y el trabajo que otros antiguos y superados que ya no cumplen con su función prioritaria.

Intentaremos a continuación presentar planteamientos que podrían ofrecer alternativas a la situación actual, partiendo del principio básico de que cualquier mejora de la calidad educativa pasa por su traducción al diseño curricular que es lo que, efectivamente, llega a centros y aulas, es decir, a los estudiantes de cada época histórica. Lo demás son cantos de sirenas, muy interesantes a veces para sustentar las afirmaciones de carácter pragmático, pero que -desgraciadamente, como veremos a lo largo del texto- no conducen a cambios importantes que deriven en la educación adecuada de las futuras generaciones. Hablaremos de calidad y de cada uno de los elementos curriculares, intentando ofrecer un planteamiento que responda a las necesidades de formación actuales. La transversalidad de ciertos enfoques resultará imprescindible para comprender las propuestas concretas que aparezcan.

## 1. CALIDAD EDUCATIVA PARA TODOS

El concepto de calidad es algo casi intangible, variable, dinámico, que cambia con el tiempo y con las personas que lo definen, con las ideologías, con las creencias, con los presupuestos pedagógicos de los que se parte..., ciertamente no es fácil llegar a un consenso sobre lo que supone la calidad en la educación. El debate está abierto -y, de momento, sin cerrar-, con múltiples facetas desde las que enfocar las diferentes vertientes que componen esa pretendida calidad, por todos buscada pero en muchos casos malentendida o supuestamente lograda con la aplicación de programas parciales (deporte, idiomas, paz, interculturalidad, etc.) que, en la realidad, no contribuyen a su consecución como tal, globalmente considerada, derivando en personas formadas integralmente y no solo en estudiantes bien adiestrados en determinados elementos instructivos más o menos de actualidad, que es lo que se busca en muchos casos para "vender" la calidad de un sistema o de un centro docente.

Solamente me centraré en dos definiciones de "calidad", que entiendo como apropiadas para el tema curricular que nos ocupa. Existen múltiples conceptualizaciones procedentes de corrientes empresariales y educativas ciertamente variadas (Reid, 1981; De la Orden, 1982; Carr y Kemmis, 1988; Droin, 1993; De Bono, 1993; English y Hill, 1995; Cano, 1998; Casanova, 2004), que han proliferado en las últimas décadas, impulsadas desde los movimientos de gestión de la calidad total y que pueden ser consultadas para ampliar el concepto o contrastarlo con lo que aquí se recoge. Siempre resulta enriquecedor el ejercicio de esta comparación y facilita la innovación y las aportaciones propias al modelo ya existente. Decía que tomaría en consideración dos definiciones que me parecen apropiadas para partir de ellas como referente en el texto que sigue. En primer lugar, reproduzco la de Carr y Kemmis (1988), que se centran en la práctica del profesorado para definir la calidad: "La calidad de la enseñanza se concibe como el proceso de optimización permanente de la actividad del profesor que promueve y desarrolla el aprendizaje formativo del alumno. Mas la enseñanza se valora tanto por los efectos promovidos en las adquisiciones y estilos del alumno (capacidades, asimilación de contenidos, actitudes, pensamiento crítico, compromiso existencial, etc.) como por la excelencia del propio acto de enseñar (interacción didáctica) y de la implicación contextual en la que situamos la enseñanza como actividad socio-crítica". La segunda definición es la de De Bono (1993: 47), que afirma que "la calidad total es el mejoramiento progresivo, aun cuando no haya habido ningún fallo". Ambas definiciones focalizan la importancia de la mejora permanente, con o sin fallos evidentes, pues una alta calidad hoy puede ser una calidad deficiente mañana, sin duda. Por eso hablamos de dinamismo cuando nos referimos a calidad educativa, porque su

avance no puede paralizarse en ningún momento. La sociedad avanza y la educación no puede ni debe quedarse atrás si pretende preparar para la vida a las jóvenes generaciones. La primera, además, pone especial énfasis en la actuación docente, anticipándose a lo demostrado casi veinte años más tarde por el Informe McKinsey: "¿Cómo hicieron los mejores sistemas educativos del mundo para alcanzar sus resultados?" (estudio del año 2007), cuando entre sus conclusiones afirma que la calidad de un sistema educativo no estará nunca por encima de la calidad de sus docentes. En definitiva, la calidad es un concepto dinámico en esencia, que se mantendrá vivo y actualizado siempre que se continúe innovando en educación a la vista de los acontecimientos sociales que se produzcan y de los descubrimientos científicos (psicológicos, pedagógicos, neurocientíficos, etc.), y que debe contar como base con la formación y el prestigio de sus profesores (al fin, de sus protagonistas en las aulas) que constituyen el núcleo fundamental del sistema. Además, hay que complementar este comentario con el espíritu de la segunda definición: siempre hay que mejorar, aunque pensemos que todo está bien. Y que, ciertamente, puede estarlo. Pero como antes decía, lo que está bien hoy puede quedar obsoleto en un año o en tres meses, dada la celeridad de los cambios sociales en la actualidad. La estabilidad es imposible en toda obra humana y, por ello, el avance es una exigencia vital.

El logro de la calidad adecuada en cada momento pasa por la consecución de un diseño curricular que ofrezca respuestas válidas a los estudiantes: para su vida y para su sociedad. Si esa deseada calidad no se traslada a un currículum apropiado, se queda en una mera declaración de buenas intenciones (demasiado frecuentes, por otra parte, como ya apuntamos). Por ello, es preciso reflejar las decisiones filosóficas, teóricas, sobre la calidad educativa, en el establecimiento de un currículum y una organización del sistema educativo que las haga viables, que permita su llegada real al aula, al conjunto del alumnado que tiene que beneficiarse de ellas.

Haciendo una referencia especial a las implicaciones del concepto de calidad que se aplique a la situación actual, en relación con otros de años (o décadas) pasados, quiero destacar que en estos momentos es preciso insistir en que esa calidad debe llegar "a todos", es decir, que la equidad debe acompañar ineludiblemente al modelo educativo que se intenta promover. Las características de la sociedad actual han derivado en una realidad pluricultural (que tiende a la interculturalidad con fuerza), en gobiernos democráticos que deben respetar las diferencias de sus ciudadanos y enriquecerse con ellas, en la disponibilidad de múltiples medios tecnológicos que permiten el acceso a la información de diferentes sectores sociales, etc. Pero, por otra parte, y en paralelo a las ventajas que implican estos planteamientos iniciales, también hay que constatar que las diferencias sociales (en cultura y en economía) también aumentan tanto a nivel internacional (entre unos y otros países) como dentro de las propias naciones, entre unos grupos y otros. Dentro de un país encontramos sectores sociales muy desfavorecidos y marginados de la mayoría, grupos étnicos con desventajas claras sobre el resto, personas con necesidades específicas de apoyo para poder salir adelante en igualdad de oportunidades..., en fin, población que tiene el mismo derecho a la calidad educativa y que requiere de medidas adecuadas, generalizadas en el sistema, para que este sea capaz de adecuarse al conjunto de la población, es decir, para que la educación inclusiva sea un hecho cierto, no solo una enunciación teórica.

De acuerdo con esto, cuando una Administración plantea la configuración y la estructura sistémica de la educación de un país, de una región..., tiene que considerar la atención a toda su población y a la diversidad que presenta ante su proceso formativo. Para llevar a cabo estas acciones suelen decidirse opciones relativas a la duración de los niveles educativos, sus tiempos de duración, las materias que comprenderán cada nivel (con su diseño curricular específico), sus contenidos, la formación que precisa el



profesorado, la especialización que se le exige para incorporarse al sistema, las funciones que desempeñarán las administraciones intermedias y sus mandos, el papel que jugará la dirección de los centros docentes y la inspección de educación, la intervención de los alumnos y de sus familias en el desarrollo y definición del funcionamiento de la enseñanza, los tipos de instituciones en las que tendrá lugar la educación, su organización básica, los documentos institucionales que regirán estas instituciones, etc. Son muchas las decisiones que se deben tomar para la puesta en marcha de la educación o la mejora de la misma (que es lo más habitual), por lo que estos aspectos citados suelen estar en revisión permanente de manera que se puedan adaptar a las nuevas circunstancias de la persona. La insistencia en recalcar esta situación es debida a los cambios que aceleradamente se producen en la sociedad actual, y que exigen una evaluación rigurosa y permanente del sistema antes de tomar decisiones de cambio, pues tal y como evoluciona la realidad vemos que no se avanza en calidad educativa para todos, sino que las últimas opciones en muchos países van hacia medidas parciales que pueden beneficiar a unos pocos y que desatienden a la mayoría. Más aún en momentos de fuerte crisis como los que se padecen en muchos países europeos. Parece que, desde la educación, no se mira a la construcción de una sociedad cohesionada, sino al aumento de las diferencias entre unos y otros grupos. Desafortunadamente, esto puede derivar en grandes desequilibrios sociales y en la "perversión" o casi desaparición de los principios democráticos de convivencia.

Un factor importante que está influyendo en esta toma de decisiones que acabo de comentar lo constituye la aplicación, cada día más generalizada, de evaluaciones internacionales, como PISA, que deciden la bondad y la calidad de la educación de un país basándose en la implementación de pruebas puntuales y escritas (con todas las limitaciones que estas poseen) a los estudiantes de determinado nivel y sobre unas materias que se deciden como importantes para la formación de todas las personas. Evidentemente, dejan al margen otras muchas que pueden ser tanto o más esenciales para otras muchas personas y su futuro personal y profesional, como es obvio. Las opciones de PISA a favor de unas competencias determinadas y excluyendo otras que pasan a ser de segunda categoría ha hecho que algunos países incluyan, en sus diseños curriculares, estándares identificados con los de PISA como referente obligado para que su población supere o no el sistema educativo obligatorio; traduciendo: para que se le den posibilidades de incorporarse al mundo laboral y social o se le nieguen. Simplemente por seguir los criterios de una evaluación parcial, puntual, escrita..., decididos fuera del propio país pero que, en definitiva, está rigiendo el destino de miles o millones de estudiantes que entienden, más o menos, este tipo de opciones. El sometimiento a evaluaciones externas corre el riesgo de desvirtuar las culturas riquísimas de cada grupo social y de valorar negativamente elementos educativos de suma importancia para muchas personas, muchos grupos, muchas naciones...

Por todo ello hay que reiterar la necesidad obligada de que los dirigentes de la educación sean conscientes del estudio riguroso que se precisa (de la propia población, diversidad cultural, situaciones sociales, nivel educativo adquirido, buenas prácticas existentes, etc.) antes de optar por una u otra dirección en la implementación o reforma de los diseños curriculares vigentes. Al fin, lo que llega a la escuela y al maestro es ese currículum que marcará los caminos por los que transitar hacia un mundo más justo y más equitativo..., o en el sentido contrario, no deseable, pero que muchas veces se ve cada día más cercano.



## 2. EL DISEÑO CURRICULAR COMO EJE DE LA EDUCACIÓN

¿Qué reciben los estudiantes del sistema? ¿Cómo perciben los estudiantes su propio proceso educativo?  
¿Cómo se plantea el “aterrizaje” de las ideas a la práctica del aula?

Son preguntas que deben ser respondidas desde la concepción y los planteamientos generales del currículum en su diseño global. En función de la idea base sobre lo que debe ser el diseño curricular, así se pensarán y desarrollarán los diferentes elementos que lo componen y que hacen realidad su práctica en los centros docentes.

Dada la situación que ha quedado reflejada en el punto anterior, hay que abogar por un currículum que incluya todo lo importante para que la población disponga de una formación básica integral, que favorezca aprendizajes transferibles, que dote de competencias suficientes como para desenvolverse satisfactoriamente en la vida, que promueva el entendimiento entre los diferentes (al fin, entre todos: cada persona es única e irrepetible), que forme para la propia toma de decisiones..., en fin, que resulte decisivo para conformar un perfil de “especialista en ser persona (como demanda la vida) y de especialista en ser profesional (como demanda la sociedad)” (Casanova, 2012: 11).

Presento a continuación una definición de currículum que sirva como marco para el texto que sigue, es decir, que se constituya en referente de calidad para el desenvolvimiento educativo de la persona. El diseño curricular supone “una propuesta teórico-práctica de las experiencias de aprendizaje básicas, diversificadas e innovadoras, que la escuela en colaboración con su entorno deben ofrecer al alumnado para que consiga el máximo desarrollo de capacidades y dominio de competencias, que le permitan integrarse satisfactoriamente en su contexto logrando una sociedad democrática y equitativa” (Casanova, 2006: 89).

Como se puede comprobar, intento aunar los planteamientos genéricos, realizados inicialmente, con la práctica de la escuela real, que, al fin, es donde se producen los hechos educativos. Ahí es donde se concreta uno u otro currículum, no en el papel, aunque este debería servir de guía valiosa para lo primero. A continuación haré una revisión de los elementos curriculares fundamentales (los que siempre están en cualquier diseño), no para describirlos o explicarlos (Casanova, 2006), sino centrándome solamente en las cuestiones más destacadas para convertirlos en factores de calidad del sistema, superando las dificultades que ahora presentan para lograrlo y proponiendo los cambios o innovaciones que favorezcan esta transformación.

## 3. LOS ELEMENTOS CURRICULARES COMO FACTORES DE CALIDAD EDUCATIVA

### 3.1. Las competencias para la cohesión del currículum

El elemento curricular más novedoso en nuestros sistemas lo constituyen las competencias básicas o competencias para la vida, que se vienen incorporando en los últimos años. A partir del estudio DeSeCo<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> [www.deseco.admin.ch](http://www.deseco.admin.ch)

y de las propuestas del Consejo de Europa (2000), las distintas administraciones suman a los tradicionales elementos del currículum, las competencias que todo ciudadano del siglo XXI debería dominar para desenvolverse adecuadamente en la vida que ahora tenemos. Cada país, ciertamente, ha traducido esas tres grandes competencias iniciales (usar herramientas de manera interactiva, interactuar con grupos heterogéneos y actuar de manera autónoma) a sus contextos específicos, pero deberían, en cualquier caso, cumplir ese propósito de preparar para la vida que nos espera y que se diferencia notablemente (sobre todo por la incertidumbre que la acompaña) de la de décadas anteriores.

En concreto, las competencias adoptadas por el sistema educativo español, son las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal

Está claro que la organización o desagregación de los contenidos educativos en materias diferenciadas, trabajadas por distintos profesores (especialmente en la educación secundaria) no favorece ni la comprensión del conocimiento que se intenta “impartir”, ni su interrelación adecuada en el aprendizaje de los estudiantes. Y es una grave responsabilidad la que se asume desde la educación si esto ocurre, pues buen número de la población escolar solo asiste a una institución durante su educación obligatoria, es decir, que esta es la única oportunidad que posee de prepararse adecuadamente para su futuro digno en la sociedad. Por eso, creo que el trabajo del currículum por competencias llevado al aula puede favorecer la superación de esa división artificial del saber cuando llega al alumno. La competencia es algo global, que está por encima de un saber concreto pero que necesita de todos ellos para dominarse. Solo apunto dos definiciones para ilustrar esta afirmación. La competencia “es un saber actuar que implica la movilización y combinación eficaz de recursos individuales (conocimientos, procedimientos, actitudes) y del medio (información, personas, material, etc.), empleando la reflexión, para resolver unas tareas que pueden ser juzgadas como complejas” (Bolívar, 2012: 34). Por otra parte, la definición que aporto personalmente afirma que “la competencia está conformada por un conjunto de capacidades o aptitudes, conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que permiten a la persona desenvolverse con un nivel de calidad satisfactorio, en los distintos ámbitos en los que desarrolla su vida” (Casanova, 2012: 21). A estas posibilidades que implica el ser competente, habrá que añadir lo que aporta la experiencia personal, especialmente cuando la práctica refuerza con mayor especificidad algunas de las capacidades o talentos iniciales.

En consecuencia, para ser “competente” hay que poner en juego la personalidad completa, no solo el saber matemático, científico, tecnológico o artístico. Por lo mismo, cada una de las competencias citadas con anterioridad hay que trabajarlas desde todas las áreas o materias curriculares y todas esas áreas deben aportar saberes concretos para la consecución de todas las competencias. Se conforman, de este modo, aprendizajes absolutamente transversales en todos los órdenes: las áreas curriculares se relacionan entre sí y la totalidad de las competencias también. Cuando se trabaja una de ellas, se está potenciando el resto, sin duda alguna. Esta es la clave para que las competencias se conviertan en una oportunidad excelente para promover aprendizajes reales (no para la escuela, sino para la vida). Además,

como resulta obvio, aparece un requisito imprescindible para que este modelo educativo se lleve a cabo: el trabajo colaborativo entre el profesorado que atiende al mismo grupo de alumnos. Lo que implica, igualmente, el trabajo en equipo (equipos docentes, departamentos didácticos, etc.) del conjunto de profesores de un centro o escuela, que permita ese segundo paso enunciado en primer lugar.

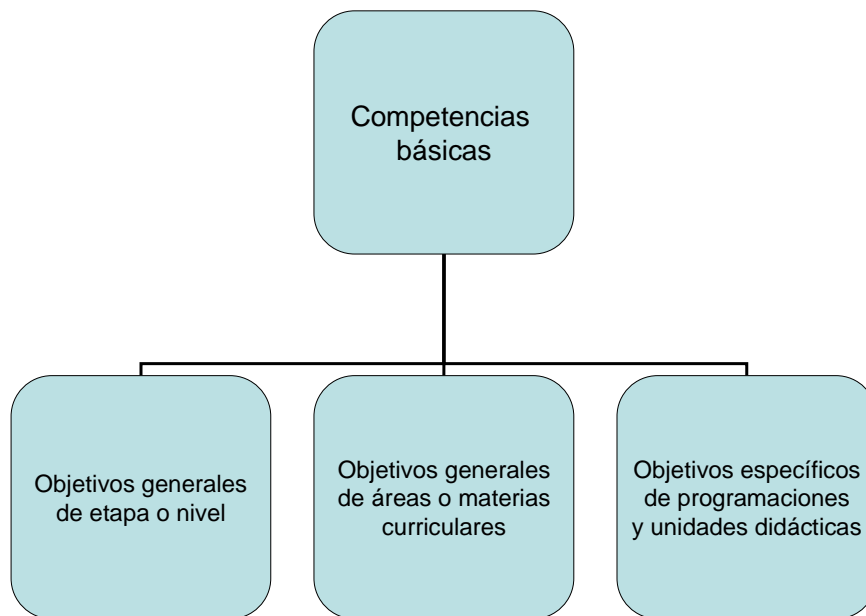
Trabajo en equipo, planteamiento interdisciplinar de las materias curriculares y transversalidad de las competencias constituyen tres ejes imprescindibles para que esta novedosa incorporación de las competencias básicas a la educación obligatoria no se quede en otra declaración de principios sin consecuencia alguna para la población.

### 3.2. Objetivos de calidad para el sistema

Si el referente de evaluación de lo alcanzado por el alumnado durante las etapas obligatorias del sistema educativo van a ser las competencias que haya logrado, los objetivos que ahora se planteen deberán tomarlas muy en cuenta para mantener la coherencia precisa entre ambos elementos. Ya no son los objetivos la última meta que se debe conseguir, por lo que, desde mi punto de vista, ceden un poco de su protagonismo a esas competencias ahora incorporadas. Ahora bien, la función de los objetivos resulta muy importante en el diseño del currículum, porque a través de los mismos sabremos si nuestros alumnos y alumnas avanzan en dirección correcta hacia el dominio de esas competencias establecidas; es decir, que casi van a ser utilizados como indicadores de consecución de las competencias básicas.

El planteamiento que parece coherente ante la situación actual, será el siguiente: decididas las competencias básicas que los alumnos deben conseguir en sus años de educación obligatoria, se marcarán, en cada etapa o nivel educativo los objetivos a los que tendrán que llegar, como camino hacia esa finalidad última de carácter competencial. Para llegar a los objetivos de etapa, cada área o materia curricular fijará sus objetivos generales, un nuevo camino parcial para llegar a los objetivos de etapa, y que tampoco perderán de vista las competencias que se deberán trabajar para conseguirlos. Cada materia se estructura en programaciones y unidades didácticas, que ya contienen objetivos específicos de logro que, también, tendrán que contribuir de modo coherente a la consecución de competencias. Dado que las Administraciones no han unificado ni formulado los objetivos en clave de competencias, este trabajo queda pendiente para la realización adecuada en cada centro docente, del modo que indico como ejemplo. La ventaja que presenta este enfoque es que cada escuela podrá adaptar el proceso descrito a su contexto territorial y a la diversidad del alumnado que debe atender, por lo que su autonomía pedagógica se ve reforzada sin duda alguna. La desventaja (si se puede denominar así, yo creo que no) es que hay que hacerlo: que todo el profesorado de un centro debe ponerse de acuerdo en el modo de trabajar cohesionada y coherentemente para que sus alumnos reciban un discurso educativo no contradictorio, sino guía segura hacia un modelo de formación claro al que se haya optado consensuadamente por los sectores que inciden en la educación.

FIGURA 1. COMPETENCIAS Y OBJETIVOS PARA LA CALIDAD EDUCATIVA



### 3.3. Contenidos “selectos” para la educación actual

Un grave problema que acarrearán nuestros sistemas educativos, en general, es la gran “cantidad” de contenidos<sup>2</sup> de carácter conceptual que intentan introducir en las cabezas de los estudiantes. Es decir, la cantidad de conocimientos que se sigue pretendiendo que memoricen, aunque esto no suponga (como ocurre en la mayoría de los casos) ni más aprendizaje real ni mejor preparación para la vida. Lo habitual es que este planteamiento, unido al del modelo de evaluación tradicional -mediante pruebas puntuales y escritas- derive en una educación rutinaria, poco interesante, desmotivadora..., que se deja a muchas personas por el camino de la escuela y de la vida. Pero no parece que encontremos a ningún gobierno decidido a “recortar” (aquí sí hay que hacerlo, y ahora) cantidades de pretendidos conocimientos que no se adquieren y que impiden el dominio de otros contenidos educativos realmente útiles para el mundo presente y futuro, como pueden ser todos los referidos a procedimientos y técnicas de aprendizaje y los relacionados con las actitudes, en definitiva, los que mejor favorecen el dominio de las competencias.

Una reflexión obligada para justificar este cambio: vivimos en la sociedad de la información y del conocimiento, a la par que se desarrollan las tecnologías de la información y la comunicación de modo acelerado y asombroso. Si esto es así, hay que convenir en que resulta imposible dominar “todo” el conocimiento que actualmente está disponible para la humanidad. Como afirma Pizarro (2003: 25-26): “El 80% de los científicos que han existido en el transcurso de la Historia viven hoy en día. *Cada minuto* estos especialistas añaden 2000 páginas a los conocimientos científicos de toda la humanidad. A una persona le llevaría 5 años leer la información que generan cada 24 horas” (...) “Todos los días se transfieren por Internet el equivalente a 300 millones de páginas” (...) “El volumen de noticias e información que manejaba un hombre del siglo XVI en toda su vida es inferior al que cualquier hombre

<sup>2</sup> Todo lo que se puede enseñar y aprender.

actual puede leer en una edición del *New York Times* del domingo." Ante estos abrumadores y contundentes datos, ¿estamos convencidos de que nuestros sistemas educativos obligatorios deben empeñarse en obligar a memorizar cantidades ingentes de conocimientos, que están al alcance de nuestra mano con apretar una tecla (o varias, se entiende) y que se olvidan en pocas semanas? ¿Cuál es la funcionalidad de este intento de acumulación inútil? Me parecería más inteligente, más racional, enseñar a las jóvenes generaciones a aprender de forma permanente, a manejar apropiadamente las tecnologías, a discriminar lo válido de lo que no lo es, a desarrollar valores morales para la vida personal y social..., en fin, a lograr esas tres competencias que propone DeSeCo y que, al fin, son las consensuadas por casi todos los países del mundo como imprescindibles para "sobrevivir" en la actualidad.

Yo sé que es una cuestión difícil la de decidir qué contenido suprimir de una materia, pero no lo será tanto si reflexionamos sobre lo que nosotros mismos recordamos de lo teóricamente aprendido a lo largo de nuestra formación, sobre lo que nos ha resultado realmente útil..., y además estamos convencidos de que son más importantes otros aprendizajes, otras competencias, que la mera memorización de cuestiones a las que luego no vamos a dedicar nuestra vida.

Cada profesor considera que todo lo de su materia es fundamental, pero debe pensar qué sabe él mismo de otras materias... y qué saben sus compañeros de profesión de esa que él tiene como fundamental. Una puesta en común reflexiva acerca de estas cuestiones resolvería sin tensiones la selección de contenidos conceptuales en el sistema educativo.

### 3.4. Una metodología diversificada, facilitadora de la calidad para todos

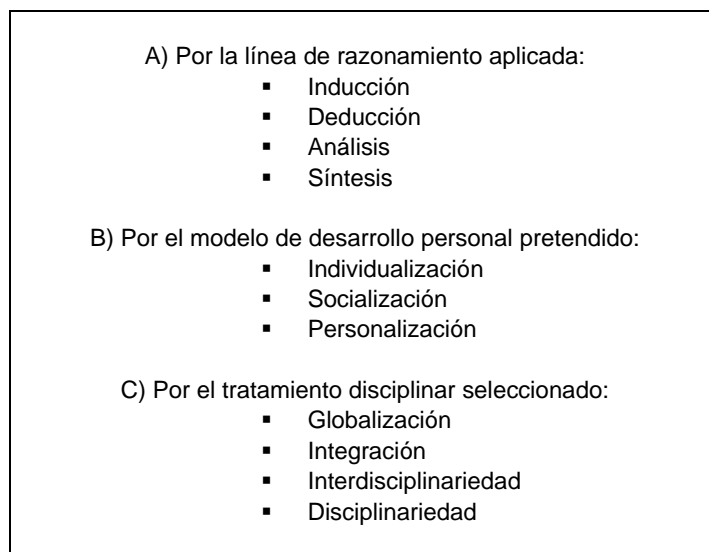
Si hubiera que destacar uno de los elementos curriculares más decisivos para la personalización de la enseñanza, habría que señalar la metodología, con todos sus componentes, que efectivamente permite aproximar el aprendizaje a cada persona de acuerdo con sus características particulares. La selección de unos u otros métodos, la opción por determinadas estrategias, la elaboración de actividades variadas y con diferente nivel de complejidad o temáticas diversas, el uso de múltiples recursos didácticos..., todo ello favorece la adecuación del sistema (rígido por principio) a las peculiaridades de cada alumno y alumna. Es el único modo de inventar caminos variados para que cada alumno transite interesado hacia las metas de la educación y las consiga. No solo existe una ruta para llegar a la finalidad propuesta, y es el maestro el que debe descubrir cuál es la más adecuada para cada persona (o personita) que está educando. Como dice Stenhouse (1987: 47): "El profesor es como un jardinero que trata de forma diferente a las distintas plantas y no como un labrador en gran escala que aplica tratamientos normalizados a unas plantas tan estandarizadas como sea posible. Bajo tales condiciones, la variación de un tratamiento proporciona una tentativa de una mejor producción bruta para lograr maximizar la producción de cada una de las unidades; y esto es lo que se requiere en educación. El profesor ha de efectuar un diagnóstico antes de prescribir y luego variar la prescripción. El modelo agrícola supone que para todos existirá la misma prescripción".

Me atrevo a afirmar que el cambio educativo real vendrá de las modificaciones que se realicen en la metodología y en la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no tanto en el resto de elementos curriculares. Estos son también importantes, sin duda alguna, como ya hemos comentado, pero su cambio no supone variar fórmulas tradicionales que resultan nocivas para la mayoría, incluso para los alumnos que acaban con éxito su trayectoria institucional, aunque parezca increíble. Si con esas prácticas anquilosadas "terminan bien", qué resultados podrían obtener si se aplicaran otras más

adecuadas a su personalidad, capacidades, intereses y contexto social. Al final, lo que resulta determinante para “aprender a vivir” es la forma en que hemos aprendido a aprender, pues nos facilita la transferencia de soluciones ante las diversas situaciones que se nos planteen en el trabajo, en el estudio, etc. Igualmente, si estamos aprendiendo para formar personas integrales e íntegras y, en definitiva, el alumno percibe que lo único que vale para valorar lo que hace cada día en su centro es lo que escribe una hora al mes en un examen..., hemos perdido la veracidad de nuestro discurso y, en consecuencia, el interés de la sociedad en general se centrará en el manido examen, que valora lo más fácil de comprobar, pero nunca lo más importante de la educación.

Para dejar constancia de las varias opciones que se deben tomar dentro de la metodología que adopte una escuela o un grupo de profesores, y solo a modo de ejemplo, reflejo en las figuras 2, 3 y 4 algunos de los métodos, las actividades y los recursos que el docente debe considerar para trabajar en su aula, cuando desarrolla cualquier unidad curricular de las múltiples temáticas que se abordan a lo largo de un curso o ciclo.

**FIGURA 2. MÉTODOS DIDÁCTICOS**



Para terminar este apartado, quiero referirme a otro cambio fundamental que debe producirse en relación con el uso de los libros de texto o manuales escolares. En estos momentos, los libros escolares suelen tener una gran calidad en la edición, en las ilustraciones y en el contenido. Sin embargo, el libro sigue siendo un recurso, un medio, un instrumento al servicio del educador; nunca debe ser el profesor el que esté al servicio de la programación o los contenidos que marque el libro utilizado. La escuela (primaria o secundaria) posee su propio proyecto educativo, su currículum propio dentro de la autonomía que le permita la legislación vigente y, a partir del mismo, las programaciones que realiza el profesorado, en función de las cuales se deben seleccionar los libros adecuados para ponerlas en práctica. La selección debe seguir un proceso de evaluación de los mismos (Casanova, 1995: 214-218), en la que se marquen una serie de indicadores que sirvan de pauta para elegir o no unos u otros manuales. De ninguna manera hay que optar por un libro de texto sin criterio, y adaptarse a lo que esa editorial, con la mejor intención, haya decidido que deben aprender “todos” los alumnos. Con seguridad que esa no ha sido su intención, sino que razonablemente el libro presenta una serie de contenidos y actividades generales, casi siempre interesantes, pero nunca obligatorios. Por otro lado, cuando el sistema educativo está descentralizado y



los centros docentes disponen de un grado de autonomía considerable, es prácticamente imposible que un libro se adapte totalmente a la programación del profesorado. Siempre habrá que organizar los contenidos de otro modo, que complementarlos con otros de carácter local, que contextualizarlos en el entorno y para la población escolar que se atiende..., en fin, que el libro es un excelente recurso (en todas sus variedades), pero siempre al servicio del desarrollo de un proyecto educativo, y nunca a la inversa, como ocurre en demasiadas ocasiones.

**FIGURA 3. TIPOS DE ACTIVIDADES**

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| Por su finalidad                 | De motivación<br>De nivelación<br>De aprendizaje propiamente dicho<br>De refuerzo<br>De ampliación<br>De evaluación |
| Por su contenido                 | Conceptuales<br>Procedimentales<br>Actitudinales  |
| Por su metodología               | Globalizadas<br>Integradas<br>Interdisciplinarias<br>Disciplinarias   |
| Por su frecuencia                | Puntuales<br>Cíclicas   |
| Por el agrupamiento del alumnado | De gran grupo<br>De grupo medio<br>De pequeño grupo<br>Individuales   |
| Por su ubicación                 | De centro<br>De aula<br>Externas  |

(Adaptado de Casanova, 2006: 203)

La utilización del libro de texto no descarta la posibilidad de elaborar materiales propios desde el centro docente: unidades didácticas específicas para temas que no aparecen en el libro, propuesta de actividades distintas que ofrezcan respuestas ajustadas a las necesidades (mayores, menores o diferentes) de determinados alumnos..., en definitiva, la tarea a la que no puede renunciar el educador de dirigir el proceso formativo de su alumnado.



**FIGURA 4. RECURSOS DIDÁCTICOS**

|                             |                                     |
|-----------------------------|-------------------------------------|
| <b>Material impreso</b>     |                                     |
|                             | Murales                             |
|                             | Láminas                             |
|                             | Fotografías                         |
|                             | Libros de texto                     |
|                             | Libros de lectura complementaria    |
|                             | Diccionarios/Enciclopedias          |
|                             | Prensa                              |
| <b>Material audiovisual</b> |                                     |
|                             | Material sonoro                     |
|                             | Cintas, CD, otros soportes          |
|                             | Radio                               |
|                             | Material visual: imagen fija        |
|                             | Diapositivas                        |
|                             | Transparencias                      |
|                             | Fotografías                         |
|                             | "Power point"                       |
|                             | Material audiovisual : imagen móvil |
|                             | Video                               |
|                             | Televisión                          |
|                             | Cine                                |
| <b>Material informático</b> |                                     |
|                             | Diversos soportes :                 |
|                             | CD                                  |
|                             | DVD                                 |
|                             | Internet                            |

(Adaptado de Casanova, 2006: 208)

#### 4. LA EVALUACIÓN, ¿HACIA LA CALIDAD O HACIA LA ESTANDARIZACIÓN HUMANA?

Es una pregunta que nos planteamos ante la situación descrita al comenzar este artículo. Hay que empezar por reconocer que la evaluación (es decir, el modelo concreto de evaluación que se aplica) dirige los sistemas educativos. Siempre que aparece, en un momento determinado del sistema, una prueba evaluadora, todo lo que se hace con anterioridad a la misma se convierte en una preparación para superarla. El sentido inicial con que se planteó el nivel correspondiente pierde su sentido y se transforma en cursos preparatorios para la prueba establecida a posteriori. Por eso resulta tan fundamental que el modelo de evaluación esté en consonancia con las finalidades que se pretenden en las diferentes etapas o niveles regulados. De lo contrario, aunque se mantengan -en el discurso teórico- las competencias o determinados objetivos como metas esenciales de la educación, si no son coherentes con la evaluación que se realice, se perderá de vista la meta propuesta y se centrará todo el proceso de enseñanza y aprendizaje en que el alumno supere esa prueba, como ya dijimos. Es un hecho cierto que ocurre de este modo en cualquier país del mundo y más aún en el momento actual, en que las evaluaciones externas a la escuela y al país, se imponen como estándar de calidad ante el que todos se doblegan.

Una situación similar se presenta cuando hay una fuerte incoherencia entre el discurso educativo, los demás elementos curriculares (especialmente la metodología) y el modelo de evaluación. Podría darse la circunstancia de que mediante las estrategias metodológicas diversificadas que se implementan en las aulas, efectivamente se esté atendiendo a la diversidad del alumnado, personalizando los procesos educativos, logrando el interés de los estudiantes y obteniendo unos buenos resultados reales. Si en esta situación, la evaluación se propone como una prueba puntual y escrita y de ese "examen" deriva la

calificación definitiva del alumno, se cae teórica y prácticamente todo el excelente trabajo realizado con anterioridad. Ya no se podrá decir al alumno que se valora todo lo que hace. No. Habrá que reconocer que lo que trabaja diariamente no sirve para su reconocimiento "oficial", sino que lo único válido en la práctica es aprobar un examen, con virtualidades evidentemente limitadas como ya hemos señalado anteriormente.

La propuesta ya recomendada insistentemente por mi parte, desde hace años, es que la evaluación se convierta en un elemento del currículum que promueva y contribuya eficazmente a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y para ello no hay otra alternativa más que llevar a cabo una ruptura decidida con los modelos tradicionales que, en demasiadas ocasiones, siguen manteniéndose en las aulas y en centros completos que se autodenominan de "calidad". ¿Qué calidad? Pues la que ofrecen los datos recogidos a través de unas pruebas escritas y con pobre amplitud de miras en lo que se refiere a la educación integral de la persona. Que, al fin, lo único que exige al alumno es estudiar, memorizar y repetir. Es penoso que a estas alturas del siglo XXI y con las posibilidades y exigencias de la sociedad actual, la escuela continúe pidiendo personas sumisas, repetitivas, poco críticas, nada emprendedoras..., en fin, personas nada preparadas para salir adelante en la vida de estos momentos. Es obligado reflexionar sobre la afirmación que realiza Stephen Covey: "Si seguimos haciendo lo que estamos haciendo, seguiremos consiguiendo lo que estamos consiguiendo".

Retomo la idea de cambio: es imprescindible evaluar todo lo que el estudiante hace en el día a día de su trabajo escolar. Y todo lo que hace el profesor. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje deben ser valorados de modo continuo y cualitativo, para que ofrezcan datos permanentes acerca de lo que funciona y lo que no, para reforzar y corregir (durante el propio proceso) lo necesario y llegar así a la calidad educativa pretendida. Cuando se registran por escrito las competencias, los objetivos..., que los estudiantes deben alcanzar en determinados tiempos, antes de comenzar el trabajo docente, esos registros se convierten en guías para el desarrollo de las unidades curriculares, apoyan al profesorado para llevar a cabo una labor completa en todos las facetas formativas de la persona. Y eso es lo fundamental. Disponer de un modelo de evaluación que favorezca el conocimiento del estudiante, el seguimiento de su aprendizaje y desarrollo, la adaptación del sistema a sus características..., en definitiva, que promueva la personalización educativa para que cada individuo llegue a su máxima potencialidad como tal. En este sentido, reproduzco las cuestiones que planteaba en un anterior artículo (Casanova, 2011) relacionadas con la finalidad de la evaluación en nuestros sistemas: "¿Toma en cuenta las posibilidades de cada alumno? ¿Toma en cuenta el contexto de la escuela? ¿Sirve para mejorar el aprendizaje? ¿Sirve para conocer a los estudiantes? ¿Resulta útil para mejorar la enseñanza que realiza el profesorado? ¿Apoya el desarrollo y el ajuste de los proyectos escolares?"

En definitiva, mediante la evaluación, ¿se mejora la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Se mejora la calidad global del sistema educativo? ¿Para qué queremos aplicar la evaluación en nuestros sistemas educativos "obligatorios"? ¿Lo sabemos? ¿Nos lo hemos preguntado alguna vez a lo largo de nuestra carrera docente?"

Quizá en las respuestas a estos interrogantes se encuentre la clave para el cambio en los procedimientos de evaluación y seamos capaces de romper con modelos anquilosados que cumplen funciones no deseadas. Hay que proponer un concepto de evaluación racional y educativo; hay que plantearse una metodología evaluativa coherente con esas finalidades que se pretenden; hay que utilizar diferentes y variadas técnicas e instrumentos para recoger datos, interpretarlos, plasmarlos por escrito; hay que elaborar informes realmente descriptivos del momento formativo en que se encuentra el estudiante...

(Casanova, 1995), en fin, que es preciso abordar con valentía los cambios en evaluación para disponer de las virtualidades que esta posee y que deben ponerse al servicio de una educación de calidad.

La postura contraria, tomando la evaluación únicamente como referente de estándar internacional igual para todos, no respeta la individualidad humana ni favorece la mejora de los procesos en las aulas. En esto también habría que "enseñar y aprender" a manejar los datos de las evaluaciones externas en los centros docentes. Se debería utilizar como una información más, que se añade a las que tenemos obtenidas por nosotros, y que puede resultar útil para contrastar resultados, corroborar nuestro trabajo personal y proponer nuevas rutas para seguir adelante. Para llegar a la calidad educativa necesaria no es una buena "receta" el someterse a resultados externos sin reflexión y sin adaptación a las diferentes realidades nacionales y locales, pues se desvirtúan las metas, realistas, que cada sistema intenta lograr para su población.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bates, R. y otros (1989). *Teoría crítica de la Administración educativa*. Valencia: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.
- Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M. A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M. A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE)*, 4(1), art.4.
- Casanova, M. A. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. Madrid: La Muralla.
- De la Orden, A. (1982). Calidad de los centros educativos, asunto para un congreso. *Bordón*, 40 (2). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- De Bono, E. (1993). *Más allá de la competencia. La creación de nuevos valores y objetivos en la empresa*. Barcelona: Paidós Empresa.
- Drain, R. (1993). *La calidad con la sonrisa. Una ayuda hacia la calidad total*. Bilbao: Deusto.
- English, F. W. y Hill, J. C. (1995). *Calidad total en educación. Transformación de las escuelas en sitios de aprendizaje. Aplicación de las ideas de Deming a la enseñanza*. México: Edamex.
- Pizarro, B. (2003). *Neurociencia y educación*. Madrid: La Muralla.
- Reid, W. A. (1981). *The deliberative approach to the study of the currículo and its relation to critical pluralism*, citado en Bates, R. (1989).
- Rodríguez Rojo, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.



## LOS PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO EN EL DISEÑO CURRICULAR: CLAVE DE MEJORA DE LAS RELACIONES TEORÍA-PRÁCTICA EN EDUCACIÓN

*Carmen Álvarez*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2012) - Volumen 10, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art2.pdf>

Fecha de recepción: 23 de agosto de 2012  
Fecha de dictaminación: 14 de septiembre de 2012  
Fecha de aceptación: 19 de septiembre de 2012



## 1. EL DISEÑO CURRICULAR Y LOS PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO

**E**n los diferentes países de la Unión Europea, el curriculum se encuentra en permanente proceso de revisión para tratar de dar respuesta a las cambiantes necesidades de nuestra dinámica sociedad. El curriculum trata de responder a las preguntas: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿para qué enseñar?, etc. En la actualidad el diseño curricular es el elemento clave de este proceso de planificación de la enseñanza.

No obstante, bajo la existencia de un curriculum básico, centralizado y normativo, que debería ser compartido por todos los profesionales de la educación, caben múltiples interpretaciones y formas de trabajo, (Casanova, 2006; Vezub, 2007). El diseño curricular desde un punto de vista técnico negaría esta posibilidad al considerar que el profesorado debe regirse exclusivamente por criterios externos, definidos desde entes externos a él. El curriculum sería entendido como un "plan de estudios", según el cual los docentes deben limitarse a aplicar fielmente los diseños curriculares realizados por otros considerados más competentes: sus objetivos, contenidos, metodología, sistemas de evaluación, etc. con el fin de lograr una pretendida eficacia. Hoy día esta perspectiva ha sido superada por las cosmovisiones prácticas y críticas, puesto que hoy día nadie cuestiona que el profesorado interpreta el curriculum, lo redefine y lo reconstruye. Como plantea Bárcena, " *los educadores son, en última instancia, quienes deciden, en cada momento, cómo actuar*" (Bárcena, 1991: 238).

Todos los profesionales dedicados hoy día a la educación, en el puesto que sea, han de tomar, y toman, decisiones de distintos órdenes en el ejercicio de su práctica, lo que implica la posibilidad de recrear el curriculum y el diseño curricular. Como plantea Apple:

*" el curriculum nunca es una simple colección neutra de saberes, que se manifiesta de alguna manera en los textos y aulas de una nación. Forma parte siempre de una tradición selectiva, de la selección que hace alguien, de la visión que un grupo tiene del saber legítimo. Se produce a partir de conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos que organizan y desorganizan un pueblo"* (Apple, 1995:153).

Una de las reivindicaciones de las cosmovisiones prácticas y críticas, es la organización flexible y democrática del curriculum, de tal modo que los procesos de enseñanza-aprendizaje se constituyan en torno a unidades didácticas seleccionadas por alumnado y profesorado, guiados por principios de procedimiento y no sólo por objetivos y estructuras predeterminadas por expertos, teniendo el profesional de la enseñanza más capacidad de maniobra. El ideal de trabajo desde el punto de vista práctico sería la elaboración de ciclos de investigación-acción para evaluar los procesos educativos, innovar y adoptar procesos de mejora de la enseñanza y la convivencia en el aula que aseguren la calidad de la formación, a partir de la elaboración de principios de procedimiento.

Pero, ¿qué son los principios de procedimiento? Son un conjunto de convicciones profesionales defendidas racional y emocionalmente que se nutren de la teoría y guían la práctica (Álvarez, 2011: 43). En este sentido, Martínez Bonafé (1993: 65), considera que " *se trata de poner en términos de ideas para la acción el conjunto de fundamentaciones y criterios*" del profesor.

Uno de los propulsores de este enfoque fue Peters, que en 1959 publicó el libro *The Philosophy of Education*, donde distinguía entre las finalidades educativas, que consideraba objetivos a conseguir con medios adecuados, y los principios de procedimiento, que constituían el núcleo de las disputas sobre la educación, cuya raigambre era mucho más compleja (Peters, 1959: 89-90). Esta perspectiva posteriormente fue asumida por autores de otras tendencias y se ha ido desarrollando desde la investigación-acción y en experiencias, como en el *Humanities Curriculum Project* (Stenhouse, 1984,

1987), al considerar que delimitando unos principios de acción sería posible realizar un análisis de la práctica y una puesta en relación con la teoría. De esta manera la práctica estaría informada científicamente y justificada por convicciones concretas, a la luz de las circunstancias y los contextos particulares de enseñanza (Peters, 1959; Stenhouse, 1984, 1987; Carr, 1988, 1993, 1996; Elliott, 1990; Martínez Bonafé, 1993). La praxis de un docente, desde esta perspectiva, se sustenta sobre ideas informadas de diferente envergadura y una estructura ética que se pone en juego en los diferentes contextos de enseñanza, donde el profesor tendrá que resolver problemas técnicos, pero también emitir juicios y mostrar opciones de valor permanentemente.

Podría decirse que los principios de procedimiento son formulaciones de un orden distinto de los objetivos de aprendizaje con los que estamos más familiarizados, en tanto que:

- Los formula el propio profesor en un esfuerzo aclaratorio y reflexivo, no una instancia externa al mismo y a la enseñanza.
- Se formulan a propósito de convicciones teóricas revisadas en profundidad y prácticas de enseñanza sometidas a revisión, ambas en interrelación.
- Establecen criterios y opciones de valor en la enseñanza, de modo que el énfasis de los mismos recaerá más en la acción del docente que en los logros de su alumnado.
- Se trata de aspiraciones generales a tener en cuenta en los procesos formativos. De este modo, se centran en los procesos de enseñanza-aprendizaje más que en los resultados.
- Son problemáticos porque aunque pretenden orientar la acción en todo momento, deben estar abiertos al debate, siendo, en cierto sentido, provisionales.
- Exigen un compromiso moral al docente con las actuaciones educativas deseadas desde el punto de vista personal y profesional. El docente se compromete con los principios que ha ido formulando y éstos le guían en su praxis cotidiana, reformulándolos al contacto con nuevas teorías y experiencias prácticas (Álvarez, 2011: 43-44).

Este enfoque, como plantea Bárcena (1991: 233), *"implica un mayor protagonismo reflexivo del educador en su trabajo, lo cual significa además, tener que admitir que la práctica educativa no es una mera cuestión técnico-instrumental, sino una forma de praxis dirigida y decidida deliberativa y éticamente"*.

En el *Humanities Curriculum Project*, (Stenhouse, 1987) se da cuenta pública de una forma de diseño y desarrollo curricular que trataba de enjuiciar críticamente los códigos de selección, organización y presentación de la cultura en el curriculum, ofreciendo una articulación propia de las relaciones teoría-práctica en su modo de enseñar. Stenhouse (1987: 90) considera que *"lo crucial es una especificación estricta, saber qué es lo que están haciendo. Y saber lo que están haciendo significa redactar un curriculum. Significa tener absolutamente claro cuál es el curriculum con el que están experimentando"*.

En este sentido, Elliott (1990: 92-93), refiriéndose a Stenhouse, afirma *"sus principios de procedimiento constituyen la articulación de su sentido de la forma docente adecuada para manejar los elementos controvertibles en clase"*. La definición de unos principios orienta el sentido que se desea dar a la práctica y los mismos pueden servir de elementos de juicio de la misma, mostrando las posibilidades y límites de las ideas didácticas en el trabajo docente, dentro y fuera del aula (Carr, 1993: 11).



## 2. LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA Y LA CONTRIBUCIÓN DE LOS PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO

Desde siempre en el campo de la formación se afirma que hay que relacionar la teoría y la práctica. En la inmensa mayoría de las obras de didáctica y epistemología se enfatiza enérgicamente la importancia que tiene relacionar la teoría educativa y la práctica de enseñar.

El saber pedagógico y la enseñanza se encuentran en una situación de permanente tensión: se necesitan y se justifican mutuamente, sin embargo, con frecuencia se ignoran entre ellas, siendo esta quiebra una de las principales fuentes de problemas para la enseñanza y el desarrollo profesional docente. En las últimas décadas la investigación científica ha puesto de manifiesto que la relación entre la teoría y la práctica educativa constituye un eterno problema, existiendo al respecto cierta tradición: frecuentemente decimos que hay que relacionar el conocimiento y la acción, que la coherencia del docente es muy importante, que es necesario establecer puentes entre lo que se piensa, lo que se dice, lo que se hace, etc.

Sin embargo, podemos afirmar que el estado de la investigación al respecto está aún muy poco desarrollado, tanto en su dimensión teórica como en lo relativo a la realización de estudios empíricos, existiendo muy pocos trabajos en este ámbito, tanto a nivel nacional como internacional. Efectivamente, y como cualquiera puede suponer, se trata de un territorio complicado de explorar, pero de enorme relevancia por su trascendencia. Es por todos sabido que las relaciones del profesorado con el conocimiento son algo sumamente complejo. *"Se trata de una relación no siempre clara, basada en algunos sobreentendidos, a ratos difícil y casi siempre complicada"* (García Pérez, 2007: 27).

Desde diferentes posiciones educativas se ha considerado que un aspecto superador de la quiebra entre la teoría y la práctica era la construcción de principios de procedimiento (principios generales, principios de acción, etc., dependiendo de los autores) por parte del docente. ¿Por qué? Porque desde esta perspectiva, se considera que el conocimiento científico sobre la educación puede iluminar diversos aspectos de la enseñanza, siendo posible derivar prácticas escolares de las ideas académicas. En el proceso de formulación de los principios didácticos el docente crea y recrea su personalidad pedagógica: cultiva su mente, toma partido por aquello que considera óptimo entre todas las opciones posibles de manera ilustrada, se compromete con el cultivo de su propio pensamiento, regula mejor su práctica, se autoevalúa y ejerce la autocrítica y aprende, en definitiva, a ser mejor profesor. Como plantea Martínez Bonafé (1993: 43), los principios de procedimiento *"constituyen el conjunto de sugerencias y orientaciones de orden didáctico que concretan las intenciones y las grandes ideas fundamentales del proyecto [docente]. Tratan, pues, de concretar en la actividad teórico-práctica del profesor el puente entre el proyecto curricular como posibilidad y las realidades concretas del curriculum en acción"*.

Este enfoque es muy interesante desde el punto de vista de las relaciones teoría-práctica, dado que exige al profesor revisar sus postulados teóricos y responsabilizarse de ellos en la práctica, introduciendo la importancia de la razón, el pensamiento, la deliberación y la reflexión como fundamentales en la enseñanza, superando la idea de que para ser buen docente hay que dominar el quehacer práctico en exclusiva (Postholm, 2008). En la pugna por desarrollar los principios en la práctica se desarrolla la verdadera pedagogía y el verdadero profesional de la educación, dado que la formulación de unos principios exige de un conocimiento pedagógico amplio, de un bagaje de lecturas y convicciones en el docente, de un compromiso social y educativo profundo y de un interés por la mejora de la enseñanza. Sin estas cuestiones, la formulación de principios de procedimiento será una tecnología didáctica más, sin



repercusión en la formación del profesor y su desarrollo profesional. Afirman Fullan y Hargreaves, en el marco de su propuesta conocida como "profesionalidad interactiva", que:

*No se trata de que los maestros se adapten a los resultados de las investigaciones, sino de que hagan más explícitas sus propias premisas empíricas y de valor, comparándolas con las de otros maestros y con las de las investigaciones. Al examinar sus prácticas y reflexionar críticamente sobre las razones que las avalan, los mismos docentes tratan de dar buenas razones de lo que hacen. Esto, a su vez, los estimula para modificar su práctica cuando descubren que adolece de algún defecto (Fullan y Hargreaves, 1997: 95).*

No se trata de ser consumidores compulsivos de investigación didáctica, más bien se trata de relacionarse con la teoría y repensarla tratando de tomar ideas que contribuyan a definir un marco de actuación consistente para la enseñanza, dotándose a uno mismo de esquemas de pensamiento y de conocimiento con los que organizar e interpretar su acción cotidiana. Plantean Fullan y Hargreaves (1997: 95), que es importante "la individualidad y la función que desempeñan el tiempo para uno mismo y la soledad en el desarrollo de los propios valores e ideas". Reconocer esta idea es fundamental para avanzar en el desarrollo profesional docente, sobre todo porque implica tener en cuenta que la voluntad del profesor es determinante en el proceso. El docente necesita estar convencido de la importancia de la reflexión sobre su propio pensamiento antes de decidirse a estructurarlo, lo cual, tomado con consciencia y pasión le supondrá un gran esfuerzo. Tampoco se trata de convertirse en ermitaños instrospectivos aislados de la realidad para dedicarse en exclusiva a buscar ideas en las que fundamentar las clases.

*Los enseñantes tienen que querer reflexionar y reflexionar profundamente. Tienen que creer en la importancia de mantenerse en contacto con sus sentimientos y propósitos y deben prepararse para dejar de lado todo lo demás, incluido lo importante. [...] Cuando decimos que no tenemos tiempo para algo, es una mera evasiva. Lo que queremos decir es que tenemos cosas más inmediatas o convenientes que hacer en ese tiempo. [...] Escuchar la propia voz interior sí lo es. No sólo requiere tiempo, sino valor y compromiso también. Tener el valor y aceptar el compromiso de reflexionar significa dejar de lado las demás cosas (Fullan y Hargreaves, 1997: 96-97).*

La reflexión sobre los propios principios es un aspecto profundamente personal y solitario, pero resulta fundamental de cara a esclarecer y expresar las prioridades docentes de cada uno. Evidentemente, implica tiempo y esfuerzo, valor y compromiso, sinceridad y autocrítica y, sin duda, la lectura profesional es la base de este proceso de diseño curricular porque es lo que proporciona las ideas necesarias para el avance en la conexión teoría-práctica:

*Proporciona un acceso rápido a otras perspectivas e ideas sobre nuevos programas, nuevas técnicas de enseñanza, formas de trabajar con los colegas y posibilidades generales de perfeccionamiento. No hace falta que esa lectura suponga habérselas con una jerga esotérica y técnica. [...] Una hora semanal dedicada a un artículo da acceso, al menos, a cuatro ideas y perspectivas nuevas al mes. ¿Es cuestión de tiempo o de prioridades? (Fullan y Hargreaves, 1997: 101).*

Muchos autores consideran que para investigar sobre la enseñanza (y para que el profesor se autoevalúe) es preciso explicitar esas ideas del profesorado en primer lugar. Fernández Cruz (1994: 142), afirma claramente: "la tarea de investigación en el aula comienza con la declaración de principios explicativos". Sin conocer los propósitos del docente parece difícil evaluar su práctica.

Toda acción educativa posee un innegable carácter moral que depende del docente, de tal manera que cuanto más explícite y se comprometa en el desarrollo de sus propios criterios y opciones de valor a seguir a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto mejor.

### 3. UN ESTUDIO DE CASO SOBRE LOS PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO EN LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

Tratando de dar respuesta a preguntas como: ¿qué relaciones son posibles entre el conocimiento pedagógico y la acción docente? ¿Cómo puede el profesorado relacionar teoría y práctica en la enseñanza? ¿Este esfuerzo tiene repercusiones en su desarrollo profesional?, etc. se realizó un estudio de caso único, siguiendo una metodología etnográfica, para explorar los principios de procedimiento de un profesor en la acción, las bases teóricas en las que éstos se apoyan y analizar las implicaciones de las decisiones que toma en los diferentes situaciones de la vida en el centro y en el aula, para los diferentes miembros de la comunidad escolar.

El estudio de caso se ha desarrollado durante un curso en el Colegio Público Germán Fernández Ramos (Oviedo)<sup>1</sup>, centrándose en el estudio de un profesor-tutor (José María Rozada Martínez) y su grupo de alumnos de Educación Primaria, el cual ha dedicado más de treinta años al estudio del tema, generando publicaciones al respecto e innovadoras formas de enseñar, promoviendo el establecimiento de relaciones entre el conocimiento educativo y la práctica escolar. En el proceso, el profesor ha ido generando su propia pedagogía, y en ella gozan de un protagonismo muy destacado sus principios de procedimiento, porque a través de ellos va formulando y reformulando sus ideales pedagógicos y didácticos. A través de la revisión permanente de su ejercicio como docente mediante la elaboración de ciclos de investigación-acción y la lectura profesional ha construido una “pequeña pedagogía” (Rozada, 2007).

La investigación se enmarca en el aula objeto de observación, incorporando a la investigación a la misma a toda la comunidad escolar del centro, con el objetivo de verificar relaciones teoría-práctica en el desarrollo profesional del profesor a lo largo de su trayectoria, siguiendo pautas de trabajo de orden cualitativo:

- a) Observación participante: grabando en audio las clases para realizar un análisis más profundo y completo, filmado algunas en vídeo.
- b) Entrevistas y foros de debate: con el profesor-tutor, alumnado, profesorado especialista, equipo directivo, familias, antiguos alumnos del profesor, familias de antiguos alumnos y otros miembros de la comunidad para triangular y saturar informaciones.
- c) Análisis de documentos: vinculados al centro educativo, generados por el alumnado en el proceso de enseñanza, generados por las familias, vinculados a los planteamientos pedagógicos del profesor y generados por la propia investigadora.
- d) Para ampliar y saturar informaciones también se han pasado cuestionarios al alumnado, familias, profesor-tutor, etc., se han solicitado redacciones al alumnado de la clase objeto de estudio y se ha empleado una lista de chequeo.

Destaca el tiempo dedicado a la estancia en el campo y la intensidad del trabajo, pues se ha producido una recogida de información muy amplia, dado que todas las informaciones recogidas han sido grabadas y posteriormente transcritas.

---

<sup>1</sup> Se cuenta con el consentimiento del centro educativo y del docente para hacer públicos los resultados del estudio y revelar su identidad.

El caso fue elegido, como se insta en la investigación cualitativa, atendiendo a tres razones (Rodríguez, Gil y García, 1996, 95):

1. *Su carácter crítico*, es decir, en la medida en que el caso permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio.
2. *Su carácter extremo o unicidad*, es decir, que parte de una situación que tiene un carácter específico y peculiar.
3. Finalmente, *el carácter revelador del caso* permite observar y analizar un fenómeno o hecho particular relativamente desconocido en la investigación educativa y sobre el cual pueden realizarse aportaciones de enorme relevancia.

Concretamente, se consideró que la pedagogía desarrollada por el profesor, en su dimensión teórica y práctica, permitiría confirmar, modificar y/o ampliar el conocimiento respecto al tema de las relaciones entre la teoría y la práctica, dado su perfil inusual, profundamente marcado por seguir una importante trayectoria de autoformación, autocrítica y crecimiento profesional.

- El caso investigado ha seguido un amplio proceso de autoformación, no tratándose de un maestro de Primaria convencional, puesto que tiene una dilatada trayectoria académica y profesional. Es maestro y licenciado en geografía e historia. Impartió docencia de didáctica de la geografía en el Departamento de Geografía de la Universidad de Oviedo, fue profesor en el Departamento de Ciencias de la Educación de esta misma Universidad de Oviedo, impartiendo diversas materias pertenecientes al Área de Didáctica y Organización Escolar, fue asesor de formación del Centro de Profesores de Oviedo, publicó ochenta y siete textos de diferente entidad: artículos en revistas nacionales y extranjeras, capítulos de libros con autoría compartida, reseñas, etc., ha participado e impartido numerosos cursos y conferencias, así como movimientos sociales a favor de una escuela pública, siendo miembro fundador de la Plataforma Asturiana de Educación Crítica y estando vinculado a la Federación Icaria.
- Por otro lado, este profesor considera que la investigación-acción tiene un enorme potencial formativo y de transformación para el profesorado porque permite desarrollar la autocrítica. El potencial de este marco de trabajo radica en la deliberada reflexión que se inicia en la práctica y sobre la práctica educativa para hacerse el profesor más consciente de las implicaciones (superficiales y profundas) de su acción educativa. Es infrecuente que sobre este asunto se hable en las escuelas de magisterio y en los centros de enseñanza, con lo cual una buena parte de los maestros pueden pasar toda su vida sin entrar en contacto con esta idea (también en contados casos podría suceder que estuviesen haciendo investigación-acción sin saberlo). Para hacer investigación-acción en el aula existen numerosas técnicas e instrumentos de indagación. En concreto, este profesor ha desarrollado a lo largo de su trayectoria profesional como maestro un proyecto de investigación-acción con alumnado y familias filmando y analizado cientos de horas de clase, haciendo autocrítica, así como elaborando diarios y documentos de muy diversa índole.

#### 4. LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA A TRAVÉS DE PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO EN EL CASO

Para analizar las relaciones entre la teoría y la práctica que el profesor establece entre lo que ha leído, piensa, hace y reflexiona en la educación se ha realizado un análisis *deductivo*, explorando cómo la comunidad ve sus principios didácticos manifestados en la realidad, y otro *inductivo*, analizando cómo en sus clases emergen en

acción sus principios. En este apartado se da cuenta de este análisis de manera conjunta, para facilitar la lectura, recogiendo en primer lugar los principios generales y aportando a continuación ideas, testimonios y momentos de la clase vinculados. Dado que la formulación de los principios ha evolucionado en los últimos cursos, y recogerlos todos alargaría demasiado este epígrafe, se presenta únicamente una pequeña muestra tomada de la última versión de la pequeña pedagogía elaborada por el profesor.

#### CUADRO 1. PRINCIPIO DE PROCEDIMIENTO DEL PROFESOR

*El primer principio es que yo mismo soy responsable de mi cualificación profesional, y que, sin exculpar a quien proceda de sus responsabilidades en cómo está esta cuestión en el nivel del sistema educativo, debo tomarla en mis manos y hacerme cargo de ella. Que por lo tanto mi profesión no consiste solamente en enseñar a los niños, sino en saber (por lo tanto aprender) acerca de esa enseñanza, y en compartir ese saber con otros colegas y con los estudiantes que se acercan a la profesión.*

En las diferentes entrevistas con el profesorado éste ha sido un tema recurrente:

Profesor especialista<sup>1</sup>. *Yo a José María sus opiniones se las respeto muchísimo porque me da la impresión de que son muy contrastadas. Cuando José María dice algo se lo pensó. Sobre cualquier tema que le preguntes él sabe, y sabe seguro muchísimo más que yo y le tengo, no digo veneración porque no es la palabra, pero respeto profesional muchísimo, aunque discrepamos en ocasiones.*

Muchos alumnos y antiguos alumnos detectaban su sólida formación y su hábito lector.

Antigua alumna<sup>3</sup>. *Me acuerdo que leer leía mucho. Me acuerdo de verlo con libros en clase.*

Investigadora. *También puede ser que un profesor se pasee con libros en clase.*

Antigua alumna<sup>3</sup>. *No, él se los leía.*

Otro antiguo alumno, posiblemente el niño más complicado de cuantos pasaron por el colegio, comentó lo siguiente:

Antiguo alumno<sup>1</sup> [adolescente]. *Él enseñaba lo que había que saber, tocaba dividir, pues dividir, pero él tenía sus propias ideas y una forma de enseñar que pocos tenían. La mitad no tienen ni cultura. Él era culto. Leía y se informaba de las cosas. Y era bueno, muy bueno, y para que yo lo diga ya es jodido que no me gusta nadie.*

#### CUADRO 2. PRINCIPIO DE PROCEDIMIENTO DEL PROFESOR

El diálogo, es decir, el habla y la escucha reflexivas entre todos los miembros de la clase, constituye la estrategia didáctica privilegiada para procurar de manera permanente el establecimiento de relaciones equilibradas entre el conocimiento académico que ofrece la escuela, la conciencia ordinaria de los alumnos y la actividad práctica en la que éstos resuelven sus vidas. El conjunto de actividades didácticas más concretas, parciales y cristalizadas como recursos del oficio de enseñar, ha de quedar inserto en esa estrategia dialógica más general, siendo ésta la que les dará un sentido distinto, sin tener que andar buscando, muchas veces a golpe de ocurrencia, formas de trabajar en el aula espectacularmente novedosas. La propia práctica de este diálogo debe de ser entrenada favoreciendo la toma de conciencia de la misma, de las condiciones que requiere y de sus finalidades.

Esto es algo que no pasa indiferente en el recuerdo de los antiguos alumnos, pues siempre que se les ha preguntado qué es lo que recuerdan con más intensidad de la clase era esta cuestión.

Antigua alumna<sup>3</sup> [adolescente]. *El recuerdo que más tengo es que todas las mañanas nos sentábamos en corro y hablábamos de lo que queríamos, de lo que más nos había llamado la atención ese día.*

Antigua alumna4 [adolescente]. *Nos comentaba todo, no había cosa que no nos comentara. No es un profesor de estos tiesos así. Nos lo comentaba todo, no un poco, todo-todo. Y tenía agudeza suficiente para contárnoslo todo. Tenemos muy buen recuerdo de él.*

Antigua alumna8 [adolescente]. *Me encantaban las conversaciones de los lunes a primera hora de la mañana. Comentábamos de todo. El fin de semana, qué había pasado si había pasado algo, por eso me gustaba porque teníamos mucha confianza. Hablábamos de las noticias que habíamos visto por la tele. Hablamos de Mari Luz y de los niños desaparecidos. Hablamos también de otras cosas.*

### CUADRO 3. PRINCIPIO DE PROCEDIMIENTO DEL PROFESOR.

El conocimiento de las circunstancias vitales extraescolares de cada alumno resulta fundamental para el maestro, con el fin de percibir y tratar a cada uno de ellos no solo como escolar, es decir, como niño institucionalizado, sino como persona que no puede ser reducida a su dimensión escolar, por más que ésta sea muy importante.

Esta cuestión la ha detectado su alumnado perfectamente. Así lo comentan algunos niños en un foro de debate.

Alumno14. *Antes, cuando íbamos en cuarto o así. En quinto todos los lunes hablábamos de lo que hicimos el fin de semana.*

Alumna2. *Ahora en sexto ya no lo hacemos. Hacemos La Aventura de la Vida.*

Investigadora. *¿Y por qué creéis que hacíais eso con el profesor?*

Alumno4. *Porque quería saber más de nosotros.*

Investigadora. *¿Para cotillear?*

Todos. *No.*

Alumno4. *No, por nosotros.*

Investigadora. *Puede ser que un profesor quiera saber más de sus alumnos para cotillear.*

Alumno14. *En todo caso, si una persona quiere cotillear sobre ti ya te vas dando cuenta porque te va haciendo más preguntas sobre eso y él no te hacía preguntas sobre lo que tú decías. A ver, te hacía preguntas, pero no de cotilleo. Te trataba de sacar más.*

Investigadora. *¿Tú notabas que esas preguntas te las hacía para conocerte mejor, no para chismorrear por ahí?*

Alumno14. *Sí.*

Investigadora. *¿Con eso estáis de acuerdo?*

Todos. *Sí.*

Investigadora. *El profesor quiere conocerlos más, para entenderlos mejor.*

Todos. *Sí.*

Efectivamente, en la clase se percibe permanentemente el interés del profesor en conocer mejor a los alumnos y dialogar con ellos. Quizá uno de los momentos más destacados fue cuando se habló en clase de una noticia del telediario que vieron algunos alumnos sobre una niña a la que mataron dos adolescentes con los que chateaba, tras concertar una cita. Así el profesor aprovechó para indagar por el interés que el chat puede tener hoy para los jóvenes.

Profesor-tutor. *Yo confieso una cosa, por la edad que tengo. Yo comprendo muchas cosas, pero hay otras que no las comprendo muy bien. ¿Por qué os puede gustar o por qué les puede gustar a otras personas chatear con desconocidos? A mí no me atrae nada. [...] No lo comprendo. Si me lo podéis explicar pues a lo mejor lo voy comprendiendo.*

Alumna7. *Porque a la mayoría de la gente, profe, le gusta conocer.*

Profesor-tutor. *Pero tú no conoces.*

Alumna7. *Pero hay gente que no conoce a nadie y quiere conocer personas en el Chat. Para conocer, para eso. Mi madre tiene uno que le escribe, pero como no le hace caso le dice "escribele a otra guapo" y le dice adiós. Es sólo para conocer. No es nada malo profe.*

Profesor-tutor. *Pero, para conocer ¿qué?*

Alumna7. *Más gente. Más amistades. Más amigos. Tener una relación que ya llegará. ¿Me entiendes?*

Alumna8. *O por distraerse también.*

[...]

Alumna7. *Conoces otras culturas, otras formas de divertirse.*

Profesor-tutor. *Tú lo que me explicas es que lo más divertido de esto es conocer nueva gente.*

Alumno7. *Es como tener un amigo pero en el ordenador. Tú le escribes y él te manda.*

Profesor-tutor. *¿Y eso gusta?*

Alumno7. *Sí.*

Profesor-tutor. *¿Y eso gusta más que tener un correo con un amigo, al que ves por la tarde y hablar de las cosas que ocurren en la realidad: del entrenamiento, del partido, de la clase, del cine, de lo que sea?*

Alumno7. *Un desconocido, no sé. Motiva más profe.*

Profesor-tutor. *¿Motiva más un desconocido?*

Varios alumnos. *Sí.*

Profesor-tutor. *Pues eso es algo que yo no sabía.*

Alumna7. *De tus amigos ya estás cansado. Yo por ejemplo estoy cansada de hablar siempre con la alumna10, de ver siempre la misma gente. Y quiero conocer nueva.*

Profesor-tutor. *Voy a apuntar aquí. Atractivo por lo desconocido y cansancio de lo conocido. [...] Antes cuando yo era un niño se decía "un amigo es un amigo para toda la vida". [...]*

Alumna7. *Yo también tengo una amiga que paso mucho tiempo con ella, pero ya te cansas, todo el día con ella. Es como si fuera un perrito. Te pasas el día con ella, pues llega un límite que oye, te apetece conocer gente, su cultura, ¿no?*

Profesor-tutor. *Y por ejemplo, el día que tengas una pareja, que te guste un chico, también te cansarás de él pronto. [Risas]. Yo pregunto, quiero llegar a comprenderlo. Uno de mis trabajos más importantes es llegar a comprender a los niños con los que trabajo. Preadolescentes ahora. Si una niña me dice que se cansa de sus amigos mañana cuando tenga ese gran amigo, pero que es también un compañero se cansará pronto de él.*

Alumna7. *No es que te canses, es que quieres conocer más gente. Mi madre por ejemplo tiene muchas amigas y no se cansa, pero quiere conocer más gente. De la pareja no te cansas porque el amor...*

[...]



Alumna8. *Usted no le capta el truco. Usted ya está acostumbrado a otras costumbres. Cuando era pequeño no chateaba, como usted dijo antes, la "cartítica". Ahora como estamos en la juventud moderna nosotros estamos acostumbrados a conocer nuevas cosas. Usted no lo ve bien porque ya está acostumbrado a escribir a la persona que conoce. Usted a sus amigos les escribía cartas. Nosotros no. Chateamos.* [Risas de los alumnos.]

Profesor-tutor. *El problema no es ese. El problema es con desconocidos o no. Lo que yo no entiendo es por qué atrae lo desconocido.*

Alumna8. *Yo tengo esa costumbre. A mí me atraen más los desconocidos porque quiero conocer otras cosas. [...] Yo le miento. No le digo que vivo acá. Y como tengo webcam yo le veo si es un viejo chocho... [Risas de los alumnos.] Mi madre me dice que tenga mucho cuidado, que pueden ser traidoras a veces las amistades. Y me dice que no le diga la verdad, mi identidad y tal. Pero yo, para mí eso no es normal, porque se pueden meter en unos líos. [...]*

Alumna7. *¿Por qué tú sientes que no es bueno chatear?*

Profesor-tutor. *Yo además del peligro ese que ya hemos visto que sabemos que hay gente que puede intentar seducirte con palabras para luego hacerte daño, ¿no? Sabemos que hay gente así. Ese es un peligro. Pero además yo digo que no me atrae eso de "conocer a un desconocido" porque en realidad tampoco es seguro que le conozcas, porque si yo miento él también mentirá. Entonces, ¿qué es lo que yo estoy conociendo? Si yo miento no conozco nada. Conozco cosas nuevas falsas. Qué más me da lo que cuente. No me atrae eso. Como no estoy seguro de que sea verdad lo que se dice...*

Alumna7. *Es verdad. Tienes razón.*

[...]

Profesor-tutor. *Os lo agradezco, porque me lo contáis así con esa sinceridad... a mí esto me da mucho que pensar. Vosotros no sois seres raros. Mis hijos también lo hacen. Y yo trato de entenderlo.*

Como puede verse, el profesor se interesa por entender a su alumnado, con el que guarda mucha distancia generacional, mientras cultiva un espíritu dialógico en el aula y educa en valores.

#### CUADRO 4. PRINCIPIO DE PROCEDIMIENTO DEL PROFESOR

La buena relación del profesor con la familia de cada uno de sus alumnos debe procurarse por todos los medios. En primer lugar para que el alumno se sienta reconocido como miembro de un determinado grupo familiar. En segundo lugar para que la familia contribuya a desarrollar en el alumno una buena disposición hacia su maestro. Y en tercer lugar porque familias y maestros deben apoyarse ante el reto de educar en las difíciles circunstancias actuales, en las que unas y otros han perdido el respaldo que la cohesión cultural de antaño les prestaba.

Esta cuestión es percibida así por toda la comunidad escolar (profesorado, alumnado, familias y otros agentes) y valorada muy positivamente. Quizá uno de los logros más destacados fue involucrar más a algunos padres en la educación de sus hijos o adaptarse a los horarios de las familias con largas jornadas laborales.

Antiguo alumno1. *Gracias a él se preocupó mi padre de mí por primera vez y fue a la escuela. Nunca antes había ido a la escuela a nada, ni a una reunión ni a nada y un día José María lo llamó y fue, por primera y única vez.*

Madre alumna10. *Él además se adapta a nuestros horarios, porque el mío es más difícil... Si manda aviso de una reunión, sabe que por mí, como todas las madres, quiero ir, pero cuando convoca no puedo ir como otras madres que están libres y siempre por mi hija quedamos un día para hablar que yo pueda ir.*



El profesor se esfuerza en mantener las mejores relaciones con cada familia particular y con el grupo de las que escolarizan sus hijos en el aula. La siguiente alumna manifiesta que percibía esto en su forma de hablar y de tratar a la gente.

Antigua alumna8. *Siempre fue muy agradable con todas las familias de sus alumnos.*

Investigadora. *¿Y en qué lo notabas tú?*

Antigua alumna8. *Lo notaba en su forma de hablar, de tratar a la gente.*

El profesor, además de buscar las mejores relaciones con las familias también se plantea sus dificultades a la hora de educar a los niños hoy y se ha planteado la necesidad de trabajar con ellas algún tema de su interés. Para ello ha organizado charlas, en cursos pasados sobre todo, y el Club de Lectura en los más recientes.

Madre antigua alumna3. *Una de las cosas en las que se molestó mucho de aquella fue en abrir el centro a la comunidad, a los padres, preparaba charlas y conferencias. Creo que antes no se hacía. La primera que vi, fue José María el que lo empezó a mover, y es complicado mover a los padres porque si no tienen que trabajar tienen que hacer otra cosa, pero él siempre trataba de buscar algún tema que te enganchara o alguna cosa que te interesara referente a ellos.*

Además, en el trato con los alumnos, intenta evitar términos como “mamá”, “papá”, pues sabe que escasos alumnos de la clase tienen referencias sobre los mismos y que predominan las familias desestructuradas. Los alumnos se dan perfecta cuenta de que esta cuestión se trabaja. Así lo han manifestado en un foro de debate.

Investigadora. *¿Él suele decir “vuestrós padres...” o suele decir “las familias...” en general?*

Todos. *Las familias.*

Investigadora. *Suele hablar de las familias en general.*

Todos. *Sí.*

#### CUADRO 5. PRINCIPIO DE PROCEDIMIENTO DEL PROFESOR

Por otro lado están los frecuentes desequilibrios afectivos inespecíficos, pero que en el caso de no pocos alumnos configuran escolares incómodos para la acción docente casi cualquiera que ésta sea. Mi proceder pedagógico se orienta a la búsqueda permanente de la mejor comunicación posible, sin pretender jugar el papel de un terapeuta profesional, mostrando siempre reconocimiento, respeto y afecto hacia el alumno, de modo que se abran posibilidades de que haya reciprocidad, bien por sí misma, bien porque yo se la demande. Cuando sea imprescindible, actuaré con firmeza para corregir aquellas conductas que alteren la buena convivencia y el ambiente de aprendizaje en clase. Una firmeza que excluya totalmente la violencia física o verbal, sustentándose en el razonamiento y el proceder enérgico cuando la situación lo requiere.

En el cuestionario que se pasó al alumnado se les preguntaba por dos cuestiones significativas al respecto. A continuación recojo las dos preguntas y dos respuestas representativas de los resultados obtenidos en la misma.

Investigadora. *¿El profesor se preocupa por más cosas que por vuestro aprendizaje? ¿Y os trata como a alumnos o como algo más? Razona la respuesta y pon ejemplos si se te ocurren.*

Alumna7. *Yo creo que sí, que se preocupa por algo más. Y no sólo nos trata como a alumnos, sino también como un poco de amistad. Cuando tuve problemas con mi madre yo no sabía a quién acudir con mis problemas, y él me veía muy preocupada en las clases y me preguntaba lo que me pasaba y yo con toda*

*sinceridad le respondí y me supo comprender y gracias a él mis problemas ya no son los que eran antes. Por eso pienso que nuestro tutor es algo más que un profesor.*

Investigadora. *El profesor riñe mucho. Cuando te riñe a ti, ¿piensas que disminuye el aprecio entre vosotros? Razona la respuesta. ¿Riñe y respeta al mismo tiempo? ¿Es posible?*

Alumna9. *El profesor cuando riñe, riñe con razón, pero si después se demuestra que no había pasado nada nos pide disculpas. Pero nos respeta porque cuando nos riñe no nos insulta e intenta que razonemos por qué nos ha tenido que reñir.*

También en los foros de debate y en las entrevistas se abordó esta cuestión y existía el acuerdo unánime de que es posible reñir sin humillar y que el profesor así procede siempre. A continuación se recoge un ejemplo:

Profesor-tutor. *Envié el correo a las seis o las siete. ¿Nadie lo ha recibido?*

Alumna4. *Yo sí, profe.*

Profesor-tutor. *¿Sólo lo ha recibido la alumna4? [El alumno12 también levanta la mano] ¿Has podido entrar en el anuncio y verlo, no?*

Alumna4. *Sí.*

Profesor-tutor. *El alumno12 también, dos.*

[...]

Alumno14. *Yo no, profe.*

Profesor-tutor. *No digo que no, digo quién más lo ha recibido. [Están levantadas las manos de la alumna4 y el alumno12]. Dos. [El alumno10 levanta la mano por primera vez] ¿Alumno10, lo has recibido?*

Alumno10. *Sí.*

Profesor-tutor. *¡Qué trabajo me cuesta, ¿eh?! Tres. ¿Tres nada más lo han recibido? [El alumno4 ahora, por primera vez, levanta la mano]. Cuatro. Mira que me cuesta, ¿eh? ¡Oye, que no hay manera! Para saber que hay cuatro niños que han recibido el correo primero levantan la mano la alumna4 y el alumno12. Luego uno dice que no lo ha recibido. El alumno10 no había levantado la mano y la levanta después. Y ahora al final va y la levanta el alumno4. Pero, ¿por qué no contestáis cuando pregunto la primera vez? [Con voz fuerte] ¡Tremendo llevar esta clase! Es de un desgaste terrible. Cuando lleve media hora de clase estoy ya para irme. ¿Es tan difícil que pregunte cuántos niños de esta clase han recibido el correo que les he mandado ayer? Que levanten la mano, por favor. [Ahora levantan la mano los cuatro de antes y otro alumno más]. ¡Hombre, ahora otro más! [...]. Alumno2, ¿tú lo has recibido?*

Alumno2. *Sí.*

Profesor-tutor. *¿Y por qué no lo has dicho desde el principio que lo pregunté? [No responde] ¡Es asombroso! Bien, bajad la mano. Los demás ya sabéis que lo tenéis en el correo. Y el que no lo reciba pues es que la dirección la tengo mal.*

#### CUADRO 6. PRINCIPIO DE PROCEDIMIENTO DEL PROFESOR

La educación para la ciudadanía, moral, sociomoral, en valores o como se le quiera llamar, no la llevaré a cabo tratando de orientarla según un exhaustivo listado de valores, principios éticos o morales, normas, virtudes, etc, sino que procuraré apuntar a aquellos aspectos que podríamos situar en la base del comportamiento moral, el cual se admite que en sus contenidos concretos está hoy sometido a una gran incertidumbre, dado el pluralismo moral de nuestra sociedad. Como maestro de Educación Primaria asumo el

pleno respeto a las opciones educativas que tome cada familia en este ámbito. Hay tres líneas en las que concentro esas bases de la personalidad moral, las cuales están inspiradas en la propuesta durkheimiana de educación moral, éstas son: el espíritu de disciplina, la adhesión a grupos sociales y la autonomía de la voluntad.

Esta cuestión la han valorado especialmente los antiguos alumnos del profesor.

Antiguo alumno<sup>3</sup> [adulto]. *Sobre todo, en lo que tenía muchísimo, muchísimo, muchísimo interés era en que desarrollásemos la capacidad crítica, es decir, que sacásemos nuestras propias conclusiones, que analizásemos las cosas, que pensásemos por qué pasan, etc. [...] Insistía muchísimo, muchísimo, muchísimo, en sacar, directa o indirectamente, en que sacásemos la capacidad crítica, la capacidad de analizar y sacar nuestras propias conclusiones al respecto y mirar un poco más allá, hablando de historia, de lo que son las fechas, de lo que son datos "que si los reyes católicos", de analizar porqué ocurrían esas cosas. ¿Por qué ocurrían muchas cosas?*

Asimismo, ha sido un tema recurrente en entrevistas y foros de debate.

Antigua profesora<sup>1</sup>. *No sigue modas de que ahora vamos a tratar ecología u otra cosa, eso completamente de acuerdo. Él trata el tema que surge en cada momento. Si sale el tema de las drogas tocan el tema, pero en profundidad, tampoco de cualquier manera, de una manera que a los niños les diga algo. El alcoholismo también lo hablaron.*

Esta es una forma de trabajo que también algunas familias consideran que ha dado sus frutos.

Madre antigua alumna<sup>6</sup>. *Aprendieron a respetarse entre ellos. Aprendieron a respetarse, a valorar que cada niño venía de distintas situaciones en casa y de distintas maneras. Aprendieron a respetarse, que al principio se reían. José María les enseña a cambiar el sentido. "Oye, ponte tú en el lugar de..." Había un niño en clase que tenía creencias religiosas distintas y ese niño murió y mi hija no te puedes imaginar lo que lloró. Y era de otra religión. Él hizo un trabajo con todas las religiones y con eso no estaba ni en contra ni a favor. Mis hijas siguen yendo al catecismo y yo no las he obligado. Ni José María ni nadie le ha quitado ni le ha puesto...ella está de acuerdo con sus cosas y ella va adelante con ellas. No tiene ningún problema al respecto. Les enseñó mucho compañerismo.*

## 5. FORMULAR PRINCIPIOS MEJORA EL DISEÑO CURRICULAR Y FAVORECE LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

Una vez comentada la relación teoría-práctica en el diseño curricular del caso en la investigación realizada parece pertinente llegar al establecimiento de algunas conclusiones respecto a la planificación didáctica mediante principios de procedimiento.

Una primera idea destacable es la relevancia que adquieren los principios de procedimiento en la sistematización del pensamiento del profesor y la capacidad para producir ideas: poniéndolas incluso por escrito y divulgándolas, que es el máximo nivel de organización que se les puede dar. Los principios se nutren de lecturas profesionales y de los resultados de los procesos de revisión de la práctica, de reflexión y de investigación-acción (Elliot, 1993a).

Una segunda conclusión es la concepción evolutiva, procesual y temporal de los principios de procedimiento como instrumento de planificación curricular. Aunque los principios formulados por un profesor pueden ser cuestionados desde fuera, el docente se sirve de ellos para crecer y en el esfuerzo por definirlos y redefinirlos buscando un ajuste entre la teoría y la práctica que se nutra de pensamiento y

acción se produce el desarrollo profesional docente y se inicia una andadura hacia el autoconocimiento, la innovación y la mejora escolar. Sin la definición sincera de principios, el profesor puede estar actuando sin conocer realmente cuáles son sus verdaderas intenciones (Fives y Buehl, 2008) y si no realiza investigación-acción puede no conocer realmente tampoco las implicaciones de sus actuaciones en el aula (Postholm, 2008). Como han apuntado Hernán Gascón y González Sánchez (2002), el ego docente es el punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado.

Una tercera idea es el esfuerzo que debe hacer un profesor para trabajar en base a principios de procedimiento. Podría decirse que se hace necesario un perfil de profesor que se comprometa a tiempo completo en el estudio de la pedagogía. Alguien que por las mañanas trabaja con entusiasmo en un centro y que por las tardes revisa sus prácticas escolares y lee sobre los asuntos más diversos de la educación, tratando de escribir sobre ambas cosas y de tomar posición, asumiendo convicciones teórico-prácticas porque en esa tensión es donde se produce el verdadero desarrollo profesional docente (Álvarez Álvarez, 2011: 205).

Una cuarta conclusión es que la investigación-acción, por su parte, es una propuesta acertada en el proceso de relacionar la teoría y la práctica porque constituye un medio para conocer y mejorar la práctica a la par que contribuye a generar teorías de acción y a cultivar un espíritu reflexivo, autocrítico e indagador (Carr, 1996, 2007; Elliott, 1990, 1993b). El profesor, sobre todo a partir de la revisión de grabaciones en vídeo pero también a propósito de diarios y transcripciones de la investigadora, etc., ha recreado sus clases en un contexto de trabajo analítico de revisión de su práctica diaria, que le han permitido volver sobre su acción, repensarla, modificarla y mejorarla. En este sentido, es fundamental reclamar una mayor formación del profesorado, tanto inicial como permanente, en todo lo relativo a asuntos vinculados a la investigación etnográfica en centros educativos.

Una quinta conclusión es que esta forma de diseño curricular compromete más al docente en la consecución de tasas más altas de calidad educativa, entendiendo la autoevaluación como una clave para la mejora, promoviendo para su alumnado actividades diversas con el objeto de que éstos consigan adquirir los aprendizajes y competencias básicas formuladas en el curriculum, atendiendo a la diversidad de ritmos del alumnado, sus contextos de crianza y sus necesidades educativas, y promoviendo relaciones de respeto y convivencia en el aula y fuera de ella, así como mejores relaciones con la comunidad.

En síntesis, puede afirmarse que la formulación de principios de procedimiento por parte del docente es esencial en cualquier diseño curricular que pretenda superar la quiebra entre teoría y práctica. En la pugna por desarrollar los principios en la práctica se desarrollan pedagogías y profesionales de la educación diferentes, mucho más concienciados con su responsabilidad educativa y social. En definitiva: pedagogías y profesionales de excelencia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Álvarez, C. (2011). Tesis doctoral: *La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en Educación Primaria*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/32139>.
- Apple, M. W. (1995). La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un curriculum nacional? En VV. AA.: *Volver a pensar la educación*, pp.153-170. Madrid: Morata-Paideia.

- Bárcena, F. (1991). Teoría de la educación y conocimiento práctico. Sobre la racionalidad práctica de la acción educativa. En *Revista Complutense de Educación*, 2, pp. 221- 243.
- Carr, W. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación permanente del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Colección investigación y enseñanza. Serie fundamentos, 3.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W. (2007). *El docente investigador en educación*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Casanova, M. A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Elliot, J. (1993a). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1993b). *Reconstructing teacher education. Teacher development*. Londres: The Falmer Press.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Fernández Cruz, M. (1994). Principios que guían la práctica en la enseñanza. En L. M. Villar Angulo y P. Vicente Rodríguez (1994). *Enseñanza reflexiva para centros educativos*, pp. 50-67. Barcelona: PPU.
- Fives, H. y Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teacher's knowledge and ability. En *Contemporary Educational Psychology*, 33, pp.134-176.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: MCEP.
- García Pérez, F. F. (2007). El profesorado y el conocimiento: una relación compleja. En *En Portada*, 63, pp. 24-26.
- Hernán Gascón, A. y González Sánchez, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- Martínez Bonafé, J. (1993). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Diada.
- Peters, R. S. (1959). *The Philosophy of education. Readings on philosophy*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: reflection as key activity. *Teaching and teacher education*, 24, pp. 1771-1728.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rozada Martínez, J. M. (2007). ¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios? En Romero Morante, J. y Luis Gómez, A. (Coord.): *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. En *Profesorado: revista de currículo y formación del profesorado*, 11, pp. 2-33.



## AVALIAÇÕES EXTERNAS E ENSINO FUNDAMENTAL: DO CURRÍCULO PARA A QUALIDADE OU DA "QUALIDADE" PARA O CURRÍCULO?

*Fernanda da Rosa Becker*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2012) - Volumen 10, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art3.pdf>

Fecha de recepción: 25 de agosto de 2012  
Fecha de dictaminación: 17 de septiembre de 2012  
Fecha de aceptación: 3 de octubre de 2012





**N**a década de 90 teve início a primeira avaliação nacional em larga escala no Brasil: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb. A criação de um sistema para avaliar a proficiência dos alunos em língua portuguesa e matemática em nível nacional foi rapidamente seguida pela criação de Sistemas Estaduais de Avaliação.

É possível identificar alguns momentos dentro da consolidação dos Sistemas de Avaliação em Larga Escala no Brasil: o primeiro momento em que foi criado um exame amostral nacional com baixo nível de responsabilização (Saeb); a criação de sistemas estaduais de avaliação ainda frágeis e sujeitos a questões político-partidárias e com problemas de continuidade; o início da utilização de técnicas estatísticas mais apuradas; a criação de uma avaliação nacional censitária com resultados por escola (Prova Brasil); a criação de um indicador de desempenho da educação básica (IDEB); a consolidação dos Sistemas Estaduais de Avaliação e criação de índices estaduais de desempenho; o aumento da responsabilização em razão das novas informações disponíveis e dos programas de monitoramento para o alcance de metas de desempenho.

O presente artigo tem por objetivo discutir a relação desse processo com o currículo escolar do ensino fundamental. Desse modo, o texto está organizado em quatro seções das quais a primeira é esta breve introdução, a segunda debate as repercussões da Prova Brasil no currículo escolar, a terceira apresenta a evolução dos sistemas estaduais de avaliação em larga escala e sua relação com o currículo escolar e a quarta traz alguns comentários finais.

## 1. A PROVA BRASIL E O CURRÍCULO ESCOLAR

A Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), popularmente conhecida como Prova Brasil, é uma avaliação censitária aplicada aos estudantes de 5º e 9º anos do ensino fundamental público. A avaliação é realizada a cada dois anos e tem por base conhecimentos, habilidades e competências em Língua Portuguesa com ênfase em leitura e Matemática com foco na resolução de problemas.

A Prova Brasil foi aplicada pela primeira vez em novembro de 2005 e foi concebida com intuito de fornecer dados mais detalhados de modo a complementar as informações já oferecidas pelo Saeb.

O Saeb foi criado com o objetivo de traçar um diagnóstico da qualidade da educação básica e possui matrizes de referência elaboradas a partir de uma síntese de propostas curriculares estaduais, municipais e os PCNs. Assim, buscou-se ter como base a parte comum dos currículos vigentes no país. Os resultados não são calculados para escolas e mesmo em nível individual uma vez que essa avaliação possui caráter amostral. Logo, o Saeb é uma avaliação que promove o diagnóstico, mas não promove responsabilização. Segundo Bonamino e Sousa (2012) por essa razão tem pouca interferência no cotidiano escolar e no currículo.

A Prova Brasil avança no sentido de ampliar o diagnóstico e possibilitar o cálculo de resultados por escolas e a nível individual. A Prova Brasil permite obter resultados médios de desempenho para Brasil, regiões, unidades da federação, municípios e escolas participantes. Logo, expande o alcance do SAEB que, por ter caráter amostral, não permite a responsabilização de professores, gestores e até dos próprios alunos uma vez que não há como separar a influência das políticas estaduais das iniciativas dos gestores municipais e das ações no âmbito da escola.

A responsabilização só pode ocorrer com resultados de avaliações universais que sejam amplamente divulgados e que possam ser calculados por escola. Desta forma, a Prova Brasil permite um olhar ampliado sobre as redes de ensino e gera *accountability*.

Ao analisar a Prova Brasil, deve-se destacar sua importância como componente do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O índice foi criado com o propósito de tornar possível o monitoramento das escolas públicas brasileiras, permitindo a identificação e o acompanhamento de escolas com baixo desempenho médio de seus alunos. Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes do tempo não é desejável. Tampouco pode ser considerado satisfatório um sistema que aprove seus alunos ao mesmo tempo em que permite que estes saiam da escola sem ter adquirido o nível de conhecimento apropriado (FERNANDES, 2007).

Fazia-se necessário ter um indicador que pudesse combinar as informações referentes ao desempenho dos alunos com as de fluxo escolar (promoção, repetência e evasão). O cálculo do índice se dá por meio da combinação das notas padronizadas da Prova Brasil (indicador de proficiência) e da taxa média de aprovação dos alunos (indicador de fluxo escolar).

Desse modo, a Prova passou a ter uma importante participação na gestão da educação nos estados e municípios: sua utilização pelo governo federal para o acompanhamento e o monitoramento de programas públicos voltados para a educação básica.

Essa é uma ligação indireta com os municípios uma vez que se dá por meio do IDEB. Com o IDEB, os sistemas municipais, estaduais e federal de ensino têm metas de qualidade para atingir. Estipulou-se que o sistema de ensino brasileiro deverá atingir em 2021 um IDEB igual a 6 para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com essas metas, cada sistema deverá evoluir partindo de pontos distintos e considerando um esforço maior daqueles que estão em pior situação, a fim de que haja uma melhoria na qualidade da educação e diminuição das desigualdades observadas. A definição da meta de IDEB igual a 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental foi definida tomando-se como padrão de qualidade o desempenho médio dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) no Pisa.

A partir da análise do IDEB, o MEC aumentou os repasses de recursos aos municípios com melhor desempenho por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e, no caso dos municípios com piores resultados ofereceu apoio técnico e/ou financeiro, são os denominados municípios prioritários. São prioritários 1.822 municípios definidos a partir dos seus IDEBs de 2005 e 2007<sup>1</sup> e os municípios integrantes do GT Capitais e Grandes Cidades. O aporte de recursos se deu a partir da adesão ao Compromisso Todos pela Educação e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). O IDEB é também utilizado como critério para que as escolas sejam consideradas prioritárias para receber assistência técnica e financeira por meio do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola).

Desse modo, o IDEB é atualmente o principal indicador de desempenho da educação básica, utilizado em diversos programas do MEC e mesmo em alguns programas locais. Por essa razão é importante para os

---

<sup>1</sup> São considerados municípios prioritários pelo IDEB os 500 municípios com resultados mais baixos no país. A nota do 500º município é utilizada como corte e em caso de municípios com a mesma nota eles são incluídos. Assim, o número de cidades selecionadas nos anos de 2005 e 2007 chegou a 1822.

municípios "ter IDEB". Como um componente do índice é a Prova Brasil, participar da avaliação se torna fundamental para a participação em programas federais.

A nota da Prova Brasil adquire, portanto, um papel que vai muito além da função de ser um instrumento a mais no processo avaliativo, um elemento que permite um olhar mais amplo sobre o sistema educacional, comparações entre escolas da mesma rede e mesmo entre redes. A questão é que devido à importância adquirida pela Prova tem se dado muito valor ao resultado e pouco a sua interpretação e sua possível contribuição para a qualidade da educação. A Prova Brasil, como qualquer avaliação educacional, não é um fim em si mesmo. Caso professores, gestores e formadores não se apropriem dos seus resultados pouco irá contribuir para a melhora da educação.

É nessa perspectiva que se espera que haja interface entre a Prova Brasil e a escola: a perspectiva de ser uma avaliação externa em que são cobradas competências básicas de português e matemática. Isto é, competências que se espera que toda criança que esteja na escola adquira naquele nível de ensino independente de outras componentes curriculares e de especificidades regionais e locais. Logo, os resultados interpretados por meio das escalas de proficiência são um indicador da aquisição ou não de determinadas competências pelos alunos avaliados, o que pode fazer com que um professor ou mesmo toda uma rede de ensino perceba falhas no processo de ensino-aprendizagem, promova a autoavaliação e reveja sua prática/ estratégia de ensino.

Destarte, as principais perspectivas de contribuição da Prova Brasil no que concerne a unidade escolar são a retroalimentação do processo pedagógico e a revisão da política da escola. A retroalimentação do processo consiste em repensar/ modificar práticas em função da autoavaliação promovida pela discussão dos resultados da Prova. Já a contribuição para a política da escola se dá após a reflexão a respeito dos resultados e a incorporação de dados das avaliações externas ao planejamento e aos documentos internos da escola, entre eles, o currículo.

Strasburg (2010) critica a Prova por contribuir para uma já existente hierarquização das componentes curriculares. O Currículo Escolar estabelece um elo entre os princípios e a prática, incluindo tanto a matéria a ser ministrada quanto características regionais. É formado por uma base nacional comum, para o ensino fundamental, contém: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, além do ensino de Artes, Educação Física, Língua Estrangeira e, facultativo, Ensino Religioso. Não se devem priorizar componentes curriculares com objetivo de "reforçar" o conteúdo a ser avaliado por avaliações externas. Silva e Lira (2011) analisaram os impactos do IDEB numa escola municipal de Campina Grande no estado da Paraíba e um dos resultados foi de fato a orientação por parte da supervisão da escola para que os professores "deixem de lado" outras disciplinas caso considerem necessário reforçar os conteúdos cobrados pela Prova Brasil.

Como exposto, a matriz de competências da Prova Brasil abrange competências básicas e não deve ser vista como proposta de currículo e nem ser utilizada como tal. A avaliação tem por objetivo promover o diagnóstico, o monitoramento e a responsabilização com objetivo final de promover o aumento da proficiência dos alunos e consequentemente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A interferência da Prova nas práticas de ensino e possivelmente no currículo é natural caso se identifique que competências básicas não estejam presentes no plano de ensino ou não estejam sendo assimiladas de modo satisfatório. O que se espera é que por meio de um currículo que contemple competências básicas, valores culturais, artísticos, especificidades regionais e locais se alcance uma educação de qualidade.

No entanto, alguns estudos identificam o processo em contramão: em busca de melhores resultados na Prova ("qualidade"), algumas redes têm feito alterações em seus currículos e na sua organização escolar como se a aquisição do então considerado básico fosse sinônimo de qualidade da educação. Uma educação de qualidade promove sim a aquisição de competências básicas e nesse sentido a Prova Brasil é um instrumento que pode auxiliar no diagnóstico da qualidade da educação, mas existem outras dimensões a serem contempladas e mesmo a aquisição de outras competências que são essenciais à formação dos alunos.

Vieira e Vidal (2011) analisaram o IDEB e seus impactos na gestão de dez municípios do Estado do Ceará. Realizou-se pesquisa de campo para identificar fatores explicativos dos resultados dos municípios e impactos na política municipal de educação e se identificou oito impactos/ações comuns nos municípios visitados, entre eles a aceitação incondicional do IDEB, uma busca por melhorar o índice municipal e a redução das propostas curriculares as matrizes da Prova Brasil.

Freitas e Ovando (2011) acompanharam avaliações educacionais em municípios sul-mato-grossenses e sua relação com o IDEB municipal. Ao descrever o processo na cidade de Bonito, apresentam a avaliação feita pela SME da cidade e afirmam que os itens para a composição das provas são construídos com base no referencial curricular, materiais específicos da região e nas matrizes da Prova Brasil. No entanto, as autoras destacam que os dirigentes afirmaram não ser intenção das avaliações próprias o treinamento para as avaliações nacionais.

Pereira e Mori (2011) analisaram a proposta curricular e o desempenho dos alunos da 8ª série do ensino fundamental das escolas estaduais do Paraná na Prova Brasil. Nesse trabalho são apresentadas algumas falas de entrevistados e uma das professoras afirmou que "tenta" trabalhar com a diversidade de textos avaliados pela Prova Brasil, mas não tem "dado conta". Fica evidente a interferência da Prova no conteúdo ministrado em sala de aula, mas no sentido de expandir o que está sendo ensinado e não na perspectiva reducionista.

Os autores concluíram que a organização curricular é coerente com o que tem sido avaliado na Prova Brasil e ressaltaram que somente ter um currículo em conformidade com as competências básicas cobradas não é garantia de bons resultados uma vez que a qualidade da mediação tem impacto significativo no processo de ensino-aprendizagem.

Silva e Lira (2011) analisaram os impactos da avaliação em Campina Grande e encontraram três efeitos: a implantação de uma reunião de planejamento semanal, a preparação dos alunos para a Prova Brasil e a reformulação de um programa municipal de reforço escolar em função dos resultados do IDEB. Ao considerar que houve aumento do planejamento e reformulação de um programa pode se imaginar que está sendo realizado um trabalho pedagógico com base nos resultados, mas o relato das autoras segue outra direção: nas reuniões de planejamento há orientação para o uso de questões parecidas com as da Prova Brasil, reorganização dos conteúdos, reforço da importância de elevar o IDEB etc. Já o programa reformulado, chamado PAPEII antes oferecia reforço escolar no contraturno aos alunos das escolas municipais. Atualmente, oferece suporte pedagógico apenas para as escolas com baixo IDEB para "focar o esforço do município".

Almeida, Tenório e Schmitz (2011) avaliam os impactos da aplicação da Prova Brasil na rede escolar do município de Teodoro Sampaio na Bahia e apresentam como resultados a alteração da abordagem de conteúdos, aplicações de avaliações com formato semelhante à Prova Brasil, maior exigência nas avaliações e treinamento para a próxima edição da Prova.

Ovando (2011) analisou os impactos da avaliação nacional em larga escala na política educacional de dez municípios sul-mato-grossenses e ao considerar a dimensão do currículo 60% dos gestores entrevistados afirmaram ter alterado o currículo em função dos resultados da Prova Brasil.

Além das interferências apresentadas, o Saeb e a Prova Brasil promoveram a difusão de uma "cultura avaliativa", de práticas de responsabilização e a criação de avaliações externas em nível estadual e mesmo local. Atualmente, cerca de catorze estados brasileiros e algumas capitais já possuem sistemas próprios para avaliar as suas redes de ensino, produzindo resultados por escola.

Além disso, as redes já avançaram também na criação de índices locais, influenciadas e incentivadas pela criação do IDEB em nível nacional, alguns estados, incluindo Pernambuco (Idepe), Amazonas (Ideam), São Paulo (Idesp), Ceará (IDE-Alfa), Rio de Janeiro (Iderj), e os municípios do Rio de Janeiro (IDE-Rio), São Paulo (Indique) e o Distrito Federal (IDDF) já criaram indicadores desse tipo.

Segundo Castro (2009), o desenvolvimento de sistemas regionais ou locais de avaliação, em articulação com o sistema nacional, apresenta algumas vantagens. Primeiro, eles permitem uma investigação mais aprofundada sobre as especificidades regionais ou locais, o que não é possível no SAEB e na Prova Brasil.

Em segundo lugar, eles possibilitam coletar informações de interesse do gestor da rede, o que tampouco é possível em uma avaliação nacional. Só sistemas descentralizados conseguem analisar cada uma das escolas e identificar o que elas precisam para melhorar o desempenho dos alunos, considerando as características de cada uma.

A introdução de avaliações externas em outras esferas de governo e sua interferência no currículo escolar será discutida na próxima seção.

## 2. AS AVALIAÇÕES ESTADUAIS E O CURRÍCULO ESCOLAR

Os primeiros Estados a criarem sistemas de avaliação próprios foram Minas Gerais e Ceará, ambos em 1992. Nesse ano surgiram as primeiras versões do SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública) e do SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará).

Os dois Sistemas começaram com provas de português e matemática para algumas séries do Ensino Fundamental (3ª série no SIMAVE, 4ª e 8ª séries no SPAECE). O SPAECE começou sendo aplicado apenas na cidade de Fortaleza numa amostra de 156 escolas estaduais e 14.600 alunos, enquanto o SIMAVE já começou com a participação de alunos de todas as escolas do Estado, totalizando 311.451 alunos da 3ª série do Ensino Fundamental.

Os dois Sistemas passaram por mudanças ao longo da década de 90, o SIMAVE teve suas avaliações realizadas a cada dois anos, avaliações censitárias que incorporavam outras informações através de questionários respondidos por alunos, professores e diretores. Em 1998, com a implantação da progressão continuada nas escolas, todas as séries do ensino fundamental passaram a fazer a avaliação.

O SPAECE também foi sendo gradativamente ampliado, primeiro passou da cidade de Fortaleza para 14 municípios sedes das então chamadas Delegacias Regionais de Educação (Dere), depois teve expansão para escolas estaduais de todas as cidades do Ceará (2003) até chegar ao ano de 2004, quando incorporou também a rede municipal e avaliou 187.577 alunos das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental (Vieira, 2007).



Ao longo da década de 90, outros estados tiveram as primeiras experiências de avaliação educacional em larga escala, entre eles, Paraná, Mato Grosso do Sul, São Paulo e Rio Grande do Sul. Em geral, o objetivo da criação desses sistemas era ter um perfil dos alunos, identificar pontos críticos no processo de ensino-aprendizagem e por meio da aferição do desempenho escolar gerar subsídios para a formulação de políticas educacionais.

No entanto, as primeiras iniciativas de avaliação educacional dos sistemas estaduais apresentaram dificuldades no tocante a continuidade. A política educacional ainda estava bastante ligada a questões partidárias e nem sempre boas políticas eram levadas adiante. Nesse sentido, os sistemas de avaliação foram suspensos em alguns estados por alguns períodos em geral por questões partidárias e pela falta de consenso entre técnicos e professores em relação à utilização da avaliação em larga escala.

No final dos anos 1990 e início dos anos 2000, vários estados criaram o seu próprio sistema de avaliação educacional e outros aprimoraram a parte técnica da avaliação. Nesse período foram criados o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE, o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo - PAEBES, o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ, o Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal - SIADE e o Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar - SEAPE.

Foi o momento da consolidação dos sistemas estaduais de avaliação e da introdução do uso de técnicas estatísticas mais elaboradas. Assim, teve início a utilização da metodologia de análise e interpretação dos dados Teoria de Resposta ao Item (TRI). A utilização dessa técnica teve início na edição de 1995 do SAEB e logo foi adotada pelos estados.

Depois da incorporação dos sistemas de avaliação como instrumentos de gestão, a questão da aprendizagem e a melhoria dos resultados escolares aparecem como objetivos principais dos sistemas educacionais. De forma isolada ou em conjunto com outras informações, os resultados gerados pelos sistemas estaduais de avaliação educacional estão sendo usados para finalidades que variam entre a criação de indicadores estaduais de desenvolvimento educacional (inspirados pela criação do IDEB) até a premiação e avaliação de professores e diretores de escolas.

É o início do que Bonamino e Sousa (2012) chamam de terceira geração de políticas de avaliação em larga escala. Segundo as autoras, tivemos três gerações dessas políticas: a primeira geração teve como base o SAEB e se caracterizou pelo caráter de diagnóstico da qualidade sem consequências diretas para a escola e o currículo; a segunda geração teve por base a Prova Brasil e contemplou a devolução de resultados para as escolas, dando início a algumas interferências no currículo como exposto na seção anterior; a terceira geração envolve as avaliações que referenciam políticas de responsabilização contemplando sanções ou recompensas em decorrência do resultado das escolas.

O objetivo desse artigo é discutir os impactos dessas avaliações no currículo escolar e por essa razão se deu a análise de alguns documentos de apresentação e das matrizes de referência de alguns exames estaduais<sup>2</sup> e o levantamento de estudos do uso dos resultados dessas avaliações. Foram consultados os sites das Secretarias de Educação estaduais, o site do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - CAED / UFJF, informes das avaliações selecionadas e documentos elaborados para formação de professores. A seleção das avaliações se deu em função da

---

<sup>2</sup> Sistemas de Avaliação Estadual consultados: SEAPE, SADEAM, SPAECE, SAEPE, SAEMS, SIADE, SIMAVE, PAEBES, SAERJ, SABE e SARESP.



disponibilidade dos documentos, portanto, acessibilidade. Todos os sites das 27 secretarias estaduais foram consultados.

A análise documental buscou identificar os objetivos de cada sistema de avaliação, os elementos que basearam a elaboração da matriz de referência e a existência de diferenciação explícita entre currículo e matriz de referência nos documentos de apresentação das avaliações. No tocante aos objetivos, todos os documentos analisados incluem o diagnóstico do sistema público de educação, a coleta de informações para o monitoramento de políticas e o fornecimento de elementos para análise pedagógica e revisão de práticas. Muitos desses sistemas têm sua aplicação feita pelo CAED/UFJF e, por essa razão, os documentos de apresentação têm estrutura semelhante.

Ao considerar os documentos que nortearam a elaboração da matriz de referência das avaliações, em geral os documentos citam os currículos estaduais, os PCNs e alguns deles a consulta a professores da rede e especialistas em educação. Em todos os documentos consultados havia referência ao uso das matrizes do SAEB / Prova Brasil para a definição dos conteúdos cobrados nas avaliações estaduais. Esse é mais um efeito indireto da Prova Brasil no currículo uma vez que sua matriz é tida como base para a elaboração das matrizes estaduais que interferem no currículo das escolas.

A terceira questão analisada, a diferenciação explícita entre matriz de referência e currículo chamou a atenção: todos os documentos contêm explicitamente essa diferenciação seja sob a apresentação "matriz curricular x matriz de referência", "Proposta curricular x matriz de referencia" ou mesmo com orientações claras para a não redução da proposta curricular a matriz de referência. Fica evidente que há preocupação por parte das Secretarias de Educação com esse possível efeito das avaliações estaduais.

Destarte, as propostas dos sistemas de avaliação estaduais são bem parecidas com a da avaliação nacional (Prova Brasil) no que concerne aos objetivos, estrutura e competências avaliadas. A diferença se dá por meio da divulgação e uso dos resultados, o que também diferencia o impacto no currículo escolar.

Ao considerar as diferentes formas de uso dos resultados cabe destacar a questão do monitoramento e estabelecimento de metas evidenciada pela criação recente de indicadores, incentivados pelo IDEB, alguns estados, incluindo Pernambuco (Idepe), Amazonas (Ideam), São Paulo (Idesp), Rio de Janeiro (Iderj) e o Distrito Federal (IDDF) criaram indicadores desse tipo. Uma exceção ao modelo geral de cálculo é o indicador do Estado de São Paulo, o Saresp. Ele capta também a equidade das estratégias educacionais usadas por meio da inclusão de uma medida da distribuição dos alunos por faixa ou categoria de desempenho.

Entre as diferentes formas do uso dos resultados e do alcance dos índices estaduais estipulados destacam-se o Acordo de Resultados do Estado de Minas Gerais, o Programa Escola Nota 10 do Estado do Ceará e a bonificação por desempenho do Estado de São Paulo como as iniciativas de maior grau de responsabilização.

Segundo a SEPLAG-MG, o Acordo de Resultados é um instrumento de avaliação de desempenho institucional que direciona o Governo para a busca de resultados. Desse modo, "constitui-se em uma das mais importantes e desafiadoras iniciativas do Projeto Estruturador Choque de Gestão, no qual metas institucionais a serem cumpridas e resultados a serem alcançados são pactuados".

O segundo Acordo de Resultados foi assinado pela Secretaria Estadual de Educação em junho de 2007. O Acordo, celebrado na nova perspectiva de Estado para Resultados, suspende o Acordo de 2003 e cria indicadores com maior grau de detalhamento, metas com percentuais a serem alcançados e não somente

a meta de "aumentar a qualidade" como no anterior. Além disso, O Acordo tem medidas de avaliação de desempenho dos docentes. Os profissionais que forem bem avaliados e contribuir para que as metas gerais sejam alcançadas recebem prêmios por produtividade.

O Estado do Ceará instituiu o "Prêmio Escola Nota Dez", através da Lei 14.371 de junho de 2009. Inicialmente a Lei previa um prêmio destinado para até 150 escolas públicas considerando os critérios de ter pelo menos 20 alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental regular e ter o IDE-Alfa situado no intervalo entre 8,5 e 10,0. Além disso, garantia incentivos financeiros para até 150 escolas com os menores IDE-Alfa. Assim o Prêmio seguia a mesma lógica do IDEB aumentando os recursos destinados as melhores escolas e auxiliando as com pior resultado.

Em 2011 foi aprovada a Lei Estadual 15.052, que disciplina o Prêmio Escola Nota Dez e revogada a legislação anterior, a nova legislação determina que a cada ano sejam premiadas até 150 escolas públicas do segundo e do quinto ano do Ensino Fundamental, também serão beneficiadas as escolas públicas com menores resultados nas avaliações do SPAECE do segundo e quinto anos.

No Estado de São Paulo, o Bônus Mérito foi instituído no início do ano 2000 e reformulado ao longo da última gestão, sendo atrelado aos resultados do SARESP e metas do IDESP. Logo, o benefício é pago a todos os trabalhadores de uma unidade escolar caso a escola cumpra a meta do IDESP. O valor é calculado de forma proporcional ao cumprimento da meta e por ciclo de ensino, portanto, em uma mesma escola os professores de um ciclo podem receber o bônus e os professores de outro ciclo não receberem. Isto acontece quando um grupo de alunos consegue atingir a meta e outro não. A direção escolar recebe proporcionalmente à porcentagem de alunos de sua unidade que atingiu a meta. A diretoria de ensino recebe a média de sua região. E os funcionários da Secretaria Estadual de Educação - SEE recebem a média do estado.

Junqueira (2008) afirma que há um efeito "choque" quando o professor percebe que seus colegas receberam o pagamento extra e ele não. Nestes casos, as direções escolares, os professores coordenadores e os próprios docentes são pressionados a mudar suas estratégias didáticas. A mudança mais comum é a aceitação do currículo único e o direcionamento das aulas para as habilidades e competências exigidas nele.

Como ressaltado pelo autor, houve a introdução de um currículo único em SP em 2007. A SEE optou por um currículo como uma "matriz de competências e habilidades". Esta matriz foi discutida em um processo centralizado. Uma seleção de especialistas em cada disciplina elaborava uma proposta inicial. As propostas ficavam abertas no site da secretaria para receber sugestões da rede e depois de algum tempo a secretaria escolhia as sugestões a serem postas em prática. A partir da proposta curricular única, houve desenvolvimento de material pedagógico padronizado para alunos e professores por disciplina.

Freire (2008) investiga o impacto do SARESP em uma escola estadual e um dos resultados apresentados é a existência de questões do SARESP na prova da escola com a intenção de preparar os alunos. Segundo o autor essa prática pode sinalizar uma conformação de currículo, mas há que se ressaltar também o lado positivo da prática que seria a discussão de novas práticas a partir do baixo desempenho nas questões da prova interna da escola. Como questionado por Sousa e Arcas (2010): se a SEE explicita que as matrizes do SARESP se constituem em um recorte do currículo, um trabalho pedagógico que tem essa avaliação como referência central não limita o desenvolvimento do currículo?

Os autores alertam ainda que a preocupação em ensinar todos os conteúdos presentes no currículo unificado em um tempo pré-determinado pode comprometer uma das noções mais elementares do trabalho pedagógico: os tempos de aprendizagem. A flexibilidade curricular necessária para atender as necessidades e ritmos diferenciados fica comprometida.

Não foi somente em São Paulo que houve alteração formal do currículo com objetivo de atrelar a avaliação em larga escala e obter melhores resultados nos índices estaduais. Com o objetivo de focar nos conteúdos cobrados nas avaliações e construir um diálogo com o professor e unidades escolares vários estados apresentam iniciativas de currículo comum mínimo para cada série. Assim surgiram os currículos mínimos no Estado do Rio de Janeiro, o Currículo Básico Comum em Minas Gerais e a Base Curricular Comum em Pernambuco. É uma tentativa de aproximar os currículos das matrizes de referência e seus descritores, o que reduz a diversidade e padroniza o ensino.

Ao apresentar os objetivos dos Sistemas Estaduais de Avaliação da análise documental feita nesse estudo foram citados como comuns às redes: monitoramento, diagnóstico e fornecimento de informações para a revisão de práticas pedagógicas. O uso dos resultados para diagnóstico, responsabilização e monitoramento já foi apresentado, fica a pergunta: o que tem sido feito para que os resultados se tornem insumo de análise e revisão das práticas nas escolas?

O que alguns estudos têm mostrado é a dificuldade de apropriação dos resultados das avaliações pelos professores. A forma de comunicação desses resultados é fundamental para que se tenha o impacto desejado na sala de aula e se promova de fato a mudança do currículo ensinado para que exista melhora da aprendizagem e conseqüentemente da qualidade da educação.

Os Estados têm investido em programas de formação continuada, intensificado o acompanhamento por parte das Secretarias de Educação e promovido debates dos resultados, mas a tradução desses esforços em prática pedagógica ainda ocorre de forma pouco expressiva. Essa é uma dimensão que precisa de maior atenção para que caso existam alterações no currículo, sejam para incrementar o já existente, aprimorar a prática e dessa forma ter uma educação de qualidade. A criação de currículos mínimos, apresentação de currículos em modelos de matrizes de referência ou mesmo por descritores, promove uma mudança em função da "qualidade" que vai na contramão do esperado.

### 3. COMENTÁRIOS FINAIS

O processo educativo é complexo e marcado por variáveis pedagógicas, sociais e culturais. Assim, o currículo escolar seja o formal, o real ou o oculto é configurado por meio de uma série de processo e decisões acerca do que será ensinado, que tarefas serão desenvolvidas, de que forma as salas de aula e os conteúdos se vincularão a realidade externa a escola e quais práticas de avaliação serão utilizadas.

Segundo Coll (1996), o currículo deve ter como referenciais aspectos da realidade nas seguintes dimensões: psicológica (desenvolvimento cognitivo do aluno), epistemológica (características das diversas áreas do saber inseridas no currículo), pedagógica (conhecimento gerado na sala de aula) e sócio-antropológica (diferentes realidades sociais).

No Brasil, o Artigo 210 da Constituição Federal de 1988 determina como dever do Estado fixar "conteúdo mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais". Nesse sentido, foram elaborados os Referenciais

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/RCNEI, os Parâmetros Curriculares Nacionais/ PCN's para o Ensino Fundamental, e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio. Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.

As redes de ensino têm liberdade de organização, mas devem considerar a existência de diretrizes que possibilitem a definição de conteúdos de conhecimento em conformidade à base nacional comum do currículo, bem como à parte diversificada, como estabelece o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, 20 de dezembro de 1996: "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

A introdução de avaliações em larga escala ao longo das últimas duas décadas e a criação do IDEB colocaram a questão da aprendizagem no centro do debate, mas que aprendizagem? De que currículo se está falando? Do proposto pelas bases legais ou das competências básicas das disciplinas avaliadas? A falta de clareza com relação ao que se deve ser ensinado e da noção básica dos tempos de aprendizagem tem gerado distorções no âmbito das escolas de ensino fundamental como exposto nesse texto.

A cobrança por resultados sem a devida apropriação do significado das informações disponibilizadas pelos instrumentos de avaliação faz com que muitas vezes a definição do que se deve ensinar venha das matrizes de referência das avaliações e que a direção currículo-qualidade seja invertida para "qualidade (entendida como aquisição de competências cognitivas básicas)" - currículo.

Embora se reconheça um avanço na entrega dos resultados, na linguagem utilizada e na orientação pedagógica com relação ao uso dessas informações, considerando ainda que conforme analisado está explícito em todos os manuais das referidas avaliações que a matriz de referência não é proposta curricular, esse foi um processo identificado tanto como consequência da avaliação nacional (Prova Brasil) como das avaliações estaduais analisadas nesse estudo.

É preciso ter cuidado para que todo um esforço no sentido de retratar a realidade educacional do país, avaliar algumas dimensões e por meio das informações geradas se obter um sistema educacional de qualidade não tenha como consequência a redução do currículo e a perda da diversidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, Tenório e Schmitz (2011). *O uso dos resultados da Prova Brasil na tomada de decisão em âmbito escolar. Anais do XX EPENN*. Manaus, AM, Brasil.
- Bonamino, A. e Sousa, S. (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Revista Educação e Pesquisa*, 38(2), pp. 373-388.
- Coll, C. (1996) *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática.
- Fernandes, R. (2007) *Índice de desenvolvimento da educação básica. Série Documental*. Brasília: INEP.
- Freire (2008). SARESP 2005. *As vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual*. Dissertação, SP: Faculdade de Educação USP, São Paulo.

Freitas e Ovando (2011). As iniciativas de avaliação nas redes escolares municipais. En D. Freitas, e G. Real, *Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental cenários municipais*. Dourados: UFGD.

Ovando (2011). A avaliação na política educacional de municípios sul-mato-grossenses. En D.Freitas, e S. Lima, (Ed) *Políticas e Qualidade de Ensino em Redes Escolares Municipais Sul-Mato-Grossenses*. Dourados: UFGD.

Pereira, M. e Mori, N.(2011) Diretrizes curriculares e desempenho dos alunos paranaenses da 8ª série do ensino fundamental na Prova Brasil. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 8, pp. 121-143.

Silva e Lira (2011). *Impactos do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) na organização escolar e no trabalho docente em uma escola municipal de Campina Grande*. IN: *Anais do XX EPENN*. Manaus, AM, Brasil.

Sousa, S. e Arcas, P. (2010). Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. *Educação: teoria e Prática*, 20(35), pp.181-199.

Strasburg (2010). Relato de experiência da SMED de São Leopoldo a respeito da avaliação de larga escala. En F.Werle, (Ed) *Avaliação em larga escala Foco na Escola*. São Leopoldo: Oikos.

Vieira e Vidal (2011). Gestão educacional e resultados no IDEB: um estudo de caso em dez municípios cearenses. En F.D.reitas y G.Real, (Eds) *Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental cenários municipais*.Dourados:UFGD.



## PLANTEAMIENTO INTERCULTURAL DEL CURRÍCULUM PARA SU CALIDAD EDUCATIVA

*Encarnación Soriano*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2012) - Volumen 10, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art4.pdf>

Fecha de recepción: 22 de agosto de 2012  
Fecha de dictaminación: 14 de septiembre de 2012  
Fecha de aceptación: 6 de octubre de 2012





**H**oy se habla con frecuencia de calidad en todos los ámbitos de la vida. No hay un sector en la sociedad que no se preocupe de tener calidad. Las normas de estándar internacional, ISO 9000 surgen a partir de 1987 en los países de la OCDE a raíz de las actividades industriales, de ahí se trasladan al campo de la competencia profesional y más tarde a la educación. El sentido cotidiano de la calidad hace referencia a lo que “hace a una persona o una cosa buena, mejor”. La OCDE ha definido la calidad en Educación en 1995 como aquella que logra que todos los jóvenes adquieran conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para desenvolverse adecuadamente en su vida adulta. Por tanto, según esta definición la calidad de la educación es lo que permite capacitar a un chico o una chica desde su formación para enfrentarse a las dificultades y exigencias de la sociedad en la que vivirá cuando sea una persona adulta. En este sentido la calidad de la educación vendrá determinada por su coherencia, utilidad, excelencia, eficacia, eficiencia, pertinencia, satisfacción, equidad y aportación al desarrollo social.

La escuela se halla al servicio de la sociedad y tiene la obligación de aportar herramientas necesarias para su avance y funcionamiento, por ello habría que preguntarse qué sociedad queremos, para formar a sus futuros ciudadanos teniendo presente esta meta.

El Sistema Educativo de una sociedad, a la que la globalización y los nuevos movimientos migratorios han convertido en multicultural, no sería coherente, ni útil, ni equitativo, ni eficaz, si no contemplara una educación para la inclusión.

Es bien sabido que como resultado de las migraciones las escuelas españolas se han convertido en un punto de encuentro, en el que conviven diferentes grupos étnicos y culturales. Este espacio, en el que interaccionan hijos de familias autóctonas e inmigrantes, debe posibilitar entre sus miembros el establecimiento de relaciones ricas y positivas que potencien la capacidad de convivir con respeto, aceptación y reconocimiento y donde todos se sientan incluidos.

La educación no puede tener calidad si no es intercultural.

## 1. SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

Si tuviéramos que definir en pocas palabras la situación actual de la sociedad en la que esta inmersa nuestras escuelas, familias y alumnos, habríamos de decir que se caracteriza por la existencia de gran inestabilidad e inseguridad, incertidumbre en los procesos sociales y cambios que podemos calificar de vertiginosos. Dice Bárcena (1997:16) *“La primera característica de nuestra época es su capacidad de desencanto, es decir su facilidad para romper con las mejores expectativas de las personas. Nuestras sociedades son, en buena parte, sociedades moralmente fraudulentas, sociedades –que formamos todos– en las que nos hemos acostumbrado a vivir en la mentira y en el fraude”*.

Coincidiendo con Bárcena (1997), al reflexionar sobre la educación, no podemos dejar de lado el tener presente que vivimos en una sociedad que sufre una gran carencia de valores. En general, se ha producido un gran deterioro en los viejos valores morales, debido a muchas causas, tales como la mayor permisividad de los padres en la educación de sus hijos, el poco espacio de tiempo que conviven padres e hijos, la educación que se adquiere entre los iguales, etc. Elzo (2004) afirma que a los jóvenes nadie los ha educado ni los educa en la importancia del sacrificio para la obtención de fines, ni en la abnegación, ni en el esfuerzo; en una palabra, no se les educa en la autorresponsabilidad. Por esto, la educación que queremos para nuestros niños y jóvenes puede ser y debe ser esperanzadora, con capacidad transformadora y de cambio social que nos permita formar

ciudadanos críticos, con ética, justos y democráticos. Además, hemos de entender la educación, en un sentido amplio, como una acción social que va dirigida no sólo a formar ciudadanos que sean capaces de incorporarse a la vida activa, que puedan participar y adquirir compromisos, sino también, como una acción ética y política que incide en la sociedad futura. El interés por la educación intercultural debe concebirse como elemento fundamental de cualquier sistema educativo que camine hacia la vida democrática. La Educación intercultural puede (y debe) ser una herramienta para el logro de todo esto y además para potenciar la justicia social, los derechos humanos y evitar los riesgos de la globalización (Grant, 2009).

Los centros educativos son espacios comunes, donde debe caber el conocimiento mutuo de las diferentes culturas que convivan en dichos centros. La escuela (junto a la familia y otras instituciones) es el lugar que debe asumir el compromiso de educar para afrontar con éxito el presente y el futuro de la convivencia. Así pues, debe enseñar a que los diferentes grupos sociales puedan convivir. Aunque no se trata sólo de que convivan, durante una etapa de la vida, personas de distinto carácter, de distinto nivel intelectual, etnias y religiones distintas. Habrá que conseguir que en la escuela se establezcan los fundamentos para que esa convivencia persista en la edad adulta. Por tanto la sociedad y la escuela han de asumir el intercambio, el diálogo y la solidaridad desde nuestras diferencias al encuentro de las diferencias de otros y crear un espacio que sea verdaderamente de todos.

En esta sociedad multicultural la educación de calidad es sinónimo de educación intercultural. La educación intercultural tiene que asumir dos grandes retos: favorecer y avanzar en las etapas del cruce cultural entre los diferentes grupos étnico-culturales posibilitando que los jóvenes vayan configurando identidades culturales sanas y, además, favorecer competencias para que sean ciudadanos activos, críticos y responsables, con el fin de alcanzar una sociedad auténticamente democrática.

## 2. LOS CRUCES CULTURALES Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN CONTEXTOS COMPARTIDOS. CÓMO ALCANZAR LA INTERCULTURALIDAD

Hablar de cruces culturales es hablar de culturas que se encuentran en el espacio y en el tiempo.

Antes de seguir hablando de cruces culturales es necesario que nos detengamos y aclaremos lo que entendemos por cultura. Para Arvazu y Snider (1978) la cultura es dinámica, no es algo fijo ni estático, es un proceso continuo y acumulativo que se aprende y se comparte por un grupo humano. Se manifiesta a través de conductas y valores exhibidos por un grupo de personas y constituye algo creativo y valioso para sus vidas. La cultura se representa simbólicamente a través de la lengua y de las interacciones que se dan entre los individuos de un grupo y posee la peculiaridad de guiar a las personas de ese grupo en sus pensamientos, sentimientos y actuaciones; es decir, de configurar poco a poco su identidad cultural.

El cruce cultural es un proceso por el cual una persona interacciona con otra/s de diferente cultura, raza, o etnia, con autenticidad, respeto, apertura y aceptación (Christensen, 1995). El desarrollo del cruce cultural incluye la habilidad para conocer a la persona que se encuentra y en este encuentro hay que mostrar gran interés por descubrir el significado de la identidad personal del otro, cualquiera que sea el estatus que ocupa en la sociedad. Dependiendo de la intensidad de la/s experiencia/s personal/es que se tiene con personas culturalmente distintas, incorporamos el conocimiento y la comprensión hacia el otro; en este proceso también acabamos descubriéndonos a nosotros mismos (Christensen, 1995).

Hay grandes diferencias en los puntos de vista y en las experiencias que han tenido en la vida las personas pertenecientes a un grupo étnico-cultural mayoritario y las que pertenecen al minoritario. Estas

diferencias, además, van a afectar a cómo se entiende el cruce cultural y cómo se va a incorporar este conocimiento a la vida cotidiana (Burrell y Christensen, 1987; Katz, 1987).

## 2.1. Etapas en el cruce cultural. Construir la identidad

Christensen (1995) propone cinco etapas en el desarrollo del cruce cultural. En estas etapas la autora diferencia entre persona de grupo étnico cultural mayoritario y persona del minoritario. La primera etapa, la denomina de *ignorancia o inconsciencia*, en esta etapa las personas piensan seriamente que nunca se han dado diferencias culturales, étnicas o raciales. En el grupo mayoritario se percibe la simplicidad al aceptar la idea de igualdad o multiculturalismo. Son personas completamente ajenas a los más descarados actos de racismo y discriminación étnica, y a menudo reetiquetan estos actos como debidos a otras causas. El grupo minoritario, en esta etapa, cree en la igualdad de toda la gente o bien ha aceptado la posición de su grupo en la sociedad. Es capaz de rechazar o negar formas de racismo o discriminación étnica que saltan a la vista, reetiquetando tales actos como posiblemente debidos a otra causa. La transición de esta etapa a la siguiente, para los dos grupos, tiene lugar cuando ocurre un suceso específico de fuerte e innegable importancia personal.

La segunda etapa se denomina *comienzo de la concienciación*. En esta etapa las personas sienten gran inquietud y comienzan a darse cuenta de la disonancia cognitiva. El grupo mayoritario empieza a ser consciente de estereotipos étnicos y raciales, y se preguntan cómo identificar estos actos discriminatorios. Empiezan a cuestionarse presunciones y opiniones antes aceptadas sobre la posición social de varias culturas, etnias y grupos raciales. Las personas del grupo minoritario comienzan a ser conscientes de los prejuicios y la discriminación étnica y racial, abiertos y encubiertos, y se preguntan cómo este impacto incide sobre sus propias vidas. Se cuestionan las razones de la propia posición social y la de otras culturas y grupos étnicos y raciales. Se acomete compartir experiencias con miembros del propio grupo y otras minorías oprimidas y desaventajadas, pero se hace con ambivalencia. La transición a la siguiente etapa ocurre cuando adquiere significado las relaciones personales, cuando hay oportunidades de aprender sobre un grupo distinto.

En la tercera etapa denominada *conciencia consciente*, hay una preocupación por las experiencias culturales, étnicas y raciales y su posible significado en la historia y en el contexto diario. Las personas del grupo mayoritario conocen completamente las diferencias culturales, étnicas y raciales, pero se sienten inseguros de cómo integrar y usar ese conocimiento en la vida diaria. Una segunda fase en esta etapa consiste en experimentar curiosidad, rechazo, culpabilidad, miedo, impotencia y cólera. Las personas que forman el grupo minoritario, en esta etapa, conocen completamente las diferencias culturales, étnicas y raciales, pero también se encuentran inseguros de cómo integrar y usar el conocimiento en la vida diaria. Igual que en el grupo mayoritario, en el minoritario, una segunda fase en esta etapa consiste en experimentar emoción, rechazo, tristeza, competencia y cólera. La transición de esta etapa a la siguiente se inicia a través del trabajo de sensibilización, de búsqueda de relaciones y de respuestas, y de experiencias conjuntas de aprendizaje.

La cuarta etapa es de *consolidación de la concienciación*, se caracteriza por implicar compromiso por buscar el cambio social positivo y por promover entendimiento entre los grupos. En esta etapa todos los puntos de vista humanos son positivos y valiosos. En el grupo mayoritario se percibe una positiva aceptación e integración de la propia identidad, y la acogida de otras culturas, grupos étnicos y razas. Se muestra deseo por ayudar a miembros de otros grupos mayoritarios o dominantes a alcanzar este nuevo nivel de comprensión. Por último, se busca activamente experiencias de cruce cultural y caminos para

promover el sentimiento del cruce cultural en sí mismos y en otros. En el grupo minoritario ocurre lo mismo, se acepta e integra positivamente la propia cultura e identidad étnica y se reconoce también a los otros grupos. Se aprecia un deseo por ayudar a otros miembros del propio grupo en este nuevo nivel de comprensión. Es una etapa en la que se busca de manera activa experiencias de cruce cultural y caminos para promover este entendimiento en sí mismos y en los otros.

La quinta etapa es una etapa que *rebasa la concienciación*, en ella ambos grupos van más allá de las limitaciones y de los dictámenes sociales y se considera apropiado y aceptable la manera en que se relacionan varias culturas y grupos étnicos.

Las experiencias que tienen las personas en su vida, favorecen que no todas, necesariamente, comiencen en la primera etapa descrita o procedan a través de todas las etapas. Hay personas que están apegadas a una etapa y pueden regresar a otra más temprana porque han vivido una experiencia de cruce cultural dolorosa y desilusionante. Otros progresan tan rápidos que parecen que saltan etapas.

McAllister e Irvine (2000) señalan que una persona es competente en el cruce cultural cuando ha alcanzado un nivel avanzado en el proceso de favorecer la interculturalidad y cuando sus características cognitivas, afectivas y conductuales no están limitadas sino que se muestran abiertas a crecer más allá de los parámetros psicológicos de una cultura.

El avance en el cruce cultural logra construir la identidad cultural de las personas, en un proceso en el que mantienen, transforman y adquieren elementos culturales. En contextos multiculturales la identidad cultural hace referencia al sentido de pertenencia que tiene la persona con los rasgos y valores de una o más culturas, y a la parte de los procesos emocionales, de acción y de pensamiento que se derivan del reconocimiento de sentirla/s propia/s (Soriano, 2004).

En la sociedad actual, caracterizada por la pluralidad cultural, el sentimiento de pertenencia no tiene que ser fiel sólo a una cultura, la coexistencia con otros grupos culturales puede generar ese sentimiento de identificación con más de uno sin que por eso la persona sienta que traiciona a la cultura de origen (Soriano, 2004). Las personas nos vamos identificando a lo largo de un proceso de interiorización, con grupos y rasgos que nos definen, y que descubrimos como propios y definitorios de nuestro ser cultural. La identidad no es sólo una autopercepción sino una relación dinámica con los otros. Todo encuentro de personas y culturas ponen en marcha procesos de cambio en la identidad, en los que los valores y costumbres de origen se modifican al entretenerse, en mayor o menor medida, con aquellos que el otro o los otros aportan a la relación (VVAA, 2002).

¿Por qué consideramos importante que los profesores conozcan qué es el cruce cultural y cómo se construye a través de un proceso? y además ¿Por qué es importante para que la educación sea de calidad? Es importante y necesario que los profesores conozcan los estudios que se han realizado sobre el cruce cultural para que sean conscientes y se autoanalicen y reflexionen sobre cual es su postura ante la convivencia con los otros, de esta forma avanzarán en el cruce cultural si quieren llegar a la interculturalidad. Si el propio profesor no es consciente de cual es su resistencia y cómo superarla, aunque las leyes educativas apuesten por una escuela intercultural, seguirá “educando” en la intolerancia y manifestando poco respeto, poca aceptación y poco reconocimiento por el otro al que considera diferente. Por lo que este modelo también será el que transmita a sus alumnos. Por tanto, la coherencia, la excelencia, la eficacia, la eficiencia, la pertinencia, la satisfacción, la equidad y la aportación al desarrollo social; es decir, la calidad, será nula si el profesor no presenta una actitud favorable a la interculturalidad.

## 2.2. A modo de ejemplo

En una investigación que hemos llevado a cabo con jóvenes de Educación Secundaria, en la que la muestra estaba formada por jóvenes españoles e inmigrantes de origen magrebí y subsahariano, hemos pretendido conocer en qué etapa del cruce cultural estaban los jóvenes de los centros educativos en los que convivían o coexistían diariamente estos alumnados. El objetivo era planificar actuaciones que hicieran avanzar en el proceso de cruce cultural y acelerar la interculturalidad. Ha sido una investigación cualitativa en la que se entrevistan a 151 jóvenes españoles, 63 marroquíes y 10 subsaharianos.

Les formulamos cuatro preguntas abiertas para que los jóvenes puedan expresarse con libertad y responder a la pregunta como ellos consideren conveniente. En la primera pregunta pedíamos a los entrevistados que se fijaran en los otros compañeros de clase y vecinos del barrio que habían llegado de fuera y nos dijeran qué es lo que les extrañaba de ellos. La segunda pregunta consistía en reflexionar sobre quien debe cambiar para favorecer la convivencia, y las dos preguntas últimas, consistían en reflexionar sobre qué debo cambiar yo y qué deben cambiar los otros para avanzar en la convivencia. Brevemente exponemos los resultados principales.

En respuesta a la primera pregunta los chicos y chicas marroquíes señalan como diferencias principales el idioma, 65,1%; las costumbres, 58,7% y la religión, 52,4%. El alumnado marroquí hace hincapié en que el idioma, además de ser diferente, es difícil y en relación con las actitudes comportamientos y costumbres de los españoles, tienen expresiones como "*Veo una gran diferencia en las costumbres de las mujeres españolas, por ejemplo, aquí fuman; además, no me gusta como van vestidas*".

Los chicos y chicas subsaharianos manifiestan que la diferencia en los rasgos culturales de ambos grupos están en las costumbres, 100%; el idioma y el color de la piel con un porcentaje de 90% (aunque el color de la piel no es un rasgo cultural) y los comportamientos, 80%. En la entrevista también advierten que cambia, la comida, el vestido y la religión.

Cuando los chicos y chicas españoles/as nos hablan de los rasgos culturales que son distintos en los compañeros que proceden de otros países, señalan en primer lugar el idioma, 68,9%; seguido de la religión, 58,3%; el color de la piel, 56,3% y las costumbres, 55,6%. En las respuestas que nos dan en las entrevistas, hacen alusión a las personas que vienen como inmigrantes económicos procedentes de África, en concreto a los que proceden del Magreb. Muchas de las respuestas reflejan conocimiento del otro, e incluso en algunos se aprecia los estereotipos aprendidos y exteriorizados por un colectivo social, así dicen los chicos y chicas frases como las siguientes: "*Las chicas llevan vestidos largos y el velo, no comen cerdo y son de religión musulmana. En cuanto al comportamiento son muy peleones y machistas, matan corderos y el color de la piel es distinta, bueno, sólo la de algunos*".

En estas respuestas hemos podido observar que los jóvenes se fijan en el otro y son capaces de indicar aquello en lo que son diferentes y les extraña de las actitudes, costumbres, lengua, religión..., es decir, los rasgos culturales de los otros.

En la segunda pregunta la respuesta de casi el 70% de los entrevistados es unánime, todos hemos de cambiar.

En relación con lo que deben modificar los españoles para poder convivir en una escuela y sociedad multicultural, el alumnado de origen marroquí expresa que los españoles deberían cambiar el comportamiento, las actitudes y no deberían ser racistas. Hay en particular una frase que manifiestan bastantes de ellos y que puede llegar a producir violencia estructural; así nos dicen los chicos: "*Deben*



*cambiar el comportamiento y no decirme moro"; "Cuando pase, que una persona no diga, el moro ese".* La persona a la que se dirige la expresión ya no es poseedora de "cara", pero en su perfil sí se perciben todos los prejuicios que se tienen con un determinado colectivo. Al decir el "moro ese", se hace referencia a una segmentación del conocimiento, ya la persona parece "perder el rostro".

El alumnado subsahariano también se muestra a favor de que los españoles cambien su comportamiento, por ejemplo, en palabras de uno de los alumnos entrevistados: *"Aquí son más racistas, aquí no es como en Francia o Portugal, que no hay racismo"*. En esta expresión y en otras similares observamos, en primer lugar, las relaciones poco gratificantes que se dan entre los miembros de los dos colectivos (españoles y subsaharianos) y, en segundo lugar, el desconocimiento de la convivencia en otros países.

Los chicos y las chicas españoles/as dicen que los aspectos que según ellos deben modificar o cambiar los otros para lograr su integración social, son los comportamientos, las actitudes y las costumbres. Muestran interés en que lleguen de forma legal con la documentación en regla y en las expresiones de los alumnos vemos la necesidad de que se produzca un acercamiento al grupo mayoritario. Nos dicen los españoles: *"Que cambien el comportamiento, abrirse a nosotros y no juntarse solo entre ellos"; "Su forma de pensar porque piensan que no los queremos en el país, no ver a los españoles como distintos, como bichos raros"*.

Son conscientes, además, todos ellos de que también han de cambiar para lograr una buena convivencia. Siguiendo la estrategia de exposición de las respuestas a la pregunta anterior, comenzaremos viendo qué piensan nuestros alumnos de procedencia marroquí acerca de lo que deben cambiar. La muestra total marroquí es de 63, de estos 17 no quieren contestar la pregunta, 9 señalan que ellos no han de cambiar nada, en palabras de un alumno: *"No cambiaría nada, que cambien los de aquí"*. El resto argumentan, de manera general, que deben cambiar comportamientos, actitudes y el idioma. Veamos como se expresa el alumnado de procedencia marroquí: *"deberíamos ser más comunicativos, hablar el español y cambiar un poco la forma de ser"; "Dialogar más y relacionarnos más, yo debería jugar más con mis compañeros de clase"; "No pelearse, respetar las normas y las leyes, ambos debemos cambiar"*.

En las respuestas de nuestros alumnos y alumnas de procedencia subsahariana, conocemos que tres chicos subsaharianos indican que ellos no tienen que cambiar nada. El resto centran sus respuestas en que deben cambiar comportamientos. Uno de los entrevistados nos dice: *"que los inmigrantes no digan racistas a los españoles"*; también nos sorprende la respuesta de otro alumno, cuando indica que deben cambiar el comportamiento, no se refiere al colectivo al que él pertenece, sino al marroquí, se expresa de la siguiente forma: *"Hay que cambiar el comportamiento, por ejemplo, los moros que vienen a robar eso hay que cambiarlo"*.

Al analizar las repuestas de los españoles a la pregunta qué rasgos deberíamos cambiar para aproximarnos a los otros y poder sentar entre todos una buena convivencia, observamos que 15 de un total de 151, opinan que no deben cambiar nada, 6 no saben que cambiar, aunque sí manifiestan que algo hay que cambiar y el resto se expresan de forma positiva con los recién llegados. Veamos un ejemplo, en palabras de un chico español: *"Nuestra forma de ver como son, siempre generalizamos y no sabemos distinguir cómo es uno y otro, por el hecho de ser marroquíes son todos iguales"*.

Estas cuatro preguntas abiertas, además, de mostrarnos cómo piensan los alumnos y qué conocen del otro; han ayudado a reflexionar a los jóvenes acerca de los compañeros con los que comparten, al menos espacio, todos los días. Hemos podido comprobar que los jóvenes de nuestro estudio (inmigrantes y españoles), se fijan en los "otros" que son diferentes y establecen comparaciones. Saben distinguir los



aspectos y rasgos culturales en los que se diferencian y en los son semejantes. Se observa que se genera en la convivencia entre los distintos grupos culturales "violencia estructural", es decir, una serie de estrategias de penetración y de segmentación del conocimiento hacia el otro que hace que lo veamos con prejuicios y se infravalore su grupo cultural de origen (Bartolomé, 2000 y Van Soest, 1997). Apreciamos a lo largo de las entrevistas infravaloración de la cultura musulmana. Para algunos estudiantes subsaharianos se presenta un modelo de "evasión imaginaria", en el que el estudiante percibe el rechazo de la sociedad de acogida.

También observamos que los jóvenes son capaces de criticar la cultura de los "otros" (ya sean nativos o inmigrantes) e independientemente del grupo cultural, los reproches a los "otros" suelen coincidir. Los jóvenes también perciben que cuando llegan a otra sociedad o cuando reciben personas de otras culturas, ellos mismos deben cambiar.

Analizando globalmente las respuestas que nos han dado los jóvenes españoles e inmigrantes, entendemos que estos jóvenes están en la segunda de las etapas en el desarrollo del cruce cultural, etapa que es necesaria atravesar para construir una sociedad intercultural. Esta etapa se denomina comienzo de la concienciación y advertimos, por las respuestas que dan, que es un periodo en el que se comienzan a saber del otro, a criticar al otro, a reflexionar sobre uno mismo.

Estas circunstancias hay que aprovecharlas y trabajar actividades en las aulas que favorezcan avanzar en el desarrollo del cruce cultural, ello nos ayudará a desterrar estereotipos y prejuicios y avanzar en la construcción de una nueva sociedad donde tienen cabida todos los grupos culturales y con el mismo reconocimiento.

El conocimiento de cómo avanzar en el cruce cultural para alcanzar la interculturalidad da calidad al planteamiento de la enseñanza en las escuelas multiculturales.

### 3. APRENDER A SER CIUDADANOS JUSTOS Y CRÍTICOS

Al comienzo de este artículo hemos dicho que para lograr la calidad, además de tener aptitudes y actitudes en el avance del cruce cultural y de luchar contra la propia resistencia que pueda tener el propio profesor, las familias y los jóvenes, deben ser competentes y planificar su enseñanza para formar ciudadanos críticos.

¡Qué poca calidad tendría el proceso de enseñanza-aprendizaje si en vez de lograr una sociedad más justa, más respetuosa y más democrática, conseguimos formar ciudadanos acrílicos, adoctrinados y pasivos al caciquismo y al autoritarismo; No se puede llegar a disfrutar de una auténtica democracia si no somos conscientes de que hay que educar para ella y si el propio profesor no sabe entenderla y vivirla, que poco va a saber transmitir aquello que desconoce; por eso, para conseguir una educación de calidad, también es necesario plantear vivencias que ayuden al alumnado a adquirir competencias ciudadanas fundamentales para desarrollarse en una sociedad global y multicultural.

Construir la convivencia social comunitaria en la sociedad del futuro, pasa por desarrollar la conciencia de que se ha de ser ciudadanos del mundo y adquirir la competencia necesaria para participar y desarrollarse adecuadamente en este mundo global. Por esto Banks (1997) nos dice:

*"La educación para la ciudadanía debería ayudar a todas las personas a adquirir el conocimiento, los valores y las habilidades requeridas para interactuar positivamente con gente de diversos grupos"*

*étnicos, raciales y culturales, y desarrollar sobre todo un compromiso para actuar y hacer sus comunidades, las naciones y el mundo más cívicas y equitativas" (p. 1).*

Para reflexionar por qué es necesario que en las escuelas el profesorado centre parte de su esfuerzo en trabajar para avanzar en las etapas del cruce cultural y formar ciudadanos críticos con gran sentido de la justicia social y responsabilidad, exponemos algunos aspectos significativos de una investigación llevada a cabo con alumnado de Educación Secundaria.

### 3.1. A modo de ejemplo

Recogemos en este punto, algunas de las respuestas más llamativas a una escala de actitudes ciudadanas que dan 384 alumnos españoles e hijos de inmigrantes de Educación Secundaria escolarizados en el sur de España. En la escala tratamos de analizar las competencias crítica, comunicativa y resolución de conflictos; pero en los ejemplos que exponemos sólo aparecen ítems de las competencias crítica y resolución de conflictos. Los ítems de la escala se formulan para los jóvenes españoles y para los hijos de inmigrantes.

### 3.2. Competencia crítica

El primer ítem sobre el que queremos llamar la atención pertenece a la competencia crítica. En él pedimos a los jóvenes que se manifiesten con relación al enunciado: *Mis costumbres, mi lengua, mi religión, etc., es mejor que las que tienen los españoles / Mis costumbres, mi lengua, mi religión, etc. es mejor que las que tienen los que vienen de fuera.*

**TABLA 1. A PARTIR DE LA RESPUESTA DE 384 ALUMNOS/AS AL ÍTEM. MIS COSTUMBRES, MI LENGUA, MI RELIGIÓN, ETC., ES MEJOR QUE LAS QUE TIENEN LOS ESPAÑOLES / MIS COSTUMBRES, MI LENGUA, MI RELIGIÓN, ETC. ES MEJOR QUE LAS QUE TIENEN LOS QUE VIENEN DE FUERA**

|                  | Europeos del Este | Magrebíes | Subsahariano | Sudamericanos | Españoles |
|------------------|-------------------|-----------|--------------|---------------|-----------|
| Nada de acuerdo  | 51,4%             | 38,5%     | 55,6%        | 60%           | 12,5%     |
| Algo de acuerdo  | 17,1%             | 23,1%     | 11,1%        |               | 11,8%     |
| Me da igual      | 17,1%             | 15,4%     | 22,2%        | 40%           | 16%       |
| Bastante acuerdo | 11,4%             |           | 5,6%         |               | 15%       |
| Muy de acuerdo   | 2,9%              | 23,1%     | 5,6%         |               | 44,7%     |

Fuente: Elaboración propia

Aunque el análisis de este ítem no es significativo ( $P=0,539$ ) apreciamos que, excepto los españoles, los otros cuatro colectivos no consideran superior su cultura a la de los otros, lo que no ocurre con los españoles o grupo mayoritario.

Otro de los ítems propuesto a los jóvenes también en competencia crítica es: *Es bueno que vengan personas de otros países a trabajar a Almería, de esta forma esta ciudad crece económicamente.*

La actitud más positiva en este ítem la hallamos en los hijos de familias inmigradas, es decir, entiende el alumnado encuestado de otros países, que favorecen el crecimiento económico de Almería ( $P=0,001$ ).

El tercer ítem que queremos analizar es: *Si veo una persona que está tirada en la calle y parece enferma, paso de largo, alguien le ayudará.*

**TABLA 2. A PARTIR DE LA RESPUESTA DE 384 ALUMNOS/AS AL ÍTEM ES BUENO QUE VENGAN PERSONAS DE OTROS PAÍSES A TRABAJAR A ÁLMERÍA, DE ESTA FORMA ESTA CIUDAD CRECE ECONÓMICAMENTE**

|                     | Europeos del Este | Magrebíes | Subsaharianos | Sudamericanos | Españoles |
|---------------------|-------------------|-----------|---------------|---------------|-----------|
| Nada de acuerdo     | 5,7%              |           | 5,6%          |               | 8%        |
| Algo de acuerdo     | 8,6%              |           | 5,6%          |               | 13,4%     |
| Me da igual         | 11,4%             | 15,4%     | 16,7%         | 20%           | 26,2%     |
| Bastante de acuerdo | 20%               | 23,1%     | 11,1%         | 40%           | 24,3%     |
| Muy de acuerdo      | 54,3%             | 61,5%     | 61,1%         | 40%           | 28,1%     |

Fuente: Elaboración propia

**TABLA 3. A PARTIR DE LA RESPUESTA DE 384 ALUMNOS/AS AL ÍTEM SI VEO UNA PERSONA QUE ESTÁ TIRADA EN LA CALLE Y PARECE ENFERMA, PASO DE LARGO, ALGUIEN LE AYUDARÁ**

|                     | Europeos del Este | Magrebíes | Subsaharianos | Sudamericanos | Españoles |
|---------------------|-------------------|-----------|---------------|---------------|-----------|
| Nada de acuerdo     | 54,3%             | 53,8%     | 50%           | 60%           | 8,3%      |
| Algo de acuerdo     | 14,3%             | 7,7%      |               |               | 7,3%      |
| Me da igual         | 11,4%             |           | 5,6%          | 20%           | 14,7%     |
| Bastante de acuerdo | 8,6%              | 7,7%      | 5,6%          |               | 15%       |
| Muy de acuerdo      | 11,4%             | 30,8%     | 38,9%         | 20%           | 54,6%     |

Fuente: Elaboración propia

No hay diferencia en las respuestas de los jóvenes de las cinco procedencias que hemos considerado ( $P=0,562$ ). Según los porcentajes, tabla 3, podemos observar las respuestas divididas en tres bloques, un bloque en el que aparece un importante componente emocional en los jóvenes que manifiestan que "no pasarían de largo" si alguien se encontrará mal y acudirían en su ayuda, jóvenes que expresan una postura intermedia, de indefinición; y otros que no acudirían en la ayuda de estas personas que en un momento determinado puedan necesitarles. Es curiosa la forma de repartirse las respuestas. En los/as chicos/as de la Europa del este aparecen las repuestas más importantes agrupadas en el primer bloque, siendo menor el porcentaje en el aspecto neutro y en el tercer bloque descrito, podemos decir que es similar la respuesta de los/as sudamericanos/as. En el grupo magrebí y subsaharianos apreciamos respuestas similares, porcentajes (ver tabla 3) en el primer bloque y en el tercero de los descritos anteriormente. En cambio en los españoles las respuestas se centran en el tercero de los bloques.

### 3.3. Resolución de conflictos

El cuarto ítem que queremos analizar es sobre resolución de conflictos y el enunciado es: *Pienso que los alumnos y alumnas españoles/as ven como un problema que en los centros educativos también haya alumnado de otros países.*

Apreciamos que las respuestas de los jóvenes españoles son diferentes a la de los jóvenes inmigrantes. Los españoles/as en un porcentaje superior al 70% no perciben, desde sus respuestas, que la entrada de alumnado inmigrante en las escuelas constituya un problema. Si observamos las respuestas de los jóvenes inmigrantes, ven que para los españoles/as, es un problema que en los centros educativos haya escolarizado alumnado inmigrante (significativo,  $P=0,000$ )

*Cuando se producen conflictos entre varios compañeros/as en el centro educativo, aunque pueda ayudar a resolverlos, me muestro indiferente no van conmigo* es el quinto ítem que recogemos en este apartado.

**TABLA 4. A PARTIR DE LA RESPUESTA DE 384 ALUMNOS/AS AL ÍTEM PIENSO QUE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS ESPAÑOLES/AS VEN COMO UN PROBLEMA QUE EN LOS CENTROS EDUCATIVOS TAMBIÉN HAYA ALUMNADO DE OTROS PAÍSES**

|                     | Europeos del Este | Magrebíes | Subsaharianos | Sudamericanos | Españoles |
|---------------------|-------------------|-----------|---------------|---------------|-----------|
| Nada de acuerdo     | 31,4%             | 7,7%      | 22,2%         | 40%           | 53,4%     |
| Algo de acuerdo     | 8,6%              | 23,1%     | 5,6%          | 20%           | 16,6%     |
| Me da igual         | 20%               | 7,7%      | 38,9%         | 40%           | 16,6%     |
| Bastante de acuerdo | 22,9%             | 38,5%     | 16,7%         |               | 7%        |
| Muy de acuerdo      | 17,1%             | 23,1%     | 16,7%         |               | 6,4%      |

Fuente: Elaboración propia

**TABLA 5. A PARTIR DE LA RESPUESTA DE 384 ALUMNOS/AS AL ÍTEM CUANDO SE PRODUCEN CONFLICTOS ENTRE VARIOS COMPAÑEROS/AS EN EL CENTRO EDUCATIVO, AUNQUE PUEDA AYUDAR A RESOLVERLOS, ME MUESTRO INDIFERENTE, NO VAN CONMIGO**

|                     | Europeos del Este | Magrebíes | Subsaharianos | Sudamericanos | Españoles |
|---------------------|-------------------|-----------|---------------|---------------|-----------|
| Nada de acuerdo     | 40%               | 38,5%     | 44,4%         | 60%           | 17,9%     |
| Algo de acuerdo     | 5,7%              | 30,8%     | 11,1%         | 20%           | 10,9%     |
| Me da igual         | 28,6%             |           | 22,2%         | 20%           | 33,2%     |
| Bastante de acuerdo | 14,3%             |           | 11,1%         |               | 13,4%     |
| Muy de acuerdo      | 11,4%             | 30,8%     | 11,1%         |               | 24,6%     |

Fuente: Elaboración propia

No hay diferencia en las respuestas de los diferentes alumnos y alumnas ( $P=0,097$ ). Las respuestas de los chicos y chicas, sus porcentajes más altos quedan reflejadas en la parte superior de la tabla, es decir, en nada/algo de acuerdo y regular. Se podría suponer que manifiestan actitudes mediadoras.

Tabla 6. Elaboración propia. A partir de la respuesta de 384 alumnos/as al ítem *Los chicos y las chicas de otros países tenemos el mismo derecho que los españoles a los lugares públicos de ocio*

|                     | Europeos del Este | Magrebíes | Subsaharianos | Sudamericanos | Españoles |
|---------------------|-------------------|-----------|---------------|---------------|-----------|
| Nada de acuerdo     | 2,9%              |           | 5,6%          |               | 53,4%     |
| Algo de acuerdo     | 2,9%              | 15,4%     | 11,1%         |               | 16,9%     |
| Me da igual         | 2,9%              | 7,7%      | 11,1%         |               | 15%       |
| Bastante de acuerdo | 31,4%             | 30,8%     | 11,1%         |               | 4,8%      |
| Muy de acuerdo      | 60%               | 46,2%     | 61,1%         | 100%          | 9,9%      |

Fuente: Elaboración propia

Hay gran diferencia en la respuesta que dan los españoles y el resto del alumnado al que hemos encuestado. Los españoles piensan que tienen más derechos a acceder a lugares de ocio que los extranjeros. Significativo al 0,000.

En las respuestas de los jóvenes podemos apreciar conflictos. Los jóvenes españoles piensan que su cultura es superior a la de los otros, cuando hemos de decir que las culturas son simétricas (Soriano, 2004). Si un grupo se siente superior al otro nunca va a valorar, reconocer y aceptar al otro grupo. Por otra parte, la creencia del joven inmigrante es que el trabajo que hacen sus padres es un trabajo que ayudará al crecimiento y desarrollo de una zona; esta es una creencia cierta porque los inmigrantes comienzan a llegar al sur y este de España por la demanda de mano de obra. Pero los españoles parecen no reconocerlo. En las respuestas que dan los jóvenes inmigrantes se aprecia más competencia emocional y actitud de ayuda hacia el otro que en los españoles; es

decir, aquellas personas que han padecido más privaciones son las que manifiestan más generosidad y riqueza al enfrentarse a las debilidades y necesidades de los otros, en esto coincidimos con los planteamientos de Trueba (2001). Aunque los españoles manifiestan no tener problema en compartir el centro educativo con otros compañeros de diferentes procedencias, los inmigrantes si perciben esta actitud negativa en los jóvenes españoles. Por último, señalar, la percepción y creencia de los jóvenes españoles del estudio, en segregar el ocio entre españoles e inmigrantes, entendiendo que no deben compartir lugares públicos de ocio.

Aunque simplemente se tuvieran en cuenta las respuestas que los jóvenes han dado a estas preguntas ya nos harían reafirmar que para que la educación sea de calidad debe favorecer la potenciación de las competencias ciudadanas en el alumnado, profesorado y familias.

### 3.4. Los niveles de ciudadanía

Creemos que es necesaria una reflexión teórica sobre el modelo de ciudadano que queremos para la nueva sociedad culturalmente diversa y cambiante.

La principal misión de la educación para la ciudadanía, en un mundo global, estriba en formar personas política y moralmente activas, conscientes de sus derechos y obligaciones, comprometidas con la defensa de la democracia y los derechos humanos, sensibles y solidarios con las circunstancias de los demás y con el entorno en el que vivimos. Todo ello desde las inevitables relaciones de conflicto y poder que acompañan a la convivencia humana (Jares, 2001). También, Oliveira, Rodríguez y Touriñan (2006) consideran que las aportaciones de la *educación de la ciudadanía* están en el cimiento de la *formación del ciudadano* donde el desarrollo y la pertenencia a una comunidad implican trabajar desde los valores de dignidad, libertad, igualdad, diversidad, identidad y desarrollo para dar sentido a actitudes democráticas basadas en la justicia, la solidaridad, la autonomía, la responsabilidad, la inclusión y la cooperación.

La educación también debe potenciar lograr este tipo de sociedad y para ello, el profesor y sus alumnos deben conocer los niveles de ciudadanía y llevarla a la práctica. Banks (2008:136) elabora una tipología que pretende ayudar al profesorado o a los educadores, en general, a conceptualizar las formas de ayudar a los jóvenes a profundizar en competencias ciudadanas. Esta tipología contiene cuatro niveles que no son independientes, se pueden solapar e interrelacionar. Los niveles que propone Banks (2008) son los siguientes: ciudadanía legal, ciudadanía mínima, ciudadanía activa y ciudadanía transformadora o crítica.

1. La *ciudadanía legal* es la más superficial de los niveles de ciudadanía en la tipología, se aplica a los ciudadanos que son miembros legales de un Estado-Nación y tienen ciertos derechos y obligaciones con el Estado pero no participan en el sistema político en ningún sentido.
2. La *ciudadanía mínima* se aplica a aquellos que son ciudadanos legales y votan en las elecciones locales, autonómicas y nacionales.
3. La *ciudadanía activa* implica la acción más allá de la votación, como por ejemplo actualizar las leyes vigentes. Los ciudadanos activos participan en demostraciones de protesta o escriben discursos-denuncias públicos en relación con las cuestiones convencionales y las reformas. Las acciones de los ciudadanos activos se han diseñado para apoyar y mantener las actuales estructuras sociales y políticas.
4. La *ciudadanía transformadora o crítica* implica acciones cívicas destinadas a actualizar los valores y principios morales y los ideales más allá de las de la legislación vigente y los

convencionalismos. Los ciudadanos transformadores toman medidas para promover la justicia social, aún cuando sus acciones violan, desafían o desmantelan las leyes vigentes.

La diferencia importante entre ciudadanía activa y transformadora es que las acciones adoptadas por los ciudadanos activos entran dentro de las leyes, costumbres y convencionalismos existentes, mientras que las acciones que realizan los ciudadanos transformadores son diseñadas para promover valores y principios morales, tales como la justicia social y la equidad, y a veces pueden violar los convencionalismos y leyes existentes. El ejemplo que nos propone Banks (2008) para ilustrar el concepto de ciudadanía transformadora, es la de Rosa Parks que en 1955 no cede en el autobús su asiento a un hombre blanco. Otro ejemplo es el de un grupo de estudiantes afroamericanos que en 1960 en Greensboro (Carolina del Norte) se sientan para comer en un espacio reservado a estudiantes blancos. Ellos violan una ley que favorece el segregacionismo, es una acción de justicia social para cambiar unas costumbres y leyes existentes.

#### 4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Para potenciar la calidad de la educación se debe re-imaginar y transformar con eficacia la educación de los niños y jóvenes en función de las necesidades del siglo XXI. Se debe pasar de los conocimientos académicamente cotidianos a conocimientos académicamente transformadores.

La educación para que sea buena y mejor, en una sociedad global y caracterizada por los movimientos migratorios, tiene que ser intercultural, es la única forma de lograr una educación de calidad. Pero para llegar a la interculturalidad, la escuela debe trabajar para que su profesorado y alumnado avancen en el cruce cultural y proponerse la formación de personas respetuosas, activamente tolerantes, solidarias, críticas, que sepan reconocer y aceptar a los otros, cumplidoras con los Derechos Humanos, luchadoras por la justicia social y potentes en competencias emocionales, y por supuesto, que sepan traspasar las fronteras culturales y adquirir la capacidad de ver el mundo desde otros referentes culturales. Pero todo esto no solo es una gran labor de la escuela si no también de la sociedad.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arvizu, S. F. y Snider, W. A. (1978). *Demystifying the Culture: Theoretical and Conceptual Tools*. Sacramento, CA: CSU.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Bartolomé, M. (Noviembre, 2000). *Hacia la construcción de una ciudadanía intercultural*. Ponencia presentada en el curso Educación Intercultural: Respeto a la identidad y la construcción de una ciudadanía intercultural. Almería.
- Banks, J. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers Columbia University.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), pp. 129-139.
- Burrell, L. F. Y Christensen, C. P. (1987) Minority students' perceptions of high school: Implications for Canadian School Personnel. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 15, pp. 3-15.



- Christensen, C. P. (1995) Cross-Cultural awareness: A development process in a multicultural and multiracial society. *Multiculturalism Interculturalisme*, 16(1), pp. 4-8.
- Elzo, F. J. (2004). *La educación del futuro y los valores*. Ciclo Debates de Educación. Fundación Jaime Bofill y UOC. Consultado el 15 de mayo 2011 desde <http://www.uoc.edu/dt/esp/elzo0704.pdf>.
- Grant, C (2009). Una voz en pro de los Derechos Humanos y la Justicia Social: La Educación Intercultural como herramienta para promover las promesas y evitar los riesgos de la globalización. En E. Soriano (Coord), *Vivir entre culturas: Una nueva sociedad*, pp. 25-48, Madrid, La Muralla.
- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.
- Katz, P. (1987). Developmental and social process in ethnic attitudes and self-identification, en J. Phiney y M. Rotheram (Eds), *Children's ethnic socialization: Pluralism and development*, pp. 92-99. London:Sage.
- Mcallister, G. e Irvine, J. J (2000). Cross Cultural Competency and Multicultural Teacher Education. *Review of Educational Research*, 70(1), pp. 3-24.
- Olveira, M. E.; Rodriguez, A. y Touriñan, J. M. (2006). Educación para la ciudadanía y dimensión afectiva. En J.M Touriñán (Coord.) *Proyecto educación en valores* de la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana (ATEI). Documento consultado el 5.03.2012 de <http://www.ateiamerica.com/doc/EduCiudimenAfectAtei06.doc>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (1995). *La Qualité de l'Enseignement*. Paris: CERI-OCDE.
- Soriano, E. (2004). Identidad y ciudadanía: Dos retos de la práctica educativa intercultural, en E. Soriano (Coord.) *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Trueba, H. (2001) Múltiples identidades étnicas, raciales y culturales en acción: desde la marginalidad hasta el nuevo capital cultural en la sociedad moderna, en E. Soriano (Coord.) *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*, pp.17-40.Madrid: La Muralla.
- Van Soest, D. (1997). *The global crisis of violence: Common problems, universal causes, shared solutions*. Washington, D.C: NASW Press.
- VVAA (2002). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Narcea S.A.



## LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y LINGÜÍSTICAS, CLAVE PARA LA CALIDAD EDUCATIVA

*Ma. Victoria Reyzábal*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2012) - Volumen 10, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art5.pdf>

Fecha de recepción: 20 de agosto de 2012  
Fecha de dictaminación: 14 de septiembre de 2012  
Fecha de aceptación: 6 de octubre de 2012



## 1. PLANTEAMIENTOS GENERALES

Incorporar las competencias a los diferentes currículos escolares internacionales tiene entre otras finalidades el lograr hacer visible para los profesionales de la educación, sus estudiantes y familias las metas u objetivos que se pretende adquieran o dominen las nuevas generaciones en cuanto que resultan aprendizajes para la vida en un mundo aceleradamente cambiante y globalizado. Todo ello, dado que las competencias no aparecen de manera espontánea ni mucho menos instantánea, que requieren intencionalidad y sistematicidad educativa (incluso la experiencia como componente competencial, en muchos casos adquirido fuera del sistema formal, exige la contextualización y transferencia oportunas para que resulte viable su aplicación a situaciones nuevas), pues son producto de un proceso planificado, continuado y rigurosamente evaluado (Casanova, 2012). En esta línea, aparece el Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias Clave), fundamento de los criterios del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) y para la asunción de las competencias básicas de cada etapa en los sistemas educativos de los países de la OCDE y luego para los pertenecientes a la UNESCO, teniendo en cuenta la pluralidad de culturas y de necesidades, pero aceptando las exigencias universales de la realidad contemporánea y la defensa de los valores comunes como aspiración general de la humanidad.

Aunque las personas requieren múltiples competencias para manejarse en las sociedades actuales en cuanto a conocimientos, destrezas y actitudes, realizar una lista exhaustiva y detallada hubiera resultado poco funcional ya que esta prácticamente se habría acercado a los desechados objetivos operativos. Así las competencias propuestas por DeSeCo se reúnen en tres grandes ámbitos:

- Competencia de categoría 1: Usar las herramientas de forma interactiva
- Competencia de categoría 2: Interactuar en grupos heterogéneos
- Competencia de categoría 3: Actuar de manera autónoma

Estas pueden desplegarse en nueve competencias clave:

### CATEGORÍA 1: USAR LAS HERRAMIENTAS DE FORMA INTERACTIVA

- Competencia 1-A: Habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva.
- Competencia 1-B: Capacidad para usar este conocimiento e información de forma interactiva.
- Competencia 1-C: Habilidad de usar la tecnología de forma interactiva.

### CATEGORÍA 2: INTERACTUAR EN GRUPOS HETEROGÉNEOS

- Competencia 2-A: Habilidad de relacionarse bien con los otros.
- Competencia 2-B: Habilidad de cooperar.
- Competencia 2-C: Habilidad de manejar y resolver conflictos.

### CATEGORÍA 3: ACTUAR DE MANERA AUTÓNOMA

- Competencia 3-A: Habilidad de actuar dentro de un gran esquema o contexto.
- Competencia 3-B: Habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales.
- Competencia 3-C: Habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades.

Como puede comprobarse, representan competencias amplias, transversales, polivalentes, básicas para todos los individuos y cualquier tipo de cultura, pues buscan asegurar un desempeño personal y laboral válido socialmente para todo sujeto. Así, tal como indica Casanova (2012: 52-53): “Las tres primeras [están] relacionadas con el uso y manejo del saber y las herramientas existentes actualmente para su entendimiento y aplicación; las tres siguientes [son las] relativas a las habilidades para convivir en una sociedad diversa y global, en la que la cooperación y el trabajo colaborativo se hacen imprescindibles, y las tres últimas [se presentan] dirigidas a la consecución de la autonomía personal del individuo en todos los órdenes de la vida”. Pero, a la vez, todas aparecen fuertemente relacionadas con las imprescindibles competencias comunicativa y lingüística, esenciales para la convivencia en grupos heterogéneos, la organización de la propia existencia con autonomía, así como para el conocimiento y el empleo de las herramientas útiles en cada circunstancia. La comunicación, como ya se sabe, conlleva saberes, normas y destrezas propias, es decir, que precisa un entramado que va más allá del uso del lenguaje verbal (oral o escrito), característica esta exclusiva del ser humano, mientras que la anterior es común al reino animal y en sentido amplio a todo organismo vivo.

Esta consideración puede extenderse a las competencias que a partir de las anteriores se recogen en los currículos europeos y en otros de los países de la OCDE:

1. Comunicación en la lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Dominio de las tecnologías de la información y la comunicación.
4. Competencias matemáticas, científicas y tecnológicas.
5. Espíritu de empresa.
6. Competencias interpersonales y cívicas.
7. Aprender a aprender.
8. Cultura general.

En el caso de España (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación), las mismas se reformulan como:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

En todas ellas se hace evidente la base comunicativa que estamos contemplando.

En el sistema español, se considera que dichas competencias deben haberse adquirido al terminar la Educación Secundaria Obligatoria, lo que garantiza al menos diez años de dedicación sistemática o

formal para su dominio, ello con el objetivo de fomentar la consecución de las mismas aunque en distinto grado y con matices varios. Esta temporalización permite que el diseño curricular se adapte, se aproxime a cada alumna o alumno, facilitando la accesibilidad universal, algo que también puede apreciarse, por ejemplo, en las cinco competencias programadas para el sistema educativo de México:

1. Aprendizaje permanente.
2. Manejo de la información.
3. Manejo de situaciones.
4. Convivencia.
5. Vida en sociedad.

Las competencias aparecen en todos los casos como fundamentales, porque no resuelve mejor los problemas quien más sabe teóricamente, sino quien mejor aplica su competencia para ello. Las informaciones, datos o definiciones pueden conseguirse con facilidad, no así el criterio para buscar, analizar, seleccionar, contrastar, desechar lo innecesario, procesar el resto y transformar lo significativo con el fin de aprovecharlo en cada circunstancia, para lo cual resulta importante el manejo adecuado de las redes sociales y de la información en general. Las competencias deben preparar para actuar de forma autónoma, tomando iniciativas, actuando de manera ordenada ante lo imprevisto, asumiendo riesgos calculados e intentando innovar con eficacia y eficiencia.

En cada competencia, por lo tanto, subyacen múltiples habilidades, conocimientos, valores, emociones, experiencias, estrategias de actuación, motivaciones y actitudes, pues esta no es solo el reflejo de una capacidad o destreza concreta. La competencia implica el despliegue de un saber complejo y no de un simple conocimiento específico, ya que supone poner en juego recursos plurales de los campos del saber conceptualizar, saber hacer y saber ser (Malpica, 1996). Todo ello exige un planteamiento que va más allá del inicial enfoque empresarial e, incluso, profesional, abarcando estos ámbitos junto al personal y al social (competencias holísticas), pues su finalidad no se centra solamente en desempeñar con éxito un puesto de trabajo, sino en servir para todo el ser y quehacer humanos como vehículo de autorrealización a partir del sentido crítico y de la creatividad, en busca del mejoramiento permanente (Tobón, 2009 y 2010). Mediante aproximaciones de este tipo y de los correspondientes modelos, se construyen los actuales paradigmas educativos.

Ahora bien, el concepto de competencia ya aparece en la Gramática Generativa de Noam Chomsky (1965) y con él se refiere a los múltiples desarrollos verbales que despliega un hablante ideal. Así, mientras en el mundo empresarial remite a las habilidades que consiguen rentabilidad (Barbero, 2004), objetivo para muchos no superado (Moreno Palomares, 2005), en la lingüística chomskiana se relaciona con destrezas intelectuales, capaces de innovar y, por ende, de crear nuevos "productos".

Características constitutivas de las competencias recogidas por diversos autores son que resultan permanentes o estables, su aplicación se flexibiliza según la situación, se optimizan mediante la actividad y la comunicación interpersonal, implican un proceso gradual de adquisición, se observan a través del hacer responsable y con calidad de cada persona, pueden transferirse a actividades y contextos diversos ya que ellas mismas están interconectadas. Por lo mismo, incluyen componentes como la atención, la memoria, el razonamiento, la verbalización, la observación, el análisis y la síntesis, el autoaprendizaje, la autocorrección, la autorregulación, la tolerancia al esfuerzo y a lo imprevisto, el control emocional, la

perseverancia, la responsabilidad, la iniciativa, la revisión de estrategias, la adecuación... (González Maura, 2002).

A su vez, la incorporación de las competencias a los currículos no universitarios presupone un puente entre los que defienden los contenidos de las asignaturas y aquellos que apuestan por el desarrollo de estrategias, o lo que es lo mismo, entre los profesores que sostienen que buen educador es el que sabe su materia y los que aseguran que, para enseñar, lo crucial radica en la metodología empleada, pues la adquisición de una competencia exige dominar ambos campos y ser capaz de interactuar con ellos. Por eso, como se ha afirmado, no conlleva una simple habilidad, sino un conjunto complejo de saberes, destrezas y actuaciones transformables en función de la situación y el contexto y transferibles para concebir, hacer o resolver algo nuevo.

Esta concepción educativa resulta imprescindible en un mundo vertiginosamente cambiante que exige sujetos activos, participativos, responsables e innovadores. Ello justifica la existencia de un currículo integrado (Beane, 2005), es decir, con conexiones plurales y multidireccionales, que promueva dentro del desempeño docente el diseño de tareas "auténticas", las cuales propicien las experiencias necesarias para que los alumnos alcancen las competencias pretendidas.

Del mismo modo, resulta irrenunciable llevar a cabo la evaluación del proceso de su adquisición con la finalidad de reforzar lo logrado y enmendar las disfunciones (en este sentido, sobran los ejercicios aislados, repetitivos y mecánicos que favorecen el pensamiento convergente de escaso nivel competencial), buscando en todos los casos que los estudiantes logren experiencias útiles y satisfactorias (lo que aleja el libro de texto como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje y requiere del trabajo en equipo del profesorado).

Obviamente, el desarrollo de competencias exige un nuevo tipo de educador, más colaborativo, coordinado e innovador en cuanto al aprendizaje por descubrimiento e integración de saberes interdisciplinarios en relación causal con el rendimiento, pues en esta concepción pedagógica todos los estudiantes son aptos para adquirir competencias; otra cosa es en qué grado las desarrollan, en cuánto tiempo, cómo y para qué, respetando las diferencias, tal como corresponde a una sociedad democrática y teniendo en cuenta, por ejemplo, las nueve modalidades de pensamiento: reflexivo, analítico, lógico, crítico, sistémico, analógico, creativo, deliberativo y práctico (Moya, 2007 y 2008), así como los postergados ejes transversales para la vida que introducen valores como los de la solidaridad y el bien común, la defensa de la libertad en pluralidad, de justicia para todos, el derecho a la libre expresión, la equidad de género, la salud, la paz, el respeto a la naturaleza y al patrimonio cultural... (Reyzábal y Sanz, 2002), con el fin de interrelacionar los procesos cognitivos que las competencias implican en un plano intercultural, ético e inclusivo de idoneidad individual y colectiva.

Las competencias no se desarrollan a partir de un sinnúmero de actividades inconexas, memorizaciones teóricas o estrategias incoherentes entre sí, sin una planificación rigurosa del currículo y una evaluación formativa y continua no solo de los aprendizajes estudiantiles sino de la labor docente y sus programaciones (Casanova, 2009). En definitiva, la educación por competencias debe partir de un currículo dinámico y flexible que permita su adecuación constante a la exigencia real de la formación de su alumnado, de manera que se garantice que cada estudiante pueda "construir" sus competencias básicas a partir del mismo, erigiéndose este en documento metacognitivo de todas las enseñanzas y aprendizajes propuestos en el ámbito intelectual, emocional, ético y práctico, tanto en lo individual como en lo social.



De esta manera, se pretende que todos los estudiantes desarrollen las mismas competencias básicas, aunque sea en diferente grado, como ya se ha señalado, las cuales les faciliten actuar y aprender en distintas circunstancias, afrontando situaciones complejas, inciertas o desconocidas y seguramente cambiantes, con compromiso, postura crítica y enfoque práctico (por lo que los contenidos conceptuales no pueden primar sobre las metas que señalan las propias competencias), capaces de garantizar un ser y un quehacer eficiente, abierto a la reorientación o a la reconversión. Así se relaciona positivamente educación y trabajo sin caer en conductismos o neoliberalismos que aprovechen la educación simplemente para satisfacer las demandas empresariales o del mercado. Primero se debe formar personas de las que surgirán los ciudadanos y de estos los profesionales y los trabajadores en general. Las prácticas laborales en los procesos educativos y en las instituciones académicas son un recurso didáctico más, en aras del futuro vital y profesional del aprendiz y nunca deben excluir otras actividades didácticas.

Algunos estudiosos clasifican las competencias en esenciales (grandes núcleos de referencia propuestos por organismos internacionales como las de DeSeCo), básicas o claves (como las recogidas en los diseños españoles), generales o transversales (las que engloban e interconectan varios ámbitos) o específicas (las relacionadas con áreas o campos del saber), si bien cuanto más se desciende en la escala de globalidad más se las puede acercar a simples objetivos (o actividades) operativos, como señalamos al principio.

## 2. COMPETENCIA COMUNICATIVA

En cuanto a la competencia lingüística, esta se plantea como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que requiere el uso adecuado, correcto, coherente y estético tanto del código oral como del escrito (comprensión y expresión, análisis y síntesis, identificación, comparación, creación, recreación... de mensajes), centrándola en escuchar y hablar, leer y escribir de forma competente. No obstante, nuestra propuesta amplía esta consideración y destaca la más vasta y general competencia comunicativa (sin dejar de lado la lingüística, sino incluyéndola) de manera que su logro permita y dé basamento a las anteriores, ya que incluye los otros lenguajes (verbales o no verbales como el matemático, icónico, musical, estadístico, gestual...) en cuanto dominio transversal que debe evaluarse, como todos los aprendizajes, según se va produciendo y no como dicen algunos "volviendo a recorrer el camino realizado", lo cual sería absurdo y resultaría contraproducente. Este progreso se valora mientras se hace y no en una situación artificial de repetición para que el maestro "vea" lo que ya debería haber visto (resultaría grotesco que un paciente tuviera que repetir la enfermedad para que el médico fuera capaz de diagnosticar y evaluar su salud). En el ámbito de las competencias, la evaluación continua y formativa resulta aún más relevante que en otros casos.

Para una comunicación eficaz deben tenerse en cuenta las costumbres sociales, los hábitos culturales y las variantes psicológicas propias de cada momento y circunstancia. La competencia comunicativa suele incluir la lingüística, pero al ser más amplia (considera los parámetros socioculturales) resulta fundamental para subrayar, negociar, intercambiar, reforzar o, incluso, negar significados que el mensaje verbal puede enunciar correctamente pero, a veces, inadecuadamente. La competencia comunicativa se basa en la experiencia grupal y en las emociones, necesidades y motivaciones del propio sujeto; por ello, requiere un cúmulo de destrezas extralingüísticas relacionadas entre sí, pues conlleva saber en cada momento cómo comunicarse, con qué lenguaje, código o registro; incluso saber cuándo callar en nuestros intentos por entablar contacto con los demás, exige dominio tanto de normas (por ejemplo, las de cortesía), actitudes y valores como destrezas y habilidades o conocimientos formales. Suele aparecer muy

ligada a intentos de convicción o persuasión (no hay más que contemplar el despliegue de mensajes con códigos y lenguajes mixtos que usa la propaganda y la publicidad) y de transmisión de emociones y no solo al nombrar, al enunciar; por eso se adquiere de manera entrelazada con el proceso de socialización y no únicamente con el de la adquisición de cierto dominio estrictamente lingüístico o paralingüístico. El sujeto, para comunicarse, debe saber pensar, identificar su intención comunicativa y tener en cuenta a quién se dirige con el fin de emplear los recursos adecuados.

Todos los grupos humanos, incluso los de animales, se organizan entre sí mediante la comunicación o conjunto de actuaciones con las que entablan contacto para transmitirse información. Existe una enorme variedad de actos de comunicación: la sonrisa de un niño, el abrazo de un amigo, el ladrido de un perro, las danzas de las abejas, los cantos de las ballenas, etc., hasta los nuevos robots entienden y responden con mensajes o con la ejecución de las acciones solicitadas, como parece que también hacen los genes. Es decir, que en diferentes y múltiples planos, situaciones o necesidades existe algo o alguien que asume el papel de emisor, quien mediante un código compartido, emite un mensaje a cierto receptor o receptores a través de distintos canales. Obviamente, cuantos más lenguajes compartan emisor y receptor, mayores y más ricas posibilidades tendrán de una comunicación satisfactoria, de comprender y expresar la realidad y la fantasía de forma multifacética, tal como ocurre con un cuento ilustrado, un poema cantado, una película, una información científica presentada con power point o el documental de un suceso histórico.

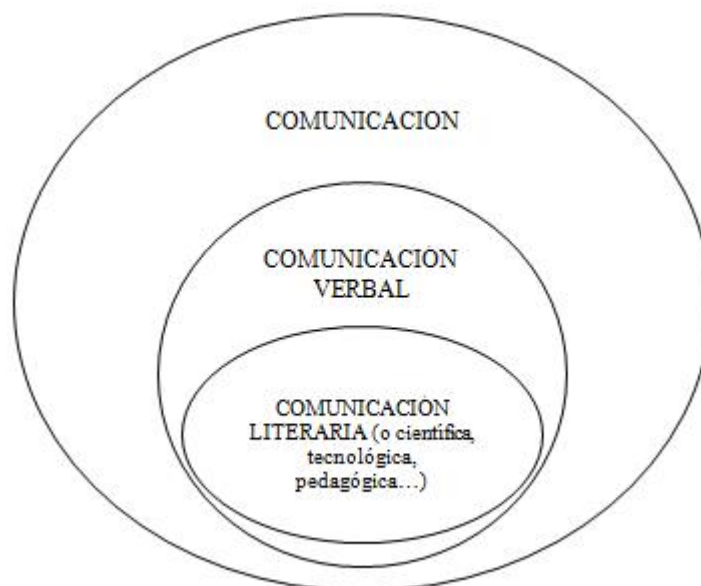
La posibilidad de desplegar diversos lenguajes además del verbal, aun en el caso de que resulten redundantes en parte, suele ayudar al receptor en su descodificación, ya que compensa los efectos del ruido en cuanto perturbación de la comprensión. Esto además resulta una prueba de humildad que parte de reconocer lo finito o parcial del saber ante lo infinito o complejo de la realidad y las limitaciones que podamos tener como emisores y receptores. Al fin, la cultura (y el desenvolvimiento del día a día) es un gran texto multicodeificado, que las sucesivas generaciones vamos reinterpretando y enriqueciendo. Anulada la comunicación, el ser humano se desestructuraría mentalmente. Por todo esto, los métodos educativos no deben reducirse a proponer imitaciones, reiteraciones, respuestas automáticas que nunca conducen a expandir el pensamiento divergente ni la capacidad crítica y creativa. La competencia comunicativa así concebida debe servir para recoger información del entorno con el fin de aportar una respuesta activa y personal, única. Convertirla en algo pasivo o trivial es un error, un derroche y un aburrimiento.

La competencia comunicativa implica el uso eficaz de un sistema complejo de lenguajes y códigos interdependientes, el cual permite a un sujeto estar en contacto más o menos constante a través de múltiples signos y señales, sin descartar el principal que es el lenguaje verbal (oral y escrito) (Reyzábal, 1993). Debemos ser competentes para leer el mundo, el cosmos, que en la actualidad se representa también como un gran ser vivo, expresivo, o como un enorme panel informático (Guitton, 1991); esta comunicación puede aportarnos rasgos de lo inaccesible o inimaginable, de manera que todo lo existente quepa en nosotros y que cada ser humano pueda trasladar sus pensamientos, emociones, ruegos, fantasías o sugerencias a los demás.

Ya hemos sostenido que la comunicación se apoya en todos los lenguajes, entendiendo por tales aquellos que manifiestan algo mediante cierto código (tal como la música, las señales de tráfico, las matemáticas, la arquitectura, la moda), si bien la lengua, en cuanto lenguaje natural, es en la que según Hjelmslev todas las otras se dejan traducir. Por eso Vygotski, (1979) habla de dos clases de elementos de mediación con la realidad: la lengua y las herramientas, estas modifican el entorno y aquella a las personas.

Mediante la comunicación se efectúan acciones de intercambio social con la finalidad de satisfacer necesidades básicas como las de inclusión, control y afecto; así cada sujeto comprueba si es rechazado o aceptado, ignorado o valorado y se va reacomodando en el grupo, con lo que de la dependencia infantil pasará probablemente a la rebeldía adolescente y con posterioridad a la autonomía personal; a su vez, la necesidad de control le conducirá a autorregularse y a asumir su responsabilidad en el grupo de acuerdo con las normas del mismo; por otra parte, la satisfacción del afecto le permitirá sentirse único, valorado no solo profesionalmente sino como persona, como ser humano. Por eso, esta competencia requiere una pragmática global de la comunicación, tal y como puede verse en la figura 1:

**FIGURA 1. PRAGMÁTICA GLOBAL DE LA COMUNICACIÓN**



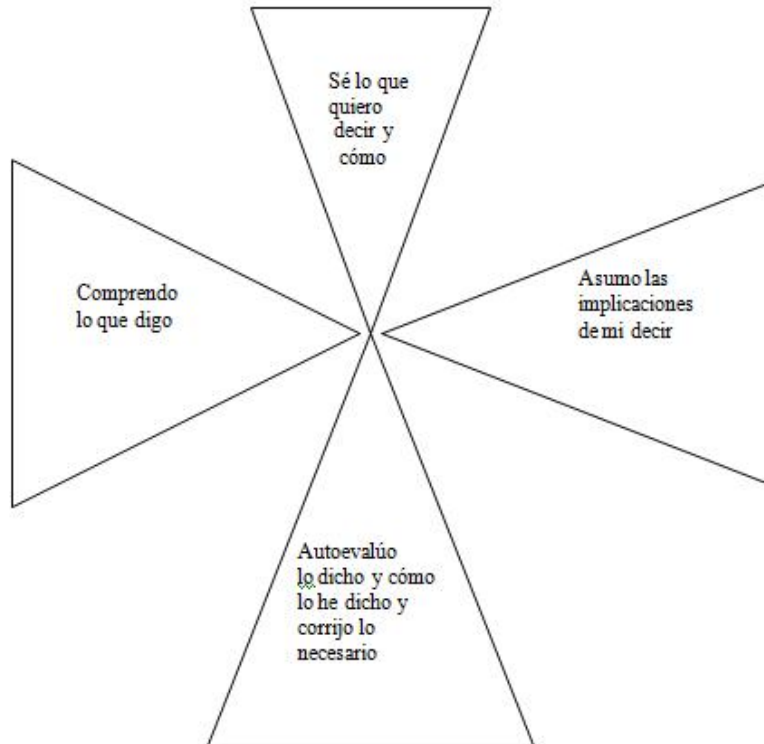
La comunicación no verbal (corporal, musical, pictórica, estadística, etc.), que amplía, sustituye o complementa la verbal, agrega un amplio campo de posibilidades de interacción (así la caricia que una madre hace a su hijo, la mirada feliz de dos enamorados, el rojo o el verde de los semáforos, el dibujo o foto del dedo en la boca de una enfermera pidiendo silencio, la cruz, la estrella de David o la mano de Fátima sobre el pecho de una joven...). Los humanos maduramos en un mundo de redes comunicativas muchas veces simultáneas y no siempre coincidentes, en el que debemos acoplarnos pero no diluirnos para llegar a ser lo que deseamos ser, entendiendo que solo somos dentro de ese entramado de mensajes a través de símbolos, señas, señales, signos.

### 3. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y TEXTUAL

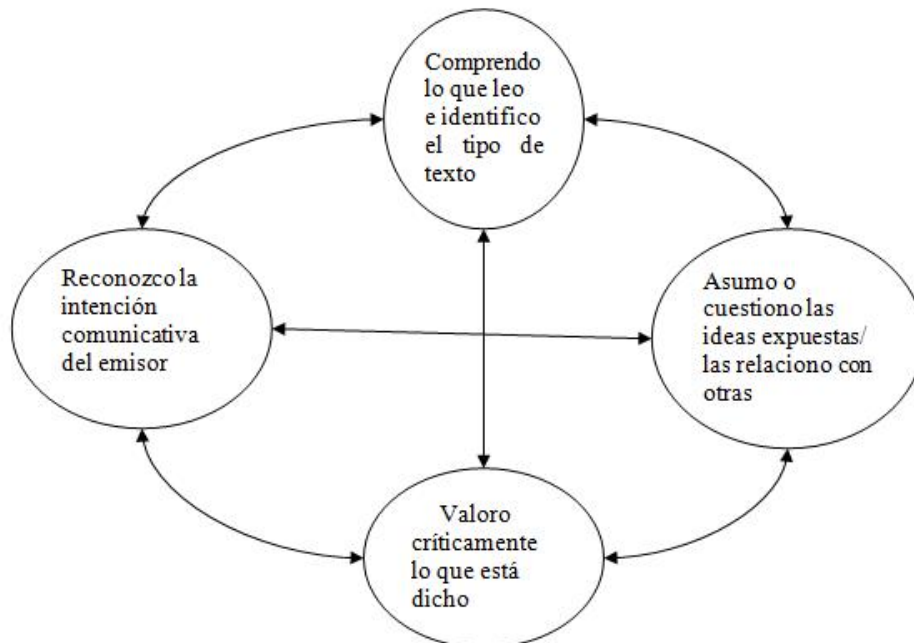
La competencia verbal conlleva la organización e interpretación de un todo coherente y cohesionado, un producto con intención comunicativa, unidad discursiva conocida como texto oral o escrito. Tanto la comprensión como la construcción de un texto, presupone en el emisor y en el receptor cierto conocimiento sobre los contenidos que desarrolla (competencia cognitiva), sean estos periodísticos, literarios, científicos, tecnológicos o de simple información coloquial, lo cual requiere un empleo adecuado de la semántica, bien para lograr una expresión unívoca (como en los ensayos científicos), bien

para jugar con ironías, figuras poéticas, dobles sentidos en el despliegue de la pluralidad semántica y simbólica (como en los textos literarios o en muchos discursos coloquiales). De manera que descodificar o codificar un texto requiere competencia lingüística, pero también paralingüística, estilística y pragmática (ver figuras 2 y 3).

**FIGURA 2. COMPETENCIA TEXTUAL EMISORA**



**FIGURA 3. COMPETENCIA TEXTUAL RECEPTORA**



La producción de un texto parte de un quehacer personal o colectivo, inicialmente subjetivo en su elección temática, genérica (lo que conlleva cierto conocimiento de tipología textual aunque sea intuitivo), sintáctica, léxica, etc., que se objetiva al ser contrastado por los otros, interpretado, comparado, contextualizado. La composición del texto no solo implica un decir completo, sino que conlleva todo un proceso formativo a través de una toma de decisiones críticas y creativas sobre cuestiones lingüísticas y de contenido (opiniones, supuestos, hipótesis, datos, cuestionamientos, aportaciones...) que el autor incorpora, reelabora, rechaza o hace suyas, estableciendo así una constante dialéctica entre el yo anterior al texto y el yo posterior, entre esos yoes y un nosotros o los otros.

Por otra parte, los textos viven por sí, más de y por los demás textos, pues se retroalimentan como producto de la intertextualidad. Podría afirmarse que la lengua no es solo el medio en el que expresamos nuestros pensamientos sino el medio en que pensamos (Fodor, 1984), ya que el pensamiento se ejecuta mediante el lenguaje, se enriquece con él y evoluciona a partir de lo dicho. Según Carlino (2002), la escritura aporta un caudal epistémico, pues no sirve exclusivamente para registrar o enunciar algo, sino que suele transformarse en herramienta de conocimiento y de cambio, algo que no se limita exclusivamente a los textos escritos sino también a los orales, ya que el uso de cualquiera de los códigos requiere de la competencia para la resolución e interpretación de dificultades de contenido o de opciones lingüísticas específicas (Graham y Harris, 2000).

Todo texto, individual o colectivo (y siempre que nos comunicamos verbalmente lo hacemos mediante textos), se construye sobre la base del saber acerca de otros textos o intertextualidad, como ya se ha señalado; por lo tanto, escribir implica haber leído, como hablar conlleva haber escuchado dentro de un significativo proceso de cognición; en este sentido, interesan entre otros los estudios pioneros de Flower y Hayes (1980), de Bereiter y Scardamalia (1987) o los anteriores de Van Dijk (1980) y Van Dijk y Kintsh (1983), de las propuestas sobre estrategias de Graham y Harris (1989) o de los apuntes centrados en el hecho literario de Reyzábal y Tenorio (1992). Lo cierto es que en este campo, la competencia textual de los estudiantes, incluso de los universitarios, resulta pobre cuando no paupérrima en cuestiones microcompetenciales como las ortográficas, de puntuación o uso de mayúsculas, concordancias, redundancias y repeticiones de palabras, empleo incorrecto de la doble negación, escasez e imprecisión de vocabulario, desconocimiento del régimen verbal, utilización inadecuada de conectores, falta de organización textual, desconocimiento de las exigencias de los diferentes tipos de texto, etc. Por otra parte, convendría recordar que dentro del ámbito escolar, tienen especial relevancia, entre otros, los textos expositivos y argumentativos por su alto valor cognitivo para la reflexión y la creación (Carlino, 2002 y Reyzábal, 2002).

Asimilar aprendizajes consiste en relacionarlos con otros en la estructura cognitiva; por tanto, el dominio de los usos discursivos o textuales dependerá del conocimiento y manejo eficiente de los diferentes tipos de textos y de la interpretación o plasmación del contenido o significado de los mismos, siempre partiendo de que este no resulta de la simple suma de sus componentes, pues las relaciones internas de las ideas y la formalización expresiva de las mismas agrega significación a las unidades y aporta sentido. Tal comprobación muestra la importancia para el desarrollo de la competencia textual de no aprender solo palabras o frases aisladas, sino el conjunto discursivo (Reyzábal y Tenorio, 1992: 14, 16 y 38), lo que exige un gradual proceso de elaboración progresiva. "La variedad en el uso de diferentes textos permite un aprendizaje superior, en el cual cada individuo puede elegir qué hacer (qué decir) y cómo hacerlo (cómo decirlo) de acuerdo con sus necesidades e intereses [o intenciones]." (Reyzábal, 1993).



Un texto es tan real como una flor, una mesa, unos zapatos, un teléfono..., por eso aunque poseamos multitud de riquezas, si no somos competentes lingüísticamente seremos pobres en nuestra percepción de la realidad, nuestra posibilidad para cambiarla, recrearla o gozarla y hasta en nuestra defensa ante los discursos interesadamente persuasivos. En consecuencia, el docente debe tener en cuenta que aprender a hacer un comentario de texto exige cierta destreza intelectual, pero aprender a aprender a hacer comentarios de todo tipo de textos implica una compleja competencia textual y que, en la medida que se adquiere, el estudiante se independiza de los modelos establecidos por otros, para lo que es fundamental una lectura comprensiva y descubridora de sentido y una producción crítica y develadora desde el punto de vista cultural e, incluso, estético-literario.

Por lo tanto, para alcanzar la competencia comunicativa se necesita un saber global y un conjunto de destrezas, así como el control de emociones, mientras que para dominar la verbal se requiere, además de lo anterior, conocimientos lingüísticos y paralingüísticos generales junto a habilidades para el uso correcto, coherente, apropiado, adecuado y oportuno de los textos o discursos. Para lograr estas metas educativas, los docentes de las distintas etapas educativas deberán graduar y jerarquizar el nivel en que ambas, diferentes pero complementarias, deben irse trabajando y alcanzando, siempre partiendo del mencionado texto como unidad de sentido. Ahora bien, con objeto de secuenciar y graduar el currículo por competencias: "Dos criterios, a mi entender, deben tenerse en cuenta [...]: 1) priorizar aquellas que son básicas y por lo tanto primarias con respecto a otras que tendrán que asentarse en estas y 2) considerar las posibilidades de adquisición y desarrollo por parte de los alumnos en función de sus edades y capacidades" (Reyzábal, 2009: 47).

Los humanos somos gregarios, era y es una manera de asegurar la pervivencia de la especie, de proteger a las crías y a los ancianos, de organizarse y enfrentarse así a las adversidades..., mas la convivencia exige la interacción, la comunicación, la representación común del mundo, la autorregulación individual y la regulación social, tres funciones esenciales que provee la lengua. Nada ha significado tanto para la humanidad como el desarrollo del lenguaje verbal; ni el fuego, la rueda, la agricultura, pues aquel hace, moldea al sujeto como ser pensante, nutre todos sus despliegues personales y comunitarios, intelectuales y pragmáticos por sus imprescindibles ventajas; gran conquista cuando se pasó del grito o gruñido al gesto y de este a la palabra y luego del pictograma a la grafía. Todo esto permitió acumular recuerdos, registrar la historia del clan, ordenar el presente, proyectar el futuro, hacer posible la acumulación de experiencias para su transmisión a las nuevas generaciones, colaborar en tareas complejas, explicar el mundo (mitos → religiones → filosofías → ciencias), avanzar en conocimientos específicos (plantas medicinales, aleaciones, cultivos, navegación, etc.).

Entre contiendas, hambrunas y desastres, la humanidad ha caminado hacia la solidaridad, el cuidado de los más débiles, el respeto a las minorías, el derecho a la libertad y nada de esto hubiera sido posible sin competencias comunicativas y lingüísticas. La defensa de los derechos humanos, la integración de los estados en organizaciones supranacionales, la negación de la guerra como solución de los conflictos..., se apoya en mujeres y hombres reflexivos, éticos, hermanados en pro del bienestar de la especie, lúcidos intelectualmente, equilibrados en lo emocional y dialogantes en cuanto a normas y valores, ajenos a dogmatismos, exclusiones y manipulaciones, maestros de la discusión negociadora y no de las armas, del compartir y no del acumular mediante el fraude, la corrupción, la rapiña del que desprecia o teme a los otros: "Los ciudadanos debemos mantener la convicción de que nuestra palabra valiente, sincera, integradora, unida a la de otros muchos, es poderosa en la escuela, la prensa, la radio, la televisión, la familia, el trabajo, la vida" (Reyzábal, 2009: 49).



#### 4. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y LINGÜÍSTICAS BÁSICAS: SU IMPORTANCIA EN EL DISEÑO CURRICULAR DE CALIDAD

Las competencias comunicativas y lingüísticas básicas son aquellas de entre las consideradas clave con las que debería contar toda la población, pues condicionan la adquisición de otras; así, sin competencia comunicativa no existiría la lingüística y sin esta no se podría alcanzar, por ejemplo, la literaria o la científica. Las competencias deben trabajarse en la escuela desde la Educación Infantil y a partir de todas las áreas, lo que pide un trabajo globalizado por parte del docente, nunca repetitivo, ni teórico, ni ajeno a las realidades de los niños. Los maestros deben recordar a lo largo de sus prácticas diarias que nadie podrá aprender matemáticas, ciencias, historia, ciudadanía o un oficio sin saber escuchar y leer comprensivamente, hablar y escribir correctamente. No obstante, el logro de estas competencias resultará limitado al concluir la etapa, no solo de Infantil, sino también al terminar la Educación Primaria e, incluso, la Secundaria, pues el desarrollo pleno de estas competencias requiere su optimización durante toda la vida, por lo que aquí sí se hace realidad la necesidad de aprender a lo largo de la misma.

Evidentemente las competencias verbales básicas tienen que tratarse, desde el punto de vista didáctico, como macrocompetencias para cuya consecución deben secuenciarse como microcompetencias jerarquizadas, partiendo de lo general a lo particular y de lo simple a lo complejo. En este sentido, para desarrollar la capacidad de escucha comprensiva (proceso que se presupone fácil y espontáneo), previamente habrá que familiarizar al niño, por ejemplo, con la audición de textos orales (relatarle sucesos, leerle cuentos o poesías), destacando frases, palabras o reforzando la simple (no tan simple) discriminación de sonidos, las diferentes entonaciones (aspecto metalingüístico), los usos coloquiales o las fórmulas hechas... Estos componentes, designados por mí en otro capítulo como microcompetencias, funcionarán según avance el alumno o alumna en su camino educativo como los peldaños que garantizarán llegar a lo más alto.

En cuanto a la emisión oral, para hablar los más pequeños tendrán que articular de manera clara y pertinente los sonidos, usar un volumen de voz adecuado, discriminar entonaciones, adecuar la velocidad de su discurso y, según progresen, ir alcanzando la corrección gramatical, saber cuál es con exactitud su intención comunicativa, tener en cuenta las características del oyente, etc. El habla apropiada se basa en la agilidad mental, los posibles reajustes procesuales, el empleo oportuno de discursos formales e informales, cierto uso del humor, el respeto de las convenciones sociales y muchas otras destrezas que deben aparecer en el aula secuenciadas con rigor y evaluadas con objetividad, dentro de un ambiente socializador. Desde la escasa competencia lingüística inicial (que no necesariamente comunicativa), a lo largo de la Educación Obligatoria debe transitarse por un sendero bien programado y evaluado que garantice la adquisición satisfactoria de estas competencias de escuchar y hablar, iniciadas en el medio familiar, pero formalizadas y mejoradas en la escuela.

Sin embargo, el leer y escribir suele comenzar en el medio educativo y, aunque se apoya en el uso previo del código oral, requiere aprendizajes específicos nuevos y tutelados. A la humanidad le llevó mucho tiempo representar los convencionales y arbitrarios sonidos de la lengua, separar palabras, fijar la ortografía, ordenar el discurso con signos de puntuación, paréntesis, mayúsculas, signos de exclamación o interrogación..., pero gracias a ello continuamos leyendo (oyendo) a Safo, Sófocles, Teresa de Ávila, Calderón, sor Juana, Borges, Fuentes y tantos otros, pues la escritura ha permitido superar las distancias temporales y espaciales y ahora aún más, con el recurso de las tecnologías de la información en constante desarrollo. El texto escrito permite un análisis reflexivo no solo de su contenido sino también

de su forma, de la plurisemanticidad de las grandes obras literarias, ricas en significados y en sentidos. La competencia de leer comprensiva y críticamente y escribir cohesionada, coherente, apropiada y correctamente y, en la medida de lo posible, con gusto estético, tendría que lograrse, por ejemplo en cuanto competencia básica de los diseños españoles, en los seis cursos de Primaria y los cuatro de Secundaria. Todos sabemos que esto no es así, que tal meta competencial resulta demasiado ambiciosa, pero también que marca lo deseable, aquello hacia lo que la institución educativa debe conducir a sus estudiantes, porque algunos de ellos no volverán a las aulas y no obstante deben “funcionar” dentro de una democracia que los requiere como ciudadanos participativos, trabajadores responsables y personas autónomas.

El sujeto que apenas interpreta lo que oye, habla incoherentemente o sin pertinencia, casi no lee o lo hace con suma dificultad y escribe de manera defectuosa, tendrá dificultad en casi todos los ámbitos de su vida personal, laboral y social. Hasta para escuchar la radio o ver la televisión se requiere cierto grado de competencia lingüística general, pues vivir es convivir y esta convivencia se basa en la comunicación interpersonal para estar informado y sentirse incluido dentro del grupo.

Cada individuo rehace y reformula su competencia lingüística a través de sus intercambios con los demás (pule sus argumentaciones, reelabora ideas, juzga opiniones ajenas, enriquece su vocabulario, comparte bromas, desecha prejuicios, aclara conceptos, asume críticas, etc.). El docente no puede olvidar que la competencia oral y la escrita no remiten a dos niveles de lengua, sino a dos códigos diferentes aunque complementarios y que cada uno de ellos debe trabajarse en sí mismo tanto en el ámbito coloquial como en el formal. Dominar un código no implica poseer la misma solvencia en el uso del otro, lo mismo sucede en el caso del registro coloquial, que no garantiza la destreza en cuanto al uso formal, entre otras razones porque los niveles de eficacia y adecuación entre pensamiento y lenguaje no resultan espontáneos, sino culturales y por ende adquiridos. El dominio de la competencia verbal amplía las cuotas de libertad, de actualización personal y colectiva, permite co-crear la realidad. El reto actual en los países desarrollados consiste no solo en lograr que todos lean y escriban, sino que su competencia verbal resulte enriquecedora y creativa incluso en el empleo de los aparatos electrónicos tales como televisiones interactivas, teléfonos inteligentes, aplicaciones varias para los mismos, e-books (libros electrónicos) e internet en general. Ya Fattori (1968) enumeraba las características diferenciadoras de los textos de los sujetos inteligentes y creativos de aquellos producidos por los simplemente inteligentes:

- Presentan ideas autónomas en lo personal y lo cultural.
- Presentan conceptos originales, curiosos, sorprendentes, humorísticos.
- Atienden a los aspectos más significativos de la realidad.
- Relacionan hechos y situaciones diferentes de manera novedosa.
- Pueden fabular otro pasado e inventar un futuro.
- Juzgan hechos, situaciones y personas de manera no convencional.
- Dan soluciones nuevas y originales a los problemas que se les plantean.
- Tienen capacidad para considerar los asuntos desde múltiples perspectivas.

Y estas cualidades son las que necesita el mundo de hoy en sus ciudadanos, las cuales solo pueden alcanzarse trabajando las competencias comunicativas y lingüísticas mediante una educación de calidad en lo interdisciplinar, lo metodológico y lo ético.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbero, J. M. (2004). Saber hoy: discriminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32.
- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la Universidad. Madrid, OEI, *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Casanova, M. A. (2009). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla; 2ª edición.
- Casanova, M. A. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. Madrid: La Muralla.
- Chomsky, N. (1999). *Aspectos de una teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- Fattori, M. (1968). *Creatività e educazione*. Bari: Laterza.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. En L. W. Gregg, y E. R. Steinberg, (eds.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Fodor, J. A. (1984). *El lenguaje del pensamiento*. Madrid: Alianza.
- González Maura, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 8(1), pp. 1 -24.
- Graham, S. y Harris, K. (1989). Components analysis of cognitive strategy instruction: effects on learning disabled student's compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), pp. 353-361.
- Guitton, J. (1991). *Dios y la ciencia*. Madrid: Debate.
- Malpica, M. del C. (1996). *El punto de vista pedagógico en la formación por competencias*. México: CONALEP.
- Moreno Palomares, A. (2005). *El concepto de formación*, en <http://www.paneldecomunicacion.net/aurelio/articulos/concepto.PDF>.
- Moya, J. (2007). Competencias básicas: los poderes de la ciudadanía, en Bolívar, A. y Guarro, A. (eds.). *Educación y Cultura Democrática: El Proyecto Atlántida*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Moya, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículum. *Revista Currículum*, 21, pp. 57-78.
- Reyzábal, M. V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.
- Reyzábal, M. V. (2002). *Didáctica de los discursos persuasivos: la publicidad y la propaganda*. Madrid: La Muralla.
- Reyzábal, M. V. (2009). Competencia lingüística y educación inclusiva, en Casanova, M. A. y Rodríguez, H. J. (coords.). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla.
- Reyzábal, M. V., Sanz, A. I. (2002). *Los ejes transversales: aprendizajes para la vida*. Madrid: CissPraxis.
- Reyzábal, M. V. y Tenorio, P. (1992). *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid: La Muralla.

Tobón, S. (2009). La formación humana integral desde el proyecto ético de vida y el enfoque de las competencias. En E.J. Cabrera (ed.). *Las competencias en educación básica: un cambio hacia la reforma*. México: Secretaría de Educación Pública.

Tobón, S. (2010). *Formación Integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ecoe.

Van Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.

Van Dijk, T. A. y Kintsh, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos*. Barcelona: Crítica.





## ANÁLISIS DE LOS MODELOS CURRICULARES BILINGÜE Y DE INMERSIÓN EN UNA SOCIEDAD MULTILINGÜE Y MULTICULTURAL

*Ma. Jesús García Martín*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2012) - Volumen 10, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art6.pdf>

Fecha de recepción: 20 de agosto de 2012  
Fecha de dictaminación: 10 de septiembre de 2012  
Fecha de aceptación: 27 de septiembre de 2012



**E**l principal propósito de esta investigación es comprobar cómo el programa bilingüe (TBP) si se compara con el de inmersión estructurada al inglés (SEI), produce un más alto rendimiento escolar y desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos cuya primera lengua no es inglés. Además pretende determinar los factores que contribuyen a ello.

En el estado de California (USA), se eliminaron casi en su totalidad los programas bilingües a favor de los de inmersión a raíz de la aprobación de la Proposición 227 en 1998 y de la ley “No Child Left Behind” con lo que en la última década, se ha ido poniendo en cuestionamiento la atención a la diversidad del sistema educativo, así como la respuesta que se da a las necesidades personales y educativas de los alumnos inmigrantes en una sociedad como la californiana altamente multicultural y multilingüe.

Por tanto se pretende contribuir con el presente estudio comparativo a la reflexión sobre los resultados no solo académicos, sino también emocionales y afectivos del educando, para que puedan tenerse en cuenta a la hora de diseñar contenidos, materias y programas curriculares que mejoren el proceso de adquisición de una segunda lengua al mismo tiempo que faciliten el desarrollo intelectual, educativo y de integración social de la población escolar inmigrante.

Así son objeto de análisis y estudio en la presente investigación:

1. Los dos programas o modelos básicos curriculares utilizados en la enseñanza con alumnos inmigrantes en California. Un importante número de estudios sobre educación bilingüe han apoyado la enseñanza de los alumnos en su lengua materna mientras aprenden inglés. Por otra parte críticos han creído que los alumnos deben sumergirse totalmente en inglés porque contribuye al aprendizaje de esta segunda lengua más rápida y naturalmente.
2. El nivel de competencia lingüística en inglés de los alumnos hispanos o latinos y su relación con el rendimiento escolar, en programas bilingües y de inmersión. Este nivel de competencia lingüística es fundamental puesto que a medida que se sabe más inglés se es más capaz de usar eficazmente los conocimientos fonológicos, sintácticos, semánticos y ortográficos en el lenguaje oral y escrito y en el aprendizaje de otras áreas curriculares.
3. El nivel de lectura ya que se parte de la convicción de que los alumnos a medida que mejoran en lectura en L1 (lengua materna), más conocimientos adquieren y en consecuencia más rápidamente transfieren dichos conocimientos a su segunda lengua (L2), al inglés en este caso. La posesión de un mayor nivel de vocabulario y comprensión ayuda a dar más sentido a lo leído, a analizarlo e interpretarlo mejor y por tanto contribuye a que los resultados académicos que se obtienen sean en general más satisfactorios y la autoestima de los alumnos, su capacidad de esfuerzo y motivación hacia el trabajo escolar más elevados.
4. El uso de la primera lengua como herramienta útil y eficaz complementaria para garantizar la adquisición y desarrollo de nuevos conocimientos en la enseñanza de las distintas materias curriculares.
5. Los hábitos y aspectos cognitivos desarrollados y los factores afectivos y emocionales implicados en el proceso de aprendizaje de ambos programas, el bilingüe y de inmersión y que directa y significativamente repercuten en el aprovechamiento escolar y el interés hacia el trabajo.



## 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 1.1. Factores que afectan el aprendizaje y la adquisición de una segunda lengua

#### 1.1.1. Factores cognitivos y lingüísticos

El desarrollo cognitivo y del lenguaje están íntimamente relacionados (Ratner, 1993) y se nutren el uno del otro. En el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje están implicadas habilidades cognitivas como la memoria visual y la auditiva, la capacidad de asociación y la capacidad de atención. Necesitamos recordar y archivar sonidos, fonemas, sílabas, oraciones, objetos e imágenes asociados a ideas, y su secuencia, su forma y su significado.

En este complejo proceso es importante dotar a los niños de un amplio abanico de experiencias lingüísticas y educativas. Ha de desarrollarse sistemáticamente tanto el lenguaje oral, como el escrito, tanto la comprensión como la fluidez, tanto la fonética y fonología, como la gramática y la sintaxis. El desarrollo del lenguaje oral y la lectura a edades tempranas, se sabe que contribuyen en una gran medida al incremento del vocabulario y la comprensión y al entendimiento de la estructura de una lengua. Además aportan otros importantes beneficios en el desarrollo del pensamiento, la capacidad intelectual y la ampliación de conocimientos (West, Stanovich, y Mitchell, 1993). Los centros educativos y los padres además de la sociedad, juegan un papel vital a la hora de contribuir al fomento de la lectura e interacción verbal como hábito. Son actividades que además de proporcionar placer en sí mismas, ayudan al individuo en su desarrollo lingüístico, cognitivo y personal y previenen dificultades futuras.

El lenguaje necesita ser enseñado y es naturalmente desarrollado en los primeros años de vida mediante la imitación, la observación, la escucha y el uso de éste. Según Krashen (1985) se adquiere la primera lengua primero a través de un largo y activo período de escuchar. Las correcciones de los padres entonces son limitadas. Estos interpretan el significado, modifican o completan lo que dice el niño con la finalidad de favorecer la comprensión. El vocabulario y la gramática aumentan y mejoran de manera natural cada día y la instrucción formal en lectura y escritura es introducida sólo después de que dominan el lenguaje oral.

La adquisición de la segunda lengua es subconsciente y se produce de manera similar a la primera. El aprendizaje sin embargo es consciente y se corrigen los errores. Las estructuras gramaticales se adquieren en un predecible orden en la primera lengua (L1) como en la segunda lengua (L2) y nosotros podemos enseñar dicho orden natural (Krashen y Terrel, 1983) centrándonos en primer lugar en que nuestros mensajes lleguen, que sean comprendidos y en segundo lugar haciendo hincapié en proporcionar un rico abanico de conocimientos lingüísticos.

La incorporación siempre que sea posible de L1, la lengua materna del estudiante, al proceso de enseñanza aprendizaje, además de promover la diversidad lingüística y cultural -tan necesaria en sociedades como las nuestras, altamente cambiantes y con una economía y política cada vez más interdependientes-, garantiza la comprensión y el aprendizaje de conocimientos en otras áreas curriculares mientras se adquiere L2. Emocionalmente tiene un impacto también positivo ya que asegura que la persona que aprende esté sometida a experiencias positivas y exitosas de aprendizaje al poder utilizar una herramienta (L1) que entiende. Al mismo tiempo indirectamente con el uso de L1 se

contribuye a la mejora del interés, la participación y el esfuerzo. Esto está relacionado con el término “self-efficacy” creado por Bandura (1977): el éxito genera éxito.

Dicho autor explica que el nivel de confianza, se alimenta cuando el alumno tiene la posibilidad de enfrentarse a situaciones de aprendizaje que considera fácilmente abordables (“puedo hacerlo”), cuando las actividades programadas se adaptan al nivel de los alumnos y cuando las instrucciones son claras y entendibles. Ello enlaza con la incidencia que tienen en el aprendizaje otros aspectos.

### 1.1.2. Factores emocionales y afectivos

El dominio afectivo tiene una gran influencia en nuestra habilidad para adquirir un nuevo lenguaje. Diferentes estudios sugieren que una *positiva actitud* del individuo hacia un grupo cultural puede producir el deseo de entender y simpatizar con ese grupo. La simpatía puede servir para elevar el nivel de motivación para aprender la lengua asociada con dicha cultura y contrariamente una persona que posee una actitud etnocéntrica (su cultura es la mejor) puede tener más dificultades en la adquisición del idioma.

Está probado que es poco lo que la gente puede hacer si no cree o tiene un mínimo de autoconfianza personal en su capacidad para llevar a cabo una actividad, por lo que la *autoestima* podría influir también en la adquisición del lenguaje. Existe una correlación positiva entre una alta autoestima y el nivel de éxito en dicha adquisición. A veces es difícil establecer qué provoca qué, pero un estudio (Gunning 2010) sugiere que los profesores que prestan atención a equilibrar el progreso de los alumnos en el desarrollo del lenguaje con los factores afectivos, consigue calificaciones altas -por encima de la media- en el lenguaje oral.

En este sentido el estudio teórico de las 5 hipótesis de Krashen (1985), ilustra, describe y da soluciones reales y eficaces para aquellos alumnos y profesionales de la educación que acometen la compleja pero apasionante tarea de enseñar un segundo idioma y todo el currículo escolar en dicha segunda lengua (L2).

Se plantea disminuir los niveles de ansiedad, el sentimiento de miedo, de aprensión, de inseguridad, de preocupación y/o frustración, todo lo que puede ocasionalmente ocurrir en la realización de cualquier tarea compleja, incluido el aprendizaje de una segunda lengua y afectar al alumno muy negativamente. Comúnmente los alumnos suelen tener el temor a no poder expresarse bien, miedo a hacer el ridículo frente a sus compañeros o a fracasar en los test u otro tipo de evaluaciones.

No obstante lo anterior, pequeños niveles de ansiedad pueden facilitar a veces el aprendizaje y ser indicadores de que el alumno está alerta, preocupado, interesado y de que es responsable. Esa, si se quiere llamar cierta tensión, nos puede ayudar a trabajar más y mejor, por lo que como corolario podríamos afirmar que tan malo sería mantener en una clase muy altos niveles de ansiedad, como muy bajos.

Todos los estudios recientes apuntan hasta qué punto el mundo intelectual, la memoria, el recuerdo y el aprendizaje están unidos al mundo de nuestras emociones. Ello implica la necesidad de realizar reflexiones serias sobre la importancia del ambiente de seguridad que se proporciona en las aulas de cara a que los alumnos puedan aprender con los más bajos niveles de estrés y ansiedad posibles. Es imperativo el garantizar un ambiente emocionalmente seguro en el que equivocarse, cometer errores, no saber algo todavía, no sea un problema, sino simples pasos comunes a todos en el proceso de aprendizaje. Si se propicia un ambiente de estas características, el alumno pierde automáticamente

miedos y temores, elimina inseguridades y gana en autoestima y confianza (Krashen y Biber, 1988). Ello sienta en educación unos sólidos cimientos para que se produzca un aprendizaje rápido, sistemático y eficaz.

### 1.1.3. Factores sociales y culturales

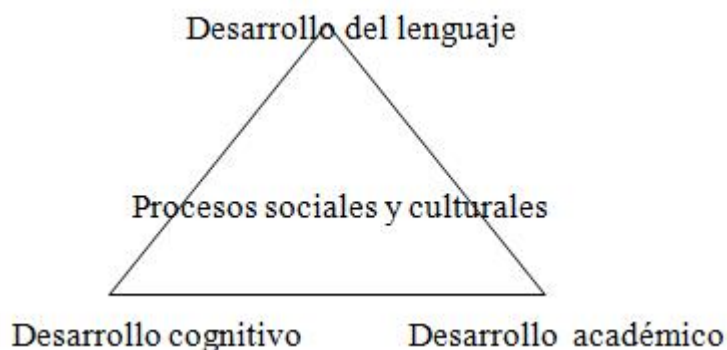
Es significativa la influencia que puede tener sobre el desarrollo integral del alumno y su aprendizaje, los niveles de respeto que el centro y la comunidad educativa muestran por la diversidad cultural, socioeconómica, lingüística y educativa de todos los miembros que la componen (Martín-Moreno. Q., 2000). Las muestras de respeto y consideración absoluta hacia los orígenes de procedencia y culturas y el incorporar aspectos significativos de esto(as) en el curriculum escolar (Taylor y Dorsey-Gaines, 1988) son claves, especialmente cuando muchos países han visto cambiar su población por efecto de la inmigración recibida en pocas décadas.

La diversidad lingüística y cultural en California es enorme y creciente (U.S. Immigration and Naturalization Service, 2000). Los factores culturales y sociales en lo que se refiere al uso de conceptos, del tiempo, la importancia en la adquisición de destrezas y conocimientos, o en el entendimiento y puesta en marcha de valores, pueden variar enormemente de una cultura y grupo étnico a otro. Igualmente el papel que juegan los centros educativos y la implicación de los padres (Esler, Godber, y Christenson, 2002), depende de la cultura.

Según el Consejo de Investigación Nacional (National Research Council, 2002) los individuos que proceden de ciertos grupos culturales están excesivamente representados dentro del número de alumnos diagnosticados como de educación especial. Los educadores y el sistema como señala Laurice (2008) no debería castigar a los alumnos que por simples razones lingüísticas o culturales no pueden adquirir su segunda lengua, en el tiempo, con la precisión o a la velocidad que sus compañeros nativos lo hacen.

Collier desarrolla y profundiza en los factores socioculturales que intervienen en el proceso de adquisición de una segunda lengua y en el grado de efectividad de los programas bilingües, según se ilustra en el siguiente triángulo:

**FIGURA. 1 PROCESOS QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE**



Fuente: Collier (1992)

Los procesos sociales y culturales que se encuentran en el centro de la figura son todas aquellas experiencias que han acontecido en la vida del alumno en diferentes contextos” su hogar, su centro educativo, su comunidad y la sociedad en general.

El ambiente educativo del centro o la estructura y la organización de los programas pueden crear distancias sociales o psicológicas entre los grupos. Modelos sociales comunitarios o regionales con prejuicios raciales (Duncan y Brooks, 1997), hostilidad entre grupos y discriminación expresados hacia individuos en contextos personales o profesionales pueden influir en el rendimiento del alumno. Una política educativa de asimilación de otras culturas llevada a cabo con inmigrantes, puede que ejerza una poderosa negativa influencia en la respuesta que los alumnos dan ante el aprendizaje de un segundo idioma (Cummins, 2000).

Un análisis comparativo entre las características de los estudiantes de L2 en Canadá y las de los de los grupos minoritarios en Estados Unidos, puede resultar muy ilustrativo.

**FIGURA. 2. ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS MODELOS BILINGÜES ESTADOUNIDENSE Y CANADIENSE (RIVERSIDE OFFICE OF EDUCATION)**

| Alumnos canadienses  | Alumnos estadounidenses   |
|--|---|
| <b>Status sociopolítico</b>  |   |
| Grupos mayoritarios  | Grupos minoritarios   |
| Clase socio-económica media  | Clase socio-económica baja  |
| Padres con control sobre recursos políticos y económicos   | No control recursos políticos y económicos  |
| Programas escolares designados para servir necesidades de la mayoría   | Designados para servir necesidades de grupos concretos                                    |
| <b>Status sociolingüístico</b>   |   |
| L1 lenguaje dominante, con valorado prestigio y apoyo administrativo   | L1 subordinada, no valorada, sin prestigio ni apoyo                                       |
| L1 mantenida. Niño mantiene y desarrolla su identidad cultural   | L1 a menudo perdida. Niño marginado por ambas L1 y L2                                     |
| L1 es estándar, sus formas correctas. L1 vehículo para su aprendizaje técnico y académico                    | L1 no estándar, sus formas corrompen el habla. Lengua inapropiada para el aprendizaje     |
| L2 estándar pero incompletamente aprendida, desviaciones se consideran naturales para alumnos L2.            | L2 desviaciones son un problema para el aprendizaje académico.                            |
| <b>Objetivos del programa</b>  |   |
| Se potencia el bilingüismo   | Desplazamiento bilingüismo  |
| L1 es desarrollada completamente, L2 hasta un alto nivel   | L2 es desarrollada hasta un nivel parecido al del nativo                                  |
| Logros académicos ocurren en ambas L1 y L2   | Logros sólo en L2. L1 se elimina oficialmente   |
| El conocimiento de la cultura nativa es reconocido y desarrollado; la cultura de L2 se añade para enriquecer | El desarrollo de la cultura de L2 es central. La cultura nativa se mantiene sólo en casa. |

## 1.2. Aportaciones metodológicas efectivas en la enseñanza de una segunda lengua

Durante décadas en California se han utilizado y se siguen utilizando programas como GLAD<sup>1</sup>, Sheltered Instruction<sup>2</sup>, SDAIE<sup>3</sup> (Genzuk, 2011), Focused Approach: Systematic English Language Development

<sup>1</sup> Guided Language Acquisition Design (Programa-Guía para la Adquisición del Lenguaje, L2)

Instruction (Dutro, S. 2003)<sup>4</sup>, o The Communicative Approach<sup>5</sup> (Canale y Swain, 1980)” que, habiendo sido diseñados para desarrollar la competencia lingüística en inglés de los alumnos, intentan aportar estrategias de enseñanza que facilitan la comprensión en los alumnos a la hora de enfrentarse al estudio de las distintas materias curriculares. Dichos métodos básicamente proponen:

- a) La creación de un ambiente emocional y afectivamente seguro y relajado, con bajos niveles de competitividad y ansiedad, donde el alumno se sienta respetado, considerado, valorado y apoyado por el grupo.
- b) El mantenimiento de un nivel de aprendizaje rico en recursos, variado en estímulos y estructurado.
- c) El estudio de los conocimientos previos de los alumnos antes de la presentación de un tema. Dicha revisión de conocimientos y conceptos podría o no tener lugar haciendo uso de L1
- d) La revisión del vocabulario y de la estructura gramatical de las oraciones, de los giros idiomáticos o de los contextos culturales asociados a éstos, previamente a la presentación de cualquier tema o concepto. Se trata de practicar y adquirir el lenguaje básico necesario para entender y asimilar dichos conocimientos y desarrollar habilidades, además de para poder seguir instrucciones, discusiones, y poder realizar actividades y trabajos, individualmente o en grupo.
- e) La utilización de imágenes u objetos reales, muchos materiales gráficos y audiovisuales que puedan facilitar la comprensión y la motivación hacia el aprendizaje.
- f) La utilización de técnicas de enseñanza fundamentales en el trabajo con aprendices de una segunda lengua, como hablar despacio y claro, vocalizar bien, gesticular mucho o repetir de múltiples formas la información dada, en pasos sencillos, cortos y de fácil asimilación.
- g) La demostración y práctica sistemática y la repetición como piezas importantes que aseguran la asimilación de información y la comprensión. Dichas técnicas de enseñanza son importantes que se proporcionen dotando a los alumnos de innumerables opciones y posibilidades de practicar o poner en uso tanto procedimientos, como habilidades, conceptos o actitudes que se intenten desarrollar.
- h) El uso de diferentes instrumentos y técnicas de evaluación basadas en el nivel de competencia lingüística de cada uno de los alumnos. Dichos instrumentos deberían hacer uso tanto del lenguaje oral, como del escrito, tanto del dibujo, como de otros vehículos o canales de comunicación o expresión.
- i) La incorporación de estrategias que estimulen el interés y el esfuerzo y mantengan la atención y motivación hacia el aprendizaje, sin corregir en exceso y resaltando los pequeños logros y progresos académicos en L2 y en el rendimiento académico general.
- j) El desarrollo del trabajo en equipo en torno a actividades de grupo o proyectos. Dichos grupos de alumnos deberían ser heterogéneos de tal forma que se puedan beneficiar todos sus miembros de los diferentes niveles en lenguaje (L1 y L2) y de los conocimientos que posean.
- k) El fomento de la participación de los padres en el no siempre fácil proceso de aprendizaje de un nuevo idioma e incorporación a una sociedad culturalmente distinta a la suya de origen.

---

<sup>2</sup> Método de enseñanza que promueve el desarrollo del lenguaje al mismo tiempo que el aprendizaje de las distintas materias curriculares. (Center for Applied Linguistic, 20012: <http://www.cal.org/topics/ell/sheltered.html>)

<sup>3</sup> Specially Designed Academic Instruction in English

<sup>4</sup> Enseñanza Sistemática en el Desarrollo del Inglés. (<http://elachieve.org/syseld/> y [http://www2.sausd.us/departments/eld\\_bilingual/systematic/](http://www2.sausd.us/departments/eld_bilingual/systematic/))

<sup>5</sup> Método comunicativo.

## 2. MÉTODOS

### 2.1. Hipótesis de trabajo

*Hipótesis n° 1:* El programa bilingüe usado con alumnos latinos inmigrantes, contribuye a un aprendizaje mejor y más rápido de L2. El programa de inmersión, sin embargo no lo hace.

*Hipótesis n° 2:* Los alumnos de 2º curso que siguen el programa bilingüe TBP, obtienen mayor nivel académico en lenguaje y matemáticas que los que siguen el programa de inmersión SEI.

*Hipótesis n° 3:* El uso de L1 es una herramienta útil y eficaz a utilizar en el proceso enseñanza-aprendizaje para garantizar una mayor adquisición de conocimientos generales y nivel en L2.

*Hipótesis n° 4:* Los alumnos que participan en el programa bilingüe adquieren mejores hábitos de trabajo y estudio y mayores niveles de motivación, interés hacia el trabajo, confianza y autoestima personal.

### 2.2. Muestra, metodología y técnicas de investigación

- Técnicas cuantitativas con la elaboración, recogida y análisis comparativo de datos de clase y los proporcionados por la Administración Educativa: Departamento de Educación de California y Distrito Escolar de Santa Ana (CA).
- Técnicas cualitativas, haciendo uso de anecdotarios, y observaciones y evaluaciones informales realizadas en el aula.

#### 2.2.1. Análisis comparativo cuantitativo

Se realiza un estudio comparativo cuantitativo con 3 grupos distintos de alumnos inmigrantes latinos de 2º curso de primaria que recibieron clases durante los años académicos 2003-04, 2.004-05 y 2.005-06 respectivamente en un centro de Santa Ana (California) por la misma profesora bilingüe, que a la vez es la investigadora y autora del presente estudio. Durante los dos primeros cursos escolares se trabajó desarrollando un modelo de enseñanza bilingüe a corto plazo (Transitional Bilingual Program) y durante el tercero, un programa de inmersión (Structured English Immersion). Se han analizado los resultados académicos obtenidos por dichos alumnos en los test estatales, en función de los porcentajes de alumnos en cada nivel durante estos años, en las asignaturas de lenguaje y matemáticas así como en la competencia lingüística adquirida por los alumnos en inglés en los 5 años siguientes, de 2º a 6º curso.

El análisis comparativo de dicho nivel de fluidez y competencia lingüística en la segunda lengua de los alumnos, inglés, se llevó a cabo mediante un estudio longitudinal con los datos aportados por el estado de California y el Distrito Escolar de Santa Ana. Dicho estudio tiene ciertas limitaciones ya que tan solo se ha podido hacer el seguimiento de los alumnos que han permanecido en este distrito escolar hasta el curso 2011-12, un 70% aproximadamente.

Los tres grupos de nuestro estudio estaban formados por alumnos latinos inmigrantes, procedentes de México en su mayor parte, cuya primera lengua era el español y que habían participado en el programa bilingüe (TBP) durante preescolar y primer curso de primaria en el mismo centro escolar y con los mismos profesores.



## 2.2.2. Análisis comparativo cualitativo

También se ha realizado un análisis cualitativo, tras las observaciones realizadas por la profesora durante los tres cursos escolares 2003-04, 2004-05 y 2005-05, en los tres grupos, en el que se estudian las actitudes, la motivación y los sentimientos de los alumnos frente a sí mismos, el trabajo escolar y el proceso de aprendizaje (como miedos, inseguridades, autoestima, confianza, entusiasmo, esfuerzo, ganas de aprender, etc.). Dicho apartado aunque sería objeto de otra investigación en sí misma, era fundamental que se incorporara por las implicaciones emocionales y afectivas implicadas en el proceso de aprendizaje y adquisición de la segunda lengua de los educandos.

## 2.3. Variables de la investigación

En nuestro estudio se podrían considerar variables dependientes, las siguientes:

- a) Nivel de fluidez y competencia lingüística en L2, inglés, desarrollado por los alumnos durante 5 cursos escolares, de 2º a 6º de primaria, medido en función de su capacidad de comprensión y expresión oral y escrita, de acuerdo con la siguiente escala:
  - 1 punto - Principiante (Beginning, B)
  - 2 puntos - Intermedio Básico (Early Intermediate, EI)
  - 3 puntos - Intermedio (Intermediate, I)
  - 4 puntos - Avanzado Básico (Early Advanced, EA)
  - 5 puntos - Avanzado (Advanced, A)
- b) Niveles de lectura y escritura obtenidos a final de 2º curso de primaria: comprensión, vocabulario, análisis de textos y expresión escrita (según los objetivos curriculares del estado de California).
- c) Nivel de matemáticas obtenido por los alumnos al final de 2º curso de primaria medido en función también del dominio de los objetivos curriculares marcados por el estado de California.

Dichos niveles en lenguaje (L2) y matemáticas (en L2) de los alumnos han sido medidos globalmente siguiendo la siguiente escala<sup>6</sup>:

- Puntuación 1 - Muy por debajo del nivel básico (Far Below Basic,  $\leq 261$ )
- Puntuación 2 - Por debajo del nivel básico (Below Basic, 262-299 points)
- Puntuación 3 - Nivel básico (Basic: 300-349 points )
- Puntuación 4 - Nivel competente o Notable (Proficient: 350-401 points)
- Puntuación 5 - Nivel avanzado o Sobresaliente (Advanced:  $\geq 402$  points)
- Efectos que el uso de la lengua materna, el español, tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Grado de interés, motivación por aprender y capacidad de esfuerzo demostrado por los alumnos durante todo el curso escolar y nivel de participación de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Por otra parte, las variables independientes serían:

- El Programa Bilingüe de Transición a corto plazo (Transitional Bilingual Program)
- El Programa de Inmersión Estructurada al inglés (SEI, Structured English Immersion)

<sup>6</sup>[http://star.cde.ca.gov/star2011/help\\_scoreexplanations.aspx](http://star.cde.ca.gov/star2011/help_scoreexplanations.aspx)

Otras variables que intervinieron y que podrían haber afectado los resultados de esta investigación, permanecieron constantes en los grupos estudiados. Este aspecto resulta novedoso frente a otros estudios anteriores relacionados con este tema. Muchas veces cuando se comparan resultados de muy diversos grupos de alumnos no se pueden controlar variables como la capacitación del profesorado, la calidad de las metodologías, las diferencias procedencias de los alumnos, o la escolaridad previa entre otras. No es así en nuestro caso y así:

- La investigadora y profesora que desarrolló los programas objeto de este estudio comparativo durante los cursos académicos 2003-04, 2004-05 y 2005-06, coincidieron.
- El proceso de enseñanza, en cuanto a actividades, rutinas, horarios, instrumentos y criterios de evaluación y metodología no varió. Lo mismo ocurre con la fidelidad y rigurosidad en el seguimiento, desarrollo y evaluación de los programas bilingüe y de inmersión. Sólo cambió el idioma en el que se impartían las clases en ambos modelos.
- Las condiciones ambientales coincidieron. Los 3 grupos objeto de este estudio, asistieron al mismo centro educativo y se ubicaron en la misma aula, manteniendo los mismos horarios de clase y períodos de descanso.
- La dirección y el profesorado del centro de primaria donde se realizó el estudio no cambió durante el período de tres años.
- El nivel educativo de las familias, el país de procedencia de éstas y el grupo étnico (hispano o latino) al que pertenecían, la primera lengua de los alumnos que hablaban los estudiantes (español) coincidían, al igual que los programas y las clases recibidas en cursos anteriores (preescolar y 1º de primaria) que fueron las mismas para los tres grupos y con los mismos docentes.
- El nivel socio-económico de las familias medido en función de los alumnos que solicitaron recibir comida gratis o parcialmente gratis fue porcentualmente el mismo.
- La composición y ratio profesor/alumno de los grupos coincidió: 19 alumnos

#### 2.4. Instrumentos y recogida de datos

**California Standard Test:** El análisis comparativo de los logros y rendimiento escolar en lenguaje y matemáticas de los dos grupos bilingües con el de inmersión, se realiza utilizando los resultados del test estandarizado CST (California Standard Test), que se aplica anualmente a todos los alumnos del estado de California a final de curso. Los alumnos son evaluados por el Departamento de Educación en función del dominio de contenidos específicos relacionados con los objetivos curriculares de lenguaje, matemáticas o ciencias entre otras materias. La ventaja de estos test es que son administrados bajo las mismas condiciones y el test corregido de formas comparativamente similares. Además de saber el nivel de dominio de los objetivos curriculares, permite comparar los alumnos entre sí con alumnos del mismo curso y centro educativo, distrito y estado. Dicho test tiene todas las garantías de validez y fiabilidad que se aplican a todos los test estandarizados<sup>7</sup>.

**California English Development Test:** El nivel de fluidez y competencia lingüística en L2 de los alumnos al principio del 2º curso de primaria y a lo largo de su educación primaria fue medido a través del test

---

<sup>7</sup> Véase: "Estructura, contenido, validez y fiabilidad del test CST en lenguaje y matemáticas Key Elements of Testing. California Department of Education (May 2004)".

también anual estandarizado del estado CELDT<sup>8</sup> (California English Language Development Test), que como el anterior reúne las necesarias garantías de fiabilidad y validez. En él se evalúa la comprensión y expresión oral y escrita (Listening, Speaking, Reading, and Writing).

Los datos utilizados en este estudio son por tanto además de los recogidos en clase, los publicados oficialmente a nivel de estado y distrito escolar. Los resultados de los test mencionados, CST y CELDT son enviados anualmente por el Departamento de Educación al profesorado, los padres y el centro, con el propósito de que sean analizados y utilizados para introducir propuestas de mejoras organizativas y metodológicas en el centro y el aula.

## 2.5. Contexto y población

La muestra utilizada de 57 alumnos divididos en tres grupos de 19 alumnos cada uno de 2º curso de primaria, se inscribe en el centro de primaria A. L. ubicado en el condado de Orange al sur de Los Angeles, en la ciudad de Santa Ana (California). Esta ciudad tiene unos 360,000 habitantes y una densidad aproximada de unas 5.067,2 personas por km<sup>2</sup>. El centro escolar cuenta en la actualidad con 1.053 alumnos siendo uno de los más grandes del distrito escolar. Se imparten clases desde preescolar a 5º curso de primaria. Solo hay un año de preescolar antes de primer curso, al que los alumnos acceden a la edad de 5 años y reciben clases durante 3 horas diarias. En dicho curso de preescolar la media de alumnos es de 31 por clase y en el resto hasta el curso 2011-12 ha sido de 26.2.

La población según se observa en la tabla adjunta es mayoritariamente latina, con un 99.8% del total, cuando en el distrito escolar de Santa Ana hay un 93.2%. De ellos un 83.9% son aprendices de (ELs)", su primera lengua es el español y poseen un nivel de competencia lingüística inferior al necesario para poder abordar con éxito el aprendizaje del currículum escolar. En el distrito escolar, sin embargo la media es de un 76.5% de aprendices de inglés entre alumnos de primaria y secundaria.

**FIGURA. 3. TABLA DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL DEL CENTRO A. L. Y DISTRITO ESCOLAR DE SANTA ANA. CURSO 2011-12**

| Nombre del centro                    | Curso | Nº alumnos | Alumnos por clase | % aprendices inglés | % comedor gratis | Grupo étnico mayoritario | % Minorías | AYP / CST Lenguaje % aprobados | AYP / CST Matemáticas % aprobados |
|--------------------------------------|-------|------------|-------------------|---------------------|------------------|--------------------------|------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| Abraham Lincoln Elementar y          | K-5   | 1.053      | 26.2              | 83,9%               | 92,6%            | Hispanos o Latinos       | 99,8%      | 32,7%                          | 50,5%                             |
| Todos los centros Distrito Santa Ana | K-12  | 39.673     | 24.2              | 76,5%               | 82,81%           | Hispanos o Latinos       | 93,2%      | 56,2%                          | 58,5%                             |

<sup>8</sup> Para obtener información completa sobre dicho test CELDT, puede visitarse la siguiente página web <http://www.cde.ca.gov/ta/tg/el/documents/techrpt3.pdf>

Existen en la actualidad 4 centros en todo el Distrito escolar de los 60 existentes con un programa de educación bilingüe dual, cuando en el pasado prácticamente la totalidad de ellos los ofrecía. El resto a excepción de esos 4 mencionados, mantiene programas de inmersión.

Los resultados académicos medidos en función del test anual que todos los alumnos realizan anualmente en el estado de California (CST) son en el curso 2011-12, de un 32.7% de aprobados en lenguaje y de un 50.5% de aprobados en matemáticas, significativamente inferiores a los del Distrito escolar.

El centro se encuentra en una de las zonas más deprimidas de la ciudad de Santa Ana que oficialmente tiene un 23% de su población por debajo del umbral de pobreza. En el distrito escolar existe una media de alumnos de bajo nivel socio-económico del 82,3% frente al 92.6% del centro. Todos ellos cumplen los requisitos de bajos ingresos para recibir comedor y desayuno gratis según datos aportados por el Departamento de Educación de California.

Más del 86% de los padres no tienen estudios primarios o secundarios, son inmigrantes indocumentados en el país y con puestos de trabajo temporales e inestables, que no les permiten cubrir sus necesidades básicas.

## 2.6. Puntualizaciones respecto al proceso de enseñanza

Ambos modelos coexistieron en el Distrito Escolar de Santa Ana, California de manera generalizada durante décadas, de tal forma que existían líneas claras en cuanto a su funcionamiento y desarrollo.

*En el programa bilingüe de transición (TBP)* se trabajó la lectura y escritura en español durante el horario de lenguaje (de 8 a 10 de la mañana todos los días). Durante los 20 primeros minutos de clase se desarrolló un programa de fomento de la lectura en el que participaban los padres que venían al aula diariamente a leer con sus hijos o en pequeños grupos. Matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales, arte y educación física, se impartieron en inglés, pero siempre haciendo en español (L1) un resumen previo de las unidades y conceptos más importantes a enseñar y de los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema. Además durante el transcurso de las lecciones, se asistía o ayudaba individualmente en español a los alumnos que lo precisaran, a la hora de seguir instrucciones, entender textos y conceptos o clarificar dudas. Se utilizaban estrategias de enseñanza como SDAIE<sup>9</sup> y GLAD en la enseñanza de dichas asignaturas. Al final de cada unidad temática, se volvían a mantener una o dos sesiones en español para resumir lo aprendido, profundizar, compartir trabajos hechos, crear nuevas inquietudes, evaluar e invitar a los alumnos sobre todo a mantener reflexiones más profundas sobre el tema tratado y estimular la curiosidad y motivación por aprender y/o investigar más.

*En el grupo de inmersión,* todo el proceso enseñanza-aprendizaje se llevó a cabo en L2, en inglés, sin el apoyo de la primera lengua ni del programa de lectura con padres por direcciones específicas del centro y porque los padres no sabían leer en este segundo idioma. Sin embargo se siguieron utilizando aquellas técnicas y programas como los utilizados con los grupos bilingües y explicados anteriormente SDAIE y GLAD, para facilitar la comprensión en todas las materias.

---

<sup>9</sup><http://www.suhsd.k12.ca.us/suh/---suhionline/SDAIE/SDAIEhandbook.html>

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Análisis comparativo del nivel de fluidez y competencia lingüística de los tres grupos objeto de investigación en L2

##### 3.1.1. Desarrollo y competencia lingüística media del Grupo Bilingüe B1.

**FIGURA. 4 TABLA DE RESULTADOS DEL TEST CELDT GRUPO B1. PUNTUACIONES MEDIAS Y NIVEL DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DE 2º A 6º DE PRIMARIA**

| Profesor/cursos | 07-08  | 07-08    | 06-07  | 06-07    | 05-06  | 05-06    | 04-05  | 04-05     | 03-04  | 03-04     |
|-----------------|--------|----------|--------|----------|--------|----------|--------|-----------|--------|-----------|
| García, María   | 540.00 | 3.38 (I) | 550.36 | 3.82 (I) | 530.23 | 3.54 (I) | 497.62 | 2.81 (EI) | 466.94 | 2.11 (EI) |

Este grupo ha recibido educación bilingüe en preescolar, primero, segundo y tercer curso de primaria. A comienzos de 2º curso, año 2.003-04, el nivel del grupo Bilingüe B1, era de 2,11, apenas había superado los dos puntos que le hacían llegar al nivel Intermedio Básico (EI). En 5º, a principios de curso, el grupo llega a una media de 3.82 puntos, prácticamente al nivel Avanzado Básico (EA) lo que se considera un nivel fluido o competente lingüísticamente hablando. Si observamos la tabla que se muestra a continuación, podemos ver el progreso realizado por los alumnos también individualmente en la adquisición y aprendizaje de L2 y observar como en su mayor parte los educandos han logrado ascender un nivel por año académico aunque su tiempo de exposición a la segunda lengua fuera muy inferior a la de los grupos que seguían programas educativos curriculares de inmersión.

**FIGURA. 5. TABLA DE RESULTADOS DEL TEST CELDT GRUPO B1 POR ALUMNO. PUNTUACIONES MEDIAS Y NIVEL DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DE 2º A 6º DE PRIMARIA. SANTA ANA UNIFIED SCHOOL DISTRICT, DATADIRECTOR**

| Alumnos/Cursos | 07-08 | 07-08 | 06-07 | 06-07 | 05-06 | 05-06 | 04-05 | 04-05 | 03-04 | 03-04 |
|----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| S1             |       |       | 567   | E A   | 565   | EA    | 510   | I     |       |       |
| S2             | 503   | I     | 508   | I     | 489   | I     | 456   | EI    | 404   | B     |
| S3             | 519   | I     | 496   | I     | 492   | I     | 451   | EI    | 430   | B     |
| S4             |       |       |       |       |       |       | 478   | EI    | 438   | B     |
| S5             |       |       | 588   | A     |       |       | 499   | I     | 442   | B     |
| S6             | 505   | I     | 501   | I     | 476   | EI    |       |       | 445   | EI    |
| S7             | 591   | EA    | 569   | EA    | 578   | A     | 509   | I     | 456   | EI    |
| S8             | 501   | I     | 516   | I     | 492   | I     | 491   | I     | 460   | EI    |
| S9             | 526   | I     | 579   | EA    | 487   | EI    | 475   | EI    | 461   | EI    |
| S10            |       |       |       |       | 504   | I     | 501   | I     | 467   | EI    |
| S11            |       |       |       |       |       |       | 514   | I     | 474   | EI    |
| S12            | 584   | EA    | 573   | EA    | 546   | EA    | 495   | I     | 482   | EI    |
| S13            |       |       |       |       |       |       |       |       | 482   | EI    |
| S14            |       |       | 597   | A     | 572   | A     | 506   | I     | 484   | I     |
| S15            |       |       |       |       |       |       | 541   | EA    | 492   | I     |
| S16            | 591   | EA    | 560   | EA    | 567   | EA    | 508   | I     | 494   | I     |
| S17            |       |       |       |       | 562   | EA    | 506   | I     | 496   | I     |
| S18            |       |       |       |       |       |       |       |       | 496   | I     |
| S19            |       |       |       |       | 563   | EA    | 522   | I     | 502   | I     |

El nivel de movilidad de la población inmigrante es alto, pero va a afectar igualmente a los grupos objeto de estudio: B1, B2 e I. Aproximadamente una tercera parte del grupo B1 abandonó el distrito escolar antes de finalizar la primaria con lo que no fue posible realizar el seguimiento de estos alumnos.

En 6º curso la puntuación baja debido a dos factores fundamentales: uno, que los alumnos asisten ya a un Instituto de Enseñanza Media y no un Centro de Primaria y aumenta el nivel de dificultad del test. Además para entonces, la media aportada es la del 50% de los estudiantes iniciales, el resto ha abandonado los estudios o se ha cambiado de Distrito Escolar.

### 3.1.2. Desarrollo y competencia lingüística media del grupo bilingüe B<sub>2</sub>

**FIGURA. 6 TABLA DE RESULTADOS DEL TEST CELDT GRUPO B2. PUNTUACIONES MEDIAS Y NIVEL DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DE 2º A 6º DE PRIMARIA**

| Grupo Bilingüe B <sub>2</sub> | 08-09  | 08-09    | 07-08  | 07-08    | 06-07  | 06-07    | 05-06  | 05-06     | 04-05  | 04-05     |
|-------------------------------|--------|----------|--------|----------|--------|----------|--------|-----------|--------|-----------|
| García, María                 | 545.00 | 3.36 (I) | 539.00 | 3.67 (I) | 513.40 | 3.40 (I) | 482.79 | 2.32 (EI) | 470.57 | 2.37 (EI) |

El grupo Bilingüe B<sub>2</sub> recibió educación bilingüe hasta 2º curso de primaria, un año menos que el grupo bilingüe B<sub>1</sub> analizado anteriormente, lo que quiere decir que en 3º, 4º y 5º las clases que se les impartieron a estos alumnos en todas las materias fueron exclusivamente en L2. Por otra parte inicialmente en el grupo B<sub>2</sub> el porcentaje de alumnos con un nivel de inglés Intermedio (I) era del 58% frente a tan solo un 31% que tenía este nivel en el grupo B<sub>1</sub> y sin embargo su competencia lingüística en 5º curso y en los anteriores se desarrolló más lentamente y fue más baja (3.67 puntos, frente a 3.82).

La puntuación media en 6º curso baja en 30 décimas al igual que ocurre en B<sub>1</sub> por las mismas razones.

Los resultados a nivel individual y la movilidad son similares en los dos grupos B<sub>1</sub> y B<sub>2</sub> como fácilmente puede observarse en la tabla que se ofrece a continuación:

**FIGURA. 7. TABLA DE RESULTADOS DEL TEST CELDT GRUPO B2 POR ALUMNO. PUNTUACIONES MEDIAS Y NIVEL DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DE 2º A 6º DE PRIMARIA. SANTA ANA UNIFIED SCHOOL DISTRICT, DATA DIRECTOR**

| Alumnos | 08-09 | 08-09 | 07-08 | 07-08 t | 06-07 | 06-07 | 05-06 | 05-06 | 04-05 | 04-05 |
|---------|-------|-------|-------|---------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| S1      | 497   | I     | 479   | I       | 429   | EI    | 453   | EI    | 394   | B     |
| S2      | 595   | EA    | 573   | EA      | 495   | I     |       |       | 442   | B     |
| S3      | 550   | I     | 516   | I       | 475   | I     | 444   | B     | 445   | EI    |
| S4      | 566   | EA    | 567   | EA      | 502   | I     | 478   | EI    | 445   | EI    |
| S5      |       |       |       |         | 576   | A     | 478   | EI    | 449   | EI    |
| S6      | 533   | I     | 501   | I       | 467   | EI    | 442   | B     | 461   | EI    |
| S7      |       |       |       |         | 580   | A     | 521   | I     | 469   | EI    |
| S8      |       |       |       | EA      | 490   | I     | 458   | EI    | 479   | EI    |
| S9      | 555   | EA    | 552   | EA      | 484   | I     | 470   | EI    | 483   | I     |
| S10     | 577   | EA    | 555   | EA      | 548   | EA    | 504   | I     | 486   | I     |
| S11     |       |       |       |         | 499   | I     | 491   | I     | 489   | I     |
| S12     | 540   | I     |       |         |       |       | 493   | I     | 490   | I     |
| S13     |       |       |       |         |       |       | 475   | EI    | 492   | I     |
| S14     | 597   | EA    | 560   | EA      | 560   | EA    | 510   | I     | 499   | I     |
| S15     |       |       |       |         | 553   | EA    | 524   | I     | 500   | I     |
| S16     |       |       |       |         | 562   | EA    | 509   | I     | 502   | I     |
| S17     |       |       |       |         | 589   | A     | 514   | I     | 502   | I     |
| S18     |       |       |       |         |       |       | 512   | I     | 508   | I     |
| S19     |       |       |       |         |       |       | 512   | I     | 509   | I     |

### 3.1.3. Desarrollo y competencia lingüística media del Grupo de Inmersión

**FIGURA. 8 TABLA DE RESULTADOS DEL TEST CELDT GRUPO I. PUNTUACIONES MEDIAS Y NIVEL DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DE 2º A 6º DE PRIMARIA**

| Grupo Inmersión I | 09-10  | 09-10    | 08-09  | 08-09    | 07-08  | 07-08     | 06-07  | 06-07     | 05-06  | 05-06     |
|-------------------|--------|----------|--------|----------|--------|-----------|--------|-----------|--------|-----------|
| García, María     | 520.45 | 3.09 (I) | 507.17 | 3.00 (I) | 469.40 | 2.64 (EI) | 447.96 | 2.30 (EI) | 463.31 | 2.09 (EI) |



Los alumnos del grupo de inmersión han recibido toda la instrucción en inglés desde 2º de primaria en todas las áreas curriculares. A principios de 2º curso poseían un nivel en L2 bastante similar a la media de los grupos B<sub>1</sub> y B<sub>2</sub>, sin embargo se mantienen durante tres años consecutivos (2º, 3º y 4º) en el mismo nivel de inglés, EI, pasando de una puntuación de 2.09 a 2.64. Este nivel de fluidez, comprensión y capacidad de expresión oral y escrita en L2 es muy bajo para que los alumnos puedan enfrentar o abordar con éxito las tareas y actividades escolares a partir de 3º curso. Es a principios de 5º y 6º, cuando el grupo I logra llegar solo al nivel intermedio, con 3 y 3.09 puntos. Los grupos bilingües obtuvieron una puntuación de casi un punto por encima, ya en 4º, o sea un año antes y en 5º curso se acercaron con otro medio punto al nivel Avanzado Básico (EA).

Individualmente, se observa en la tabla siguiente la existencia de 21 alumnos y no de 19 debido a que 2 alumnos causaron baja a mitad de curso. Por otro lado hemos de destacar que solamente los alumnos que comenzaron en segundo teniendo un nivel intermedio, lograron llegar a un nivel Avanzado Básico en un año. Solo encontramos dos alumnos, S2 y S10, que lograron dicho nivel (EA) pero ya en 6º; mientras que otros (S1, S3, S11 y S13) parecen estancarse durante años en el nivel de principiantes (B y EI). El programa de inmersión no parece haber ayudado a estos alumnos a desarrollar su nivel en L2 en un periodo largo de 5 años consecutivos.

**FIGURA. 9. TABLA DE RESULTADOS DEL TEST CELDT GRUPO I POR ALUMNO. PUNTUACIONES MEDIAS Y NIVEL DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DE 2º A 6º CURSO**

| Alumnos | 09-10 | 09-10 | 08-09 | 08-09 | 07-08 | 07-08 | 06-07 | 06-07 | 05-06 | 05-06 |
|---------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| S1      |       |       |       |       | 431   | B     |       |       |       |       |
| S1      | 579   | EA    | 490   | I     | 471   | I     | 454   | EI    | 368   | B     |
| S3      | 486   | I     | 438   | EI    | 382   | B     | 410   | EI    | 430   | B     |
| S4      |       |       |       |       | 487   | I     | 433   | EI    | 430   | B     |
| S5      | 496   | I     | 492   | I     | 462   | I     | 429   | EI    | 432   | B     |
| S6      | 528   | I     | 495   | I     | 466   | I     | 410   | EI    | 432   | B     |
| S7      | 535   | I     | 526   | I     | 492   | I     | 444   | EI    | 434   | B     |
| S8      | 500   | I     | 497   | I     | 479   | I     | 429   | EI    | 453   | E I   |
| S9      | 484   | EI    | 535   | I     | 490   | I     | 477   | I     | 455   | E I   |
| S10     | 545   | EA    | 493   | I     | 473   | I     | 400   | B     | 458   | E I   |
| S11     | 521   | I     | 467   | EI    | 453   | EI    | 464   | I     | 462   | E I   |
| S12     | 536   | I     | 537   | I     | 499   | I     | 454   | EI    | 462   | EI    |
| S13     | 515   | I     | 502   | I     | 463   | EI    | 393   | B     | 463   | EI    |
| S14     |       |       |       |       |       |       |       |       | 471   | EI    |
| S15     |       |       |       |       |       |       |       |       | 497   | I     |
| S16     |       |       |       |       |       |       |       |       | 500   | I     |
| S17     |       |       |       |       |       |       | 526   | EA    | 514   | I     |
| S18     |       |       |       |       |       |       | 548   | EA    | 526   | EA    |
| S19     |       |       | 614   | A     |       |       |       |       | 527   | EA    |
| S20     |       |       |       |       | 557   | EA    | 533   | EA    | 548   | EA    |
| S21     |       |       |       |       |       |       | 527   | EA    | 588   | A     |

En la Fig. 10 podemos comparar gracias a este cuadro-resumen, el nivel de inglés adquirido por los tres grupos de 2º a 5º curso de primaria. Así a principios de 5º curso, en los dos grupos bilingües, un 71.4% de los alumnos en B<sub>1</sub> y un 78.6% en B<sub>2</sub>, llegan a un nivel Avanzado o Avanzado Básico y no permanece ninguno de ellos en los dos niveles inferiores. Sin embargo en el grupo de inmersión el mismo 20% de los alumnos que inicialmente estaba a un nivel avanzado, permanece en dicho nivel y el resto se distribuye entre el nivel intermedio (56.3%) y el inmediatamente inferior (EI) con un 12.5%.

**FIGURA. 10 TABLA COMPARATIVA PORCENTUAL DEL NIVEL DE L2 DE 2º A 5º DE PRIMARIA**

| Competencia | Grupo Bilingüe B <sub>1</sub> | Grupo Bilingüe B <sub>2</sub> | Grupo Inmersión I |
|-------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------|
|-------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------|

| Lingüística (L2)    | 2º curso | 5º curso | 2º curso | 5º curso | 2º curso | 5º curso |
|---------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Principiante (B)    | 21%      | 0%       | 10.4%    | 0%       | 30%      | 0%       |
| Interm. Básico (EI) | 47.4%    | 0%       | 31.6%    | 0%       | 35%      | 12.5%    |
| Intermedio (I)      | 31.6%    | 28%      | 58%      | 21.4%    | 15%      | 56.3%    |
| Avanzado (EA/A)     | 0%       | 71.4%    | 0%       | 78.6%    | 20%      | 20%      |

### 3.2. Comparativo del nivel en lenguaje y matemáticas adquirido por todos los grupos B<sub>1</sub>, B<sub>2</sub> e I

**FIGURA. 11. CORRESPONDENCIA ENTRE EL NIVEL DE INGLÉS Y LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS EN LENGUAJE Y MATEMÁTICAS POR LOS TRES GRUPOS**

| GRUPOS/RESULTADOS<br>CST:Puntuaciones Medias<br>y Nivel | Número<br>alumnos | CELDT<br>Puntuación<br>media | 2003<br>CELDT | CST<br>Lenguaje<br>Media | 2004 CST<br>Lenguaje<br>Nivel | CST<br>Matem.<br>Media | 2004 CST<br>Matem.<br>Nivel |
|---|-------------------|------------------------------|---------------|--------------------------|-------------------------------|------------------------|-----------------------------|
| Grupo Bilingüe B <sub>1</sub> (03-04)                   | 19                | 466.94                       | 2.11<br>EI    | 312.95                   | 2.63<br>BELOW BASIC           | 396.05                 | 4.16<br>PROFICIENT          |
| Total 2º curso en el<br>centro (03-04)                  | 241               |                              | EI            | 293.5                    | BB                            | 319.02                 | BASIC                       |
| Grupo Bilingüe B <sub>2</sub> (04-05)                   | 19                | 476.00                       | 2.47<br>EI    | 299.21                   | 2.32<br>BELOW BASIC           | 393.79                 | 4.11<br>PROFICIENT          |
| Total 2º curso en el<br>centro (04-05)                  | 209               |                              | EI            | 302.2.                   | BB                            | 330.66                 | BASIC                       |
| Grupo Inmersión<br>I (05-06)                            | 21                | 472.50                       | 2.30<br>EI    | 288.47                   | 2.21<br>BELOW BASIC           | 341.63                 | 3.21<br>BASIC               |
| Total 2º curso en el<br>centro (05-06)                  | 196               |                              | EI            | 306.3                    | BB                            | 318.1                  | BASIC                       |

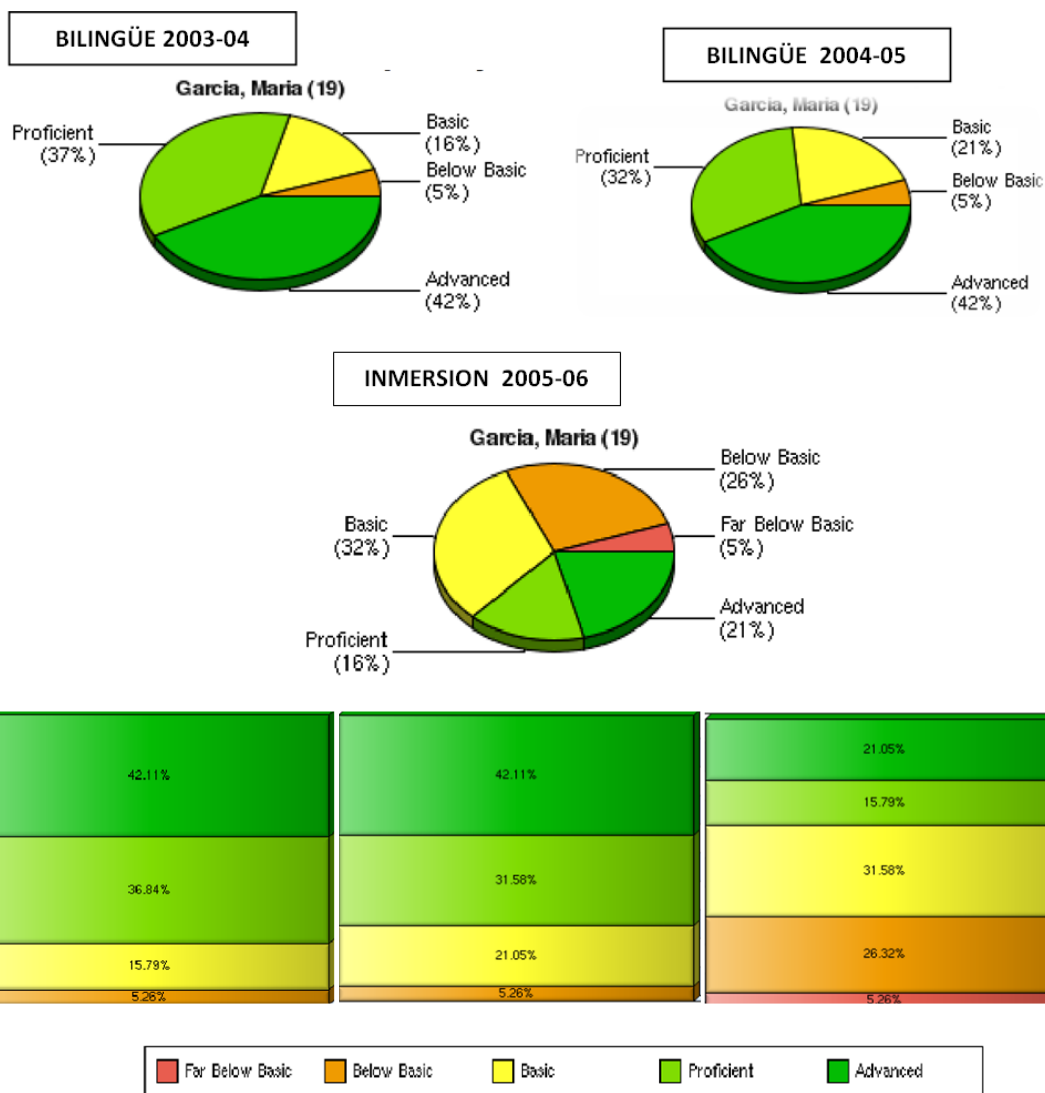
Las puntuaciones obtenidas por los alumnos de los grupos bilingües en el examen del estado CST a final de segundo curso de primaria exceden en más de 50 puntos al grupo de inmersión en matemáticas y en 11 y 24 puntos respectivamente, en lenguaje. Igualmente el nivel de los alumnos de los grupos bilingües fue superior a la media del centro en matemáticas en 80 y 60 puntos respectivamente, mientras que el grupo de inmersión supera a la media de segundo curso del centro en solo 24 puntos. En lenguaje no se observan diferencias significativas con respecto a la media del centro excepto con el grupo B<sub>1</sub> que supera a la media del centro en casi 20 puntos.

#### 3.2.1. Análisis parcial de los resultados en matemáticas

Se desprende de los gráficos de la fig. 12 que aproximadamente el 80 y 75% de los alumnos de los grupos bilingües B<sub>1</sub> y B<sub>2</sub> respectivamente, obtuvieron un alto rendimiento académico en matemáticas: Competente o Avanzado (Proficient or Advanced). Además, el 15% o 20% de dichos alumnos alcanzaron un nivel básico y el 5% restante un nivel por debajo del básico.

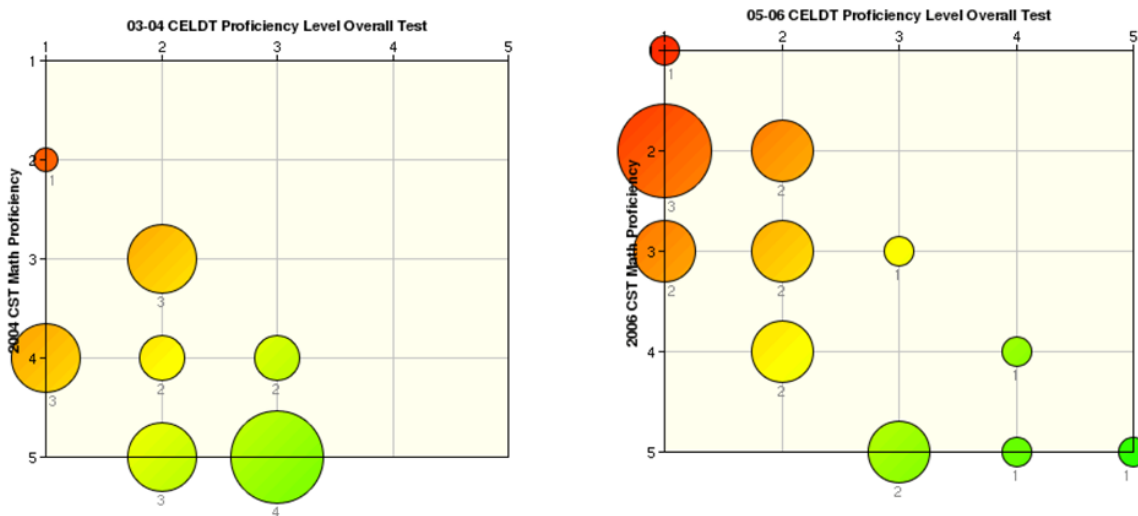
En el grupo de inmersión sin embargo, solo un 37% llegó al nivel competente o avanzado, los otros dos tercios se dividieron casi igualmente entre los que obtuvieron un nivel básico y aquellos que estaban por debajo y muy por debajo del nivel básico, que hacían un total del 31%, lo que excedió en 26 puntos porcentuales a los alumnos de los grupos bilingües que estaban por debajo de nivel de 2º curso.

**FIGURA.12. RESULTADOS TEST CST EN MATEMÁTICAS – NIVEL DE LOS ALUMNOS EN PORCENTAJES**



Visualmente la fig. 13 nos ilustra como el programa bilingüe mueve a los alumnos a los niveles avanzados en matemáticas aunque su nivel en inglés a principios de curso fuera bajo. Sin embargo no ocurre lo mismo con el grupo de inmersión solamente los alumnos que ya tenían a principio de curso un nivel alto de inglés (EA o A) lograron altos resultados en matemáticas. Los 6 alumnos principiantes no logran superar el nivel de básico y 4 de ellos se quedan por debajo de éste. De los 6 alumnos, cuyo nivel en inglés era intermedio básico, solo 2 consiguen un nivel alto en matemáticas ("Proficient" 4).

FIGURA. 13. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y NIVELES EN MATEMÁTICAS DEL GRUPO BILINGÜE B1 Y GRUPO DE INMERSIÓN I



### 3.2.2. Análisis parcial de los resultados en lenguaje en L2

El análisis comparativo de los datos en lenguaje, también se realiza en base a las puntuaciones que los alumnos obtienen en el test del estado de California (CST). Analizando dichos resultados por áreas según la tabla de la fig. 14, podemos afirmar que en general un mayor porcentaje de alumnos en los grupos bilingües, responde correctamente las preguntas en las distintas áreas de lenguaje, que en el grupo I. Dichos alumnos no se puede olvidar que recibieron clases de lenguaje en español y el test es completamente en inglés. La puntuación media total de B<sub>1</sub> y B<sub>2</sub> excede en 24 y 11 a la obtenida por el grupo de inmersión.

FIG. 14. TABLA NIVELES DE LOS ALUMNOS EN LECTURA Y ESCRITURA – RESULTADOS CST (% RESPUESTAS CORRECTAS)

| CST % preguntas correctas | Vocabulario (22) | Comprensión (15) | Análisis Literario (6) | Escritura Gramática (14) | Escritura Contenido (8) | Puntuación media total |
|---------------------------|------------------|------------------|------------------------|--------------------------|-------------------------|------------------------|
| Bilingüe B <sub>1</sub>   | 59               | 44               | 61                     | 55                       | 46                      | 312,9                  |
| Bilingüe B <sub>2</sub>   | 51               | 53               | 42                     | 47                       | 46                      | 299,2                  |
| Inmersión I               | 43               | 45               | 47                     | 42                       | 24                      | 288,5                  |

Los grupos bilingües lograron porcentajes más altos en vocabulario, el 59 y 51%, frente al 43%. En escritura parece que obtuvieron mayores conocimientos en la estructura gramatical de oraciones y textos, en presentación e incluso en ortografía (55 y 47%, frente al 42%). Además en cuanto al contenido en escritura, ambos grupos B<sub>1</sub> y B<sub>2</sub> duplicaron el porcentaje (46%) del grupo I (24%).

Si observamos la fig. 15, podemos afirmar que un 58% y un 53% de los alumnos de B<sub>1</sub> y B<sub>2</sub> lograron alcanzar el nivel básico o el de competente o notable. En el grupo de inmersión este porcentaje se reduce al 32% más de 20 puntos porcentuales. Sin embargo los alumnos que están por debajo y muy por debajo del nivel básico, cuyos porcentajes son del 42% y del 47% en los grupos bilingües, alcanza el 69% en el grupo I.

Cuando trasladamos los resultados porcentuales al nivel que cada alumno ha obtenido en lenguaje en función de su pertenencia a un programa bilingüe y de inmersión, y en función a la vez del nivel de inglés que poseían al comenzar 2º curso, podemos constatar a la vista de la imagen visual que nos ofrece la fig. 16, que todos los alumnos del grupo de bilingüe excepto uno, a pesar de comenzar con bajos niveles de inglés, pudieron lograr niveles de rendimiento escolar en lenguaje, medios y moderadamente altos. Por el contrario en el grupo de inmersión, los alumnos que comenzaron con un nivel de inglés bajo obtuvieron niveles en lenguaje muy por debajo o por debajo del nivel básico y tan solo los alumnos que ya tenían un nivel fluido de inglés terminaron el curso obteniendo resultados satisfactorios.

**FIGURA. 15. RESULTADOS TEST CST EN MATEMÁTICAS – NIVEL DE LOS ALUMNOS EN PORCENTAJES**

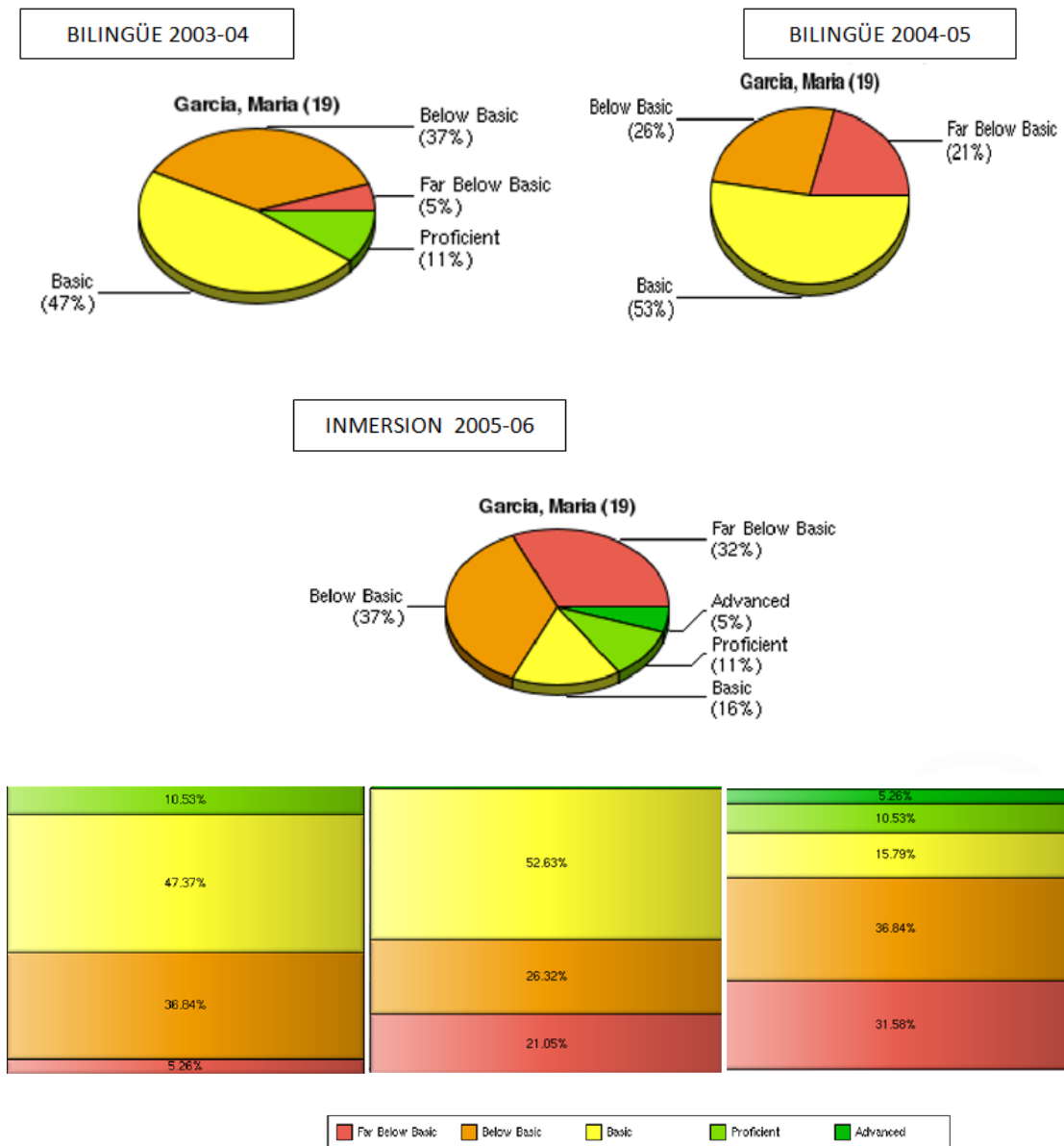
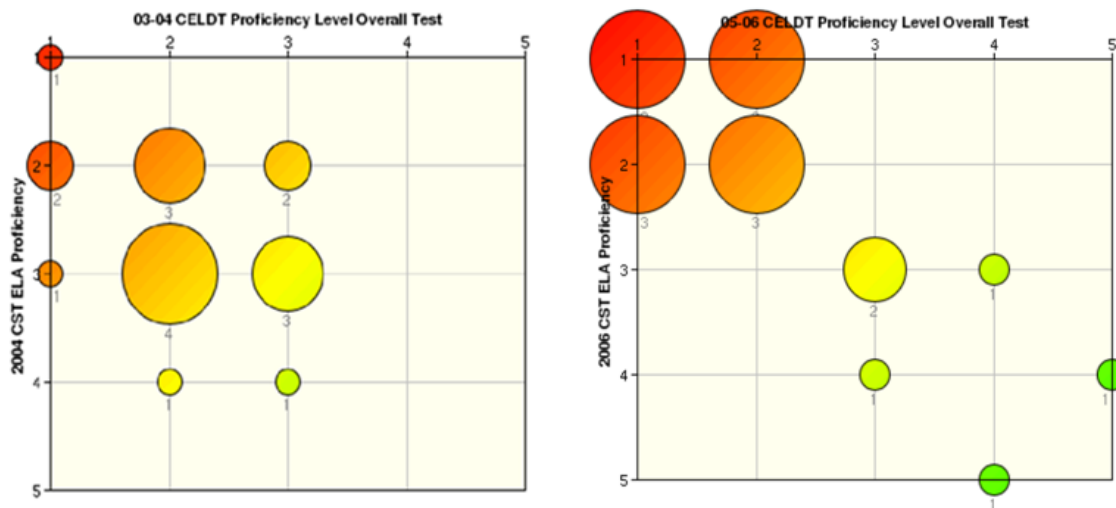


FIGURA. 16. CELDT Y CST CORRESPONDENCIA DE LOS GRUPOS BILINGÜE B1 Y DE INMERSIÓN I



3.3. Análisis cualitativo comparado de las conductas, hábitos y actitudes y otros factores emocionales observados en los alumnos y padres durante los cursos 2003-04, 2004-05 y 2005-06

### 3.3.1. Grupos bilingües

- Un 80% de los padres participaba asiduamente en el programa de lectura diario y asistía a las reuniones obligatorias e informales o a los cursos programados. Por ello los padres llegaron a gozar de mucha más información en torno a expectativas curriculares, actitudes y hábitos de trabajo que era necesario desarrollar con sus hijos, como podían ayudar a éstos en casa y cómo iban progresando académicamente (la comunicación era directa y diaria). Ello ayudó a desarrollar en los alumnos el amor por los libros y la lectura. Las familias y alumnos consideraban las actividades escolares importantes.
- 2 padres trabajaron continuamente como voluntarios en el aula a tiempo parcial, asistiendo al profesor en el trabajo con grupos, en la organización, confección y distribución de materiales y en las actividades extraescolares.
- Altos niveles de motivación, atención e interés en los temas y de esfuerzo que se traducía en la calidad de los trabajos, de las discusiones, del nivel de participación y el entusiasmo general de los alumnos en clase. El uso de L1 en este aspecto fue decisivo, ya que garantizaba la comprensión.
- Excelentes hábitos de trabajo y estudio. Los alumnos al final de curso eran ávidos lectores (los alumnos leían una media de 14 cuentos semanales en clase y en casa tanto en inglés como en español).
- Se respiraba un ambiente jovial, de entusiasmo, de alegría y de orgullo por el trabajo realizado.

### 3.3.2. Grupo de inmersión

- El porcentaje de padres que normalmente asistía a las reuniones individuales o de grupo no excedió el 45% de media durante el curso escolar 2005-06. La comunicación con las familias e implicación en la educación de sus hijos se vio mermada.
- Los padres declinaron la oferta de participar como voluntarios al no dominar el idioma utilizado en clase (les daba vergüenza y no se sentían cómodos -manifestaron).



- Se detectaron problemas de falta de interés y atención, dificultades a la hora de entender conceptos e instrucciones, alto nivel de frustración, lentitud en la ejecución y terminación de las actividades, falta de calidad de los trabajos entregados y bajo rendimiento en general. Los alumnos demostraron tener más miedo a equivocarse y un mayor sentido del ridículo, lo que disminuyó su participación en clase. El nivel de sus preguntas y comentarios era muy inferior al no dominar L2, lo que empobrecía las discusiones generales.
- Los alumnos no poseían muy buenos hábitos de trabajo a final de curso ni lograron desarrollar el amor por la lectura: leyeron una media de 2 libros semanales entre el centro y el hogar.
- El ambiente no era tanto de entusiasmo y de alegría como de angustia y frustración al no entender y no poderse sentir orgullosos de sus trabajos.

## 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

### 4.1. Conclusiones

Aunque debido al tamaño de la muestra (57 alumnos) y la población utilizada (inmigrantes latinos procedentes de familias con bajos recursos), no se puedan generalizar resultados ni extrapolar datos a otros contextos, sí el presente estudio comparativo entre los programas bilingües y de inmersión desarrollados en un centro específico del sur de California nos permite elaborar las siguientes conclusiones:

#### 4.1.1. Se confirma la hipótesis nº 1

El programa bilingüe de transición (TBP) ha logrado que los estudiantes hayan ganado en nivel de inglés (competencia lingüística) a corto y medio plazo, en mayor medida que lo han hecho los alumnos de los programas de inmersión en inglés. Este programa de inmersión SEI no ha mejorado ni acelerado el proceso de adquisición y aprendizaje de la segunda lengua (L2) si se compara con el programa bilingüe, que incorporando el uso de la lengua materna en la enseñanza de la lectura y la escritura además de en otras materias curriculares, ha logrado que los alumnos alcancen un nivel competente y fluido académicamente en 4º o 5º de primaria. La mayor parte de los alumnos del grupo de inmersión, sin embargo, han permanecido en un nivel bajo de inglés a lo largo de toda su educación primaria. Cuantos más años permanecen en el programa bilingüe, mejores resultados se obtienen: El grupo B<sub>1</sub> obtiene mejores resultados que B<sub>2</sub> y B<sub>2</sub> mejores que I.

#### 4.1.2. El análisis de datos confirma igualmente el cumplimiento de la hipótesis nº2

Los alumnos que participan en el programa bilingüe obtienen un mucho mejor nivel en matemáticas y también un mayor nivel en lectura y escritura en L2, que los alumnos que participan en los programas de inmersión. Podemos afirmar por tanto que el programa lingüístico en el que participan los alumnos, afecta significativamente sus niveles de aprendizaje y dominio de conceptos y objetivos curriculares en estas áreas y que el programa bilingüe parece proporcionar las bases para la mejora del rendimiento y aprovechamiento escolar en L2 mientras aprenden este segundo idioma.

#### 4.1.3. Se confirma la hipótesis nº 3

La lengua materna y su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje es una herramienta útil y eficaz en el trabajo con alumnos aprendices de inglés latinos. Existe una correlación entre el dominio o nivel de L1 y

L2 que ha sido puesta de manifiesto por el hecho de que los alumnos del programa bilingüe de transición en los tests estatales CELDT y CST superaron a los estudiantes del programa de inmersión. Téngase en cuenta que no se enseñó lectura y escritura en inglés, sino en español a los grupos bilingües.

El análisis de datos sugiere por tanto que la combinación de instrucción recibida en L1 junto con el programa del desarrollo del inglés (ELD) propio de los programas bilingües, es más eficaz que la instrucción recibida exclusivamente en esta segunda lengua (programas de inmersión). Así el uso de L1 ha demostrado que:

- facilita un aprendizaje más rápido y significativo en L2
- no paraliza o frena el desarrollo del pensamiento y la capacidad de comprensión y expresión oral y escrita así como el acceso al conocimiento del resto de las áreas curriculares.

#### 4.1.4. Se acepta el cumplimiento de la hipótesis nº 4 en términos generales

Aunque con ciertas limitaciones ya que los aspectos emocionales y afectivos asociados al aprendizaje de los educandos de los grupos objeto de esta investigación hubieran requerido de un estudio paralelo más profundo y sistemático, haciendo uso de instrumentos y recogida de datos más precisos. No obstante lo anterior y a pesar de dichas limitaciones, podemos afirmar que

- La educación bilingüe en los grupos B<sub>1</sub> y B<sub>2</sub> garantizó un mayor éxito escolar elevando los niveles de motivación e interés hacia el aprendizaje de los alumnos, así como de su rendimiento escolar y comprensión que resultaron ser significativamente mejores que en el grupo I.
- El uso de la lengua materna en los grupos bilingües evitó el sentimiento de fracaso, muchos complejos, frustraciones, miedos y ansiedades inevitablemente asociados al aprendizaje *de* y *en* una nueva lengua. Además se pudieron fomentar altos niveles de entusiasmo, de motivación y de gusto por aprender y por la lectura. No ocurrió así en el grupo de inmersión sin embargo.
- Como consecuencia de lo anterior, se garantizaron en B<sub>1</sub> y B<sub>2</sub> mayores niveles de motivación, confianza y autoestima personal que en el grupo de inmersión. Ello se manifestó claramente y midió en función de sus altos niveles de participación, de la calidad de sus trabajos y proyectos, y de sus intervenciones en clase durante esos años.
- A la vez y aunque no formaba parte de nuestras hipótesis de trabajo, encontramos que el programa bilingüe durante estos dos cursos 2003-04 y 2004-05 mejoró la participación de las familias en el aula obteniendo una mayor implicación y compromiso de los padres en la educación de sus hijos.

#### 4.2. Reflexiones sociales educativas finales y recomendaciones

Dichos hallazgos nos permiten realizar algunas reflexiones educativas de interés que deberían tenerse en cuenta a la hora de elaborar nuevos diseños curriculares. Los alumnos que han sido objeto de nuestro estudio pertenecen a familias hispanas inmigrantes, mayoritariamente indocumentadas en California, de muy bajos recursos, que viven en condiciones de hacinamiento y pobreza y no gozan de materiales y recursos, como prensa escrita o libros a su alrededor, ni participan de muchas actividades recreativas, culturales o deportivas que les puedan servir de estímulo intelectual. El nivel educativo de las familias y las expectativas que dichos padres tienen sobre el futuro de sus hijos también son inferiores, sin embargo estas limitaciones parecen influir menos negativamente en el rendimiento de los alumnos que participan en programas bilingües, que en aquellos que lo hacen en grupos de inmersión. Parece que el uso de L1 protege a los alumnos de los efectos negativos que la pobreza tiene en los resultados académicos de

lectura y escritura, pero sobre todo de matemáticas en L2. Por ello se hace necesario y deseable el fomento de una educación bilingüe ya que además con el uso de la lengua materna de familias y estudiantes:

- Fomentamos la valoración de su propia cultura y raíces disminuyendo los riesgos de incomunicación familiar y desarraigo social y cultural.
- Y trabajamos en pro de políticas educativas abiertas, progresistas y sensibles a la realidad social futura, preparando mejor al ciudadano para vivir en comunidades bilingües o trilingües y multiculturalmente diversas.

Aspectos como la ausencia de hábitos lectores en el hogar, unido a la falta de confianza en la capacidad de los alumnos por parte de padres y profesores se añaden como factores negativos cuando existe una discontinuidad entre la cultura, la lengua y los valores de la familia y el centro escolar. Podríamos afirmar que los programas bilingües contribuyen a mejorar las expectativas que los padres tienen sobre sus hijos y la confianza que depositan en su proceso de aprendizaje. Por otro lado se garantiza el que los alumnos pueden tener acceso a todo el curriculum escolar y ser ayudados en casa. En definitiva, pueden aprender inglés sin paralizar el proceso de aprendizaje en el resto de las áreas *con más ayuda de los padres*.

El dominio de L2 de un alumno ha de medirse no solo por su nivel de entendimiento y expresión oral a nivel coloquial (BICS) sino por su dominio del idioma a nivel académico (CALPS). Los alumnos como los que han sido objeto de este estudio viven en barrios "segregados lingüísticamente" donde no se habla inglés y el único sitio donde se aprende y practica es en el centro escolar. El centro educativo ha de compensar estas carencias con programas ricos metodológicamente y eficaces que garanticen la comprensión y los programas bilingües han demostrado durante décadas cumplir ambos requisitos.

De nuestro estudio también se desprende que la capacidad lectora se desarrolla mejor en la lengua materna de los estudiantes. Si como ha sido demostrado los alumnos transfieren su capacidad lectora de L1 a L2, podemos afirmar sin duda que los estudiantes necesitan *aprender a leer en su lengua materna, en una lengua que entienden*. Esto es particularmente importante, si partimos de que de la lectura va a depender el rendimiento escolar general y el desarrollo de los procesos cognitivos, así como la adquisición de destrezas, aptitudes, conocimientos y estrategias de aprendizaje a utilizar en el futuro. Es una tarea dantesca enseñar a un niño a leer en una lengua que no conoce, que no entiende, que no habla. La propuesta sería extender los programas duales bilingües de preescolar a 8º curso y aumentar a la vez los años de preescolar, con el fin de que el alumno pueda desarrollar un cierto nivel de comprensión y expresión oral en L2 antes de llegar al 1º curso de primaria. De esta forma a los seis años el alumno independiente del programa en el que participe, podrá aprender a leer con muchas menos dificultades y frustraciones en una lengua que conoce mejor. La lectura así podrá convertirse en una actividad mucho más placentera y llena de sentido.

El alumno inmigrante cuya lengua materna es distinta a la del país que lo acoge está lleno de temores, miedos y celos. El grado de motivación, el interés, la capacidad de esfuerzo y trabajo, el entusiasmo, el nivel de participación, la ayuda y colaboración entre compañeros se incrementa sustancialmente con un ambiente estructurado, estable, positivo y cálido afectivamente. En él sus preocupaciones y miedos son escuchados y atendidos; sus alegrías, capacidades, creatividad, actitudes y potencial, gratamente recibidos, reconocidos y potenciados. Como es obvio el eliminar barreras emocionales hace que la comprensión, el rendimiento y los logros académicos mejoren a corto y largo plazo de manera

significativa. Los docentes que enseñan en L2 sin dominar y poder usar L1 se encuentran con más dificultades para eliminar las barreras emocionales mencionadas y proporcionar un ambiente como el descrito anteriormente. La planificación y puesta en marcha de buenos talleres para dichos profesionales sería de gran ayuda.

#### 4.3. Futuras investigaciones

Podrían ser objeto de futuras investigaciones a la vista de las reflexiones y conclusiones del presente trabajo los índices de abandono y fracaso escolar entre los alumnos participantes en ambos modelos educativos (bilingüe y de inmersión) durante la secundaria. Además sería de interés conocer el nº de estos alumnos que llegan a realizar estudios universitarios, el tipo de carreras que eligen y a qué nivel se gradúan. Para terminar añadiría valiosa información el desarrollar investigaciones que profundizaran en los factores y aspectos emocionales y afectivos que intervienen en el proceso de aprendizaje, en el desarrollo personal, en la integración social y en la capacitación profesional futura de los alumnos inmigrantes en sociedades multilingües y multiculturales.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, pp. 191-215.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), pp.1-47.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Collier, V. (1992). A Synthesis of Studies Examining Long-term Language Minority Student Data in Academic Achievement. *Bilingual Research Journal*, 16, pp.187-212.
- Duncan, Greg J. y Brooks-Gunn, Jeanne. (Ed.). (1997). *Consequences of Growing Up Poor*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Esler, A. N., Godber, Y. y Christenson, S. L. (2002). Best practices in supporting home-school collaboration. En A. Thomas y J. Grimes (Ed.), *Best Practices in School Psychology IV*, 4ª ed., pp. 389-412. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Gunning, Th. G. (2010). *Assessing and correcting reading and writing difficulties* (4<sup>th</sup> ed.). New York: Allyn and Bacon, Pearson Education, Inc.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. (1985). *Language Acquisition and Language Education*. San Francisco: The Alemany Press.
- Krashen, S. y Biber, D. (1988). *On Course: Bilingual Education's Success in California*. California Association for Bilingual Education, Sacramento.
- Krashen, S. y Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.

- Laurice, M. J. (2008). *Understanding, Assessing, and Intervening on Reading Problems. A guide for school psychologists and other educational consultants*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Martin-Moreno Cerrillo, Q. (2000). *Bancos de Talento: Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid: Sanz y Torres.
- National Research Council (2002). *Minority Students in Special and Gifted Education*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Ratner, N. B. (1993). Atypical language development. En J. B. Berko (Ed.), *The development of language*, pp. 325-368. New York: Macmillan.
- Taylor, D. y Dorsey-Gaines, C. (1988). *Growing up Literate: Learning from inner-city families*. Portsmouth, NH.: Heinemann
- West, R. F., Stanovick, K. E. y Mitchell, H. R. (1993). *Reading in the Real World and its Correlates*. *Reading Research Quarterly*, 28, pp. 34-50.

## REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- California Department of Education (2011). Testing and Accountability. Data and Statistics. <http://www.cde.ca.gov/index.asp>.
- Center for Applied Linguistic (2012) Sheltered Instruction (SIOP). <http://www.cal.org/topics/ell/sheltered.html>.
- Dutro, S. (2003). A Focused Approach to Systematic ELD. <http://elachieve.org/syseld/>.
- Orange County Department of Education (2012). Project GLAD: Preparing Today Youth for the Future. <http://www.projectglad.com/>.
- Santa Ana Unified School District (2011). Data Director. <http://www.sausd.k12.ca.us/>.
- Santa Ana Unified School District (2011) Systematic English Language Development. [http://www2.sausd.us/departments/eld\\_bilingual/systematic/](http://www2.sausd.us/departments/eld_bilingual/systematic/).
- Russel, F. (2006). A brief Review of the Underlying Factors in the Nine Essential Program Components (EPC). Riverside County Office of Education. <http://www.rcoe.k12.ca.us/>.





## FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE DE INGLÉS: UNA EXPERIENCIA EXITOSA EN COSTA RICA

*Roxy Calderón y Yinnia Mora*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2012) - Volumen 10, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art7.pdf>

Fecha de recepción: 24 de agosto de 2012  
Fecha de dictaminación: 15 de septiembre de 2012  
Fecha de aceptación: 9 de octubre de 2012





**A**ctualmente, la sociedad exige más y mejores docentes para responder a las demandas de un mundo competitivo. En el ámbito educativo, se plantea la necesidad creciente de docentes con conocimientos, habilidades y destrezas con la capacidad de fomentar estas mismas habilidades y destrezas en sus estudiantes y, de esta manera, brindarles las herramientas óptimas para insertarse en el mundo laboral. La posibilidad, por parte de los docentes, de responder a estas y a otras necesidades que enfrentan los sistemas educativos, es una responsabilidad compartida entre las facultades de educación en centros de formación inicial y el profesional en esta disciplina, en el contexto laboral.

A partir de una concepción de Universidad como andamio para la inserción laboral, se le responsabiliza a esta la función de velar por la existencia de programas de estudio actualizados y contextualizados a la realidad de los futuros profesionales. Esta formación inicial en el campo laboral, no será suficiente a mediano y largo plazos, por lo que los profesionales requieren actualización coherente con los requerimientos y necesidades, a partir del contexto en que se desenvuelven y las funciones que desempeñan. En educación, específicamente en la enseñanza del idioma inglés, la formación continua del docente es un insumo básico, que le permite orientar una mejora continua en las prácticas pedagógicas.

Desde un enfoque de mejores prácticas pedagógicas y de la actualización docente, el artículo presenta los beneficios obtenidos en el marco del proyecto *Capacitación a docentes de inglés MEP-CONARE*, por medio del cual se desarrolló la experiencia de un plan de formación permanente dirigido, al 86% de los docentes de inglés del sector público costarricense. El proyecto contó con dos ejes fundamentales de capacitación: dominio lingüístico del inglés y destrezas metodológicas para la enseñanza dirigido a docentes de inglés de preescolar, primaria y secundaria. El eje sobre el cual se hace referencia y se presentan los resultados es el de la mejora en el dominio lingüístico.

## 1. ANTECEDENTES

### 1.1. Enseñanza del inglés en Costa Rica

El Gobierno de Costa Rica ha visualizado su integración en el mundo y su inserción en los mercados internacionales lo cual ha propiciado las condiciones de una creciente demanda de recursos humanos con formación bilingüe, tanto por parte del sector productivo nacional y transnacional, como por parte del sector académico. Actualmente, es una realidad que para todos los efectos, la prioridad mundial es el idioma inglés, posicionado como el segundo idioma más hablado en el mundo. El conocimiento y el uso efectivo de esta lengua extranjera, constituyen una herramienta esencial para enfrentar nuevos retos y adquirir múltiples oportunidades.

En concordancia con lo anterior, los esfuerzos realizados en la enseñanza del inglés en Costa Rica, han sido valiosos. "En 1887 se establecieron los colegios secundarios, los cuales también incluyeron el inglés en sus planes de estudio" (Córdoba, Coto y Ramírez, 2005, p. 4). Décadas más tarde, en el año 1994, el gobierno incorpora la enseñanza de un segundo idioma en las escuelas públicas. Esta iniciativa la plasma el Ministerio de Educación Pública en el documento denominado *Política Educativa Hacia el Siglo XXI* (1994), en este se establece fomentar "(...) el aprendizaje de una lengua extranjera que permita aumentar el intercambio en otras culturas y, a partir de allí, entender mejor la propia" (p.15).

Esto refleja el interés gubernamental por desarrollar habilidades y destrezas en los ciudadanos, con el fin de propiciar mayor y mejores posibilidades de integrarse a un contexto más competitivo. Según los Registros de Estadísticas del MEP (2012), 1886 escuelas de primaria, lo que representa un 53% de total nacional, reciben inglés; por otra parte, el 100 % de las 907 instituciones de secundaria públicas han incorporado el inglés en el plan de estudios.

A inicios del siglo XXI, el gobierno de Costa Rica se cuestiona los avances de los estudiantes egresados del sistema público en materia de dominio lingüístico de una lengua extranjera, específicamente del inglés. Según el Consejo Superior de Educación, acuerdo 34-97, en Costa Rica un estudiante que cursa primaria y secundaria pública recibe en promedio de 1500 horas de inglés.

Ante este escenario, el 11 de marzo del 2008, el entonces presidente de la República Dr. Óscar Arias Sánchez, firma el decreto ejecutivo 34425-MEP-Comex, en el que declara el idioma inglés de interés nacional, en el marco del proyecto Costa Rica Multilingüe. (La Gaceta N°61, 2008). Con esta iniciativa, se promueve elevar la cantidad de recurso humano en el país con competencias lingüísticas en el idioma inglés.

## 2. CARACTERIZACIÓN DEL PROYECTO: CAPACITACIÓN A DOCENTES DE INGLÉS MEP-CONARE

El MEP, como ente ejecutor del decreto ejecutivo 34425-MEP-Comex, planteó acciones concretas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, a partir de tres ejes: a) diagnóstico y capacitación docente, b) revisión y diseño de todos los programas de estudio en todos los niveles y modalidades, c) infraestructura física y tecnológica.

Como parte del eje de diagnóstico y capacitación docente, el MEP en coordinación con el Centro Cultural Costarricense Norteamericano, entidad certificadora internacional, administró la prueba internacional *Test of English for International Communication* (TOEIC), a la población docente de inglés en servicio, que laboraba en el MEP, para conocer el nivel de dominio lingüístico. Este diagnóstico se realizó en el periodo comprendido entre marzo y junio de 2008, a un total de 3193 docentes de inglés de todo el país, cuyos resultados fueron equiparados con los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Vivas.

El número de docentes que realizó la prueba representaba aproximadamente un 86% de la población docente del país, en ese momento. Los resultados de la prueba TOEIC aplicada en el 2008 son los siguientes:

**CUADRO 1. RESULTADOS DE LA PRUEBA TOEIC APLICADA A DOCENTES DE INGLÉS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA EN EL 2008**

| Nivel de dominio lingüístico               | Número de docentes |
|--|--------------------|
| A1 (Usuario básico elemental)              | 232                |
| A2 (Usuario básico)                        | 980                |
| B1 (Usuario independiente intermedio bajo) | 905                |
| B2 (Usuario independiente intermedio)      | 645                |
| C1 (Usuario competente)                    | 431                |
| <b>Total</b>                               | <b>3193</b>        |

Fuente: Ministerio de Educación, Divulgación de Resultados, 2008

De la información del cuadro #1, se puede observar que el sector de la población docente con dominio básico representa un 37.96%, mientras que el correspondiente a dominio intermedio representa un 48.54%. La población docente con dominio intermedio alto corresponde únicamente al 14%.

## 2.1. Convenio Marco de Cooperación MEP – CONARE

El MEP, como ente ejecutor del decreto Costa Rica Multilingüe, luego de contar con los primeros resultados del diagnóstico nacional, inicia conversaciones para realizar una alianza estratégica con otro de los entes ejecutores del decreto ejecutivo 34425-MEP-Comex, el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), entidad constituida por las cuatro universidades públicas, a saber, Universidad Nacional, Universidad de Costa Rica, Universidad Estatal a Distancia e Instituto Tecnológico de Costa Rica.

De esta alianza surge el Convenio Marco de Cooperación (2008), el cual plantea como objetivo:

establecer un instrumento eficaz de cooperación y coordinación con las instituciones de educación superior para el desarrollo de programas y actividades conjuntas que promuevan el aumento de la capacidad profesional y el desarrollo humano del personal en servicio del Ministerio de Educación Pública, en áreas de común interés, que contempla, entre otros, la ejecución de actividades de desarrollo profesional, dirigidas al personal en servicio del sistema educativo (p.2).

A partir de este convenio de cooperación, el MEP en coordinación con el CONARE planifica, diseña, organiza, ejecuta y evalúa el proyecto de capacitación para docentes de inglés MEP-CONARE. La ejecución del proyecto se rigió mediante la firma de convenios específicos anuales en los cuales se establecieron los objetivos, actividades específicas y presupuesto con una duración de doce meses.

El objetivo general planteado en cada uno de los convenios específicos fue "Capacitar en el área de dominio lingüístico y en metodologías para la enseñanza a la población docente de inglés que labora en el sector público de educación preescolar, primaria y secundaria del país." (Convenio Específico 2011, p.3).

Le correspondió a una Comisión Técnica tomar decisiones académicas y administrativas respecto a la creación de programas de curso, evaluaciones, actividades de evaluación, libro de texto por utilizar, contratación de capacitadores/as, entre otras labores pertinentes.

## 3. MARCO DE EJECUCIÓN DEL PROYECTO

Con la conformación de una Comisión Técnica integrada por las cuatro Universidades Públicas y el Ministerio de Educación Pública, se implementa una estrategia de trabajo colaborativa y una filosofía de aprendizaje enfocada a la actualización de profesionales en su gran mayoría con título universitario, quienes laboran como docentes de inglés en escuelas y colegios públicos de Costa Rica.

Se parte de la concepción de que el "boom" de aprender inglés genera cambios en la manera de aprender y enseñar este idioma; por lo tanto, el facilitador de inglés en los cursos debía seguir más que un proceso de instrucción: un acto pedagógico. El facilitador influye en la calidad educativa en tanto ofrezca al alumno o alumna, más que aprendizaje e instrucción, la construcción de conocimiento para comprender la realidad en la que está inmerso. Así, la enseñanza y aprendizaje del inglés, como signo lingüístico, debe transformarse en un significado para que el docente pueda convertirse en partícipe de la comunicación y le dé a ese proceso interpretación y significado como herramienta de crecimiento personal y profesional. Al respecto Echeverría (2010), indica "Aprender es algo que va más allá de los contenidos y es que los destinatarios se involucran afectivamente en el proceso" (p.160).

La primera etapa de este proyecto contempló la capacitación en cursos de dominio lingüístico con énfasis en las destrezas de comprensión auditiva y producción oral; se ofertaron nueve cursos con una duración en promedio de 90 horas. La población meta fue docentes que poseían nivel de dominio A1 y A2. En el 2009 y 2010, se unieron a la capacitación los docentes con nivel B1. En promedio, cada docente se capacitó 350 horas (dependiendo de la ubicación en la banda), antes de volver a tomar una prueba que midiera su nivel de dominio lingüístico.

La segunda etapa se inició en el 2010 y contempló cuatro cursos de 80 horas en promedio. Se cubrieron las áreas de métodos y técnicas para la enseñanza, desarrollo de materiales, adecuaciones curriculares y evaluación. La población meta poseía un nivel de dominio lingüístico B2 y C1. En un menor número, se ofertaron cursos de dominio lingüístico enfocados al área de técnicas de lectura y gramática.

El total de la población capacitada a través de este proyecto fue de 3.285 docentes de inglés quienes laboran en los niveles de preescolar, primaria y secundaria; lo anterior, comprende tanto el objetivo de dominio lingüístico como de mediación pedagógica. El siguiente cuadro detalla por año, el número de personas capacitadas a nivel nacional.

**CUADRO 2. POBLACIÓN BENEFICIADA EN EL PERIODO COMPRENDIDO ENTRE EL 2008 Y 2011**

|                                     | Año 2008 | Año 2009 | Año 2010 | Año 2011 |
|-------------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| Población total Proyecto MEP CONARE | 1093     | 1879     | 3910     | 3285     |

Fuente: Formularios FOCAP 6 2008 al 2011

#### 4. PRINCIPALES ACCIONES EJECUTADAS

Con el fin de garantizar una mejor administración y acompañamiento a las instituciones educativas del país y, por ende a la comunidad educativa, el país está dividido en Direcciones Regionales de Enseñanza, las cuales, para efectos de capacitación, se distribuyeron entre las cuatro universidades. Para esto se tomó en cuenta la infraestructura que tiene cada institución de educación superior en dichas zonas. En los años 2009 y 2010 el MEP amplía el número de direcciones regionales de enseñanza y pasa de 21 a 27; las nuevas regiones se asignaron según la zona geográfica cubierta por cada Universidad.

Del periodo 2008 al 2011, se ofrecieron nueve cursos de capacitación en el área de dominio lingüístico dirigidos a docentes de inglés de las 27 Direcciones Regionales del país. Los nombres de los cursos, las características y población beneficiada se presentan en el siguiente cuadro:

Con el propósito de monitorear la satisfacción de los participantes en el proceso de capacitación y realizar ajustes al diseño y ejecución del proyecto de manera que se facilitara el cumplimiento de las actividades programadas y el logro de los objetivos, se aplicaron instrumentos de observación de clase y cuestionarios de satisfacción, aplicados a los beneficiarios directos, lo anterior bajo un concepto de evaluación de proceso. Según Fernández (2001) "la evaluación formativa, también de seguimiento o de proceso, es la realizada durante la aplicación del programa y tienen por objetivo esencial la mejora y perfeccionamiento del programa" (p.33).

Los insumos obtenidos de la tabulación de los cuestionarios, sirvieron para tomar decisiones tales como reducir la cantidad de contenidos por cubrir, por sesión y brindar mayor espacio para lograr una mejor aprehensión del conocimiento; continuar contratando o más bien iniciar procesos de triangulación de información para dejar de contratar algún facilitador; valorar la compra de material de apoyo, en este

caso libros de texto. Adicionalmente, las visitas de observación constituyeron un instrumento de acompañamiento a los facilitadores del curso y del acercamiento de la Comisión Técnica con el contexto en el que se llevaba a cabo el proceso.

**CUADRO 3. CURSOS DE CAPACITACIÓN DE DOMINIO LINGÜÍSTICO**

| NOMBRE DEL CURSO  | CARACTERÍSTICAS DEL CURSO  |
|---|--|
| <b>2008</b>   |  |
| MCE A1 Destrezas Lingüísticas para Docentes de Inglés en Servicio                                 | 10 horas por semana para un total de 140 horas                                       |
| MCE A2 Destrezas Lingüísticas para Docentes de Inglés en Servicio                                 | 10 horas por semana para un total de 140 horas                                       |
| <b>2009</b>   |  |
| MCE B1- Destrezas Lingüísticas para Docentes de Inglés en Servicio                                | 6 horas por semana para un total de 102 horas  |
| MCE B1+ Destrezas Lingüísticas para Docentes de Inglés en Servicio                                | 6 horas por semana para un total de 102 horas  |
| <b>2010</b>   |  |
| Estrategias de comprensión auditiva, comprensión de lectura y expresión oral                      | 10 horas por semana para un total de 70 horas  |
| Comprensión Auditiva y Expresión Oral con Fines Académicos I para Docentes de Inglés en Servicio  | 6 horas por semana para un total de 120 horas  |
| <b>2011</b>   |  |
| Técnicas de Lectura y Expresión Oral I para docentes de inglés en servicio                        | 96 horas en total, una sesión semanal de 6 horas por 16 semanas                      |
| Comprensión Auditiva y Expresión Oral con Fines Académicos II para docentes de inglés en servicio | 120 horas en total, una sesión semanal de 6 horas por 15 semanas y 30 horas en línea |
| Técnicas de Lectura y Expresión Oral II para docentes de inglés en servicio                       | 90 horas en total, una sesión semanal de 6 horas por 15 semanas                      |

Fuente: Informes MEP-CONARE-Inglés del 2008 al 2011

## 5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

El siguiente apartado hace referencia a la cantidad de docentes capacitados y a su rendimiento académico. En cuanto a la valoración del rendimiento académico, los docentes participantes tenían una condición de aprobado o reprobado, tomando como referencia criterios de la evaluación formativa y sumativa.

**CUADRO 4. NOMENCLATURA UTILIZADA EN EL GRÁFICO 1 Y GRÁFICO 2**

| Cursos Dominio Lingüístico  |                              |
|---|------------------------------|
| Nombre oficial del curso  | Nomenclatura en los gráficos |
| MCE A1 Destrezas Lingüísticas para Docentes de Inglés en Servicio                                 | A1                           |
| MCE A2 Destrezas Lingüísticas para Docentes de Inglés en Servicio                                 | A2                           |
| MCE B1- Destrezas Lingüísticas para Docentes de Inglés en Servicio                                | B1-                          |
| MCE B1+ Destrezas Lingüísticas para Docentes de Inglés en Servicio                                | B1+                          |
| Estrategias de comprensión auditiva, comprensión de lectura y expresión oral                      | Estrategias                  |
| Comprensión Auditiva y Expresión Oral con Fines Académicos I para Docentes de Inglés en Servicio  | Comprensión I                |
| Comprensión Auditiva y Expresión Oral con Fines Académicos II para Docentes de Inglés en Servicio | Comprensión II               |
| Técnicas de Lectura y Expresión Oral I para Docentes de Inglés en Servicio                        | Técnicas I                   |
| Técnicas de Lectura y Expresión Oral II para Docentes de Inglés en                                | Técnicas II                  |

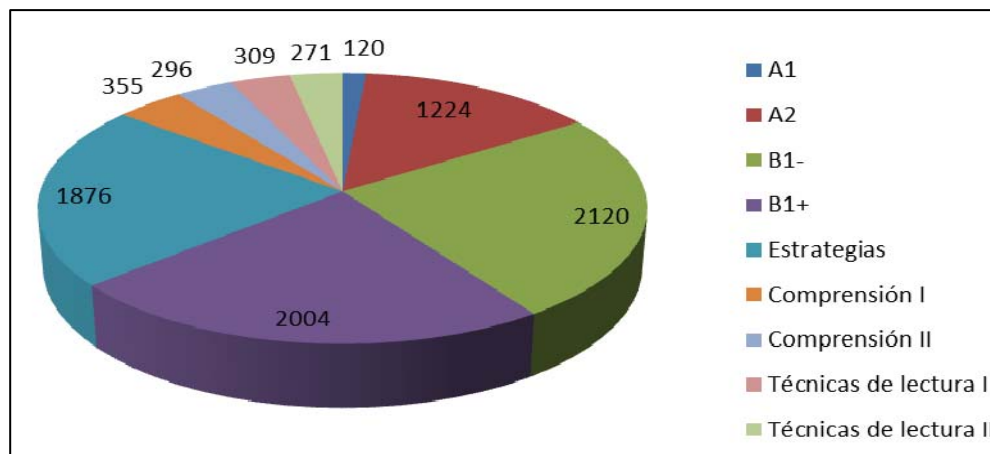


|          |
|----------|
| Servicio |
|----------|

Fuente: Elaboración propia

Para efectos de facilitar la lectura de los gráficos se utilizará la siguiente nomenclatura:

**GRÁFICO 1. CANTIDAD DE DOCENTES CAPACITADOS(AS) EN DOMINIO LINGÜÍSTICO SEGÚN CURSOS OFERTADOS ENTRE 2008 Y 2011 EN LAS 27 DIRECCIONES REGIONALES DE EDUCACIÓN**



Fuente: Formularios FOCAP 6 del 2008 al 2011

El gráfico 1 muestra la población capacitada en los nueve cursos de dominio lingüístico ofertados entre los años 2008 y 2011, en las 27 Direcciones Regionales de Enseñanza del país.

En el año 2008 y 2009, se oferta el curso A1, el cual corresponde al nivel de dominio elemental del idioma, se ofreció a 120 participantes. Igualmente, se ofreció el curso A2 en el año 2008 y en el año 2009, beneficiando a 1224 docentes. El curso B1- se ofreció en el año 2009 y participaron 2120 docentes. El curso B1+ se ofreció durante el 2009 y 2010 y asistieron un total de 2004 participantes. El curso de Estrategias se ofreció en el 2010 y 2011 y lo tomaron 1876 docentes. El curso de Comprensión I se ofreció en el 2010 y lo cursaron 355 docentes. Este curso es requisito de Comprensión II que se ofreció en el 2011 y en el cual participaron 296 docentes. Los cursos de Técnicas de Lectura I y II se ofrecieron en el 2011; en el primer curso se capacitaron 309 docentes, en el segundo curso se redujo a 271 docentes. El curso Técnicas de Lectura I es requisito para tomar el de Técnicas II.

La información contenida en el gráfico N°1 resume la cantidad de docentes que asistieron a los cursos de dominio lingüístico, los cuales según la banda de inicio, constituyeron tres grupos diferentes: grupo N°1 constituido por los cursos A1, A2, B1-,B1+, todos requisito uno del otro; grupo N°2 constituido por los cursos de comprensión I y II; finalmente, grupo N°3 constituido por los cursos técnicas I y II. El curso de Estrategias se ofertó a todos los participantes, una vez concluidos con el requisito establecido. En total, participaron en los cursos de dominio lingüístico 2788 docentes de inglés en servicio en las diferentes modalidades y niveles de educación localizados (as) en de todo el país.

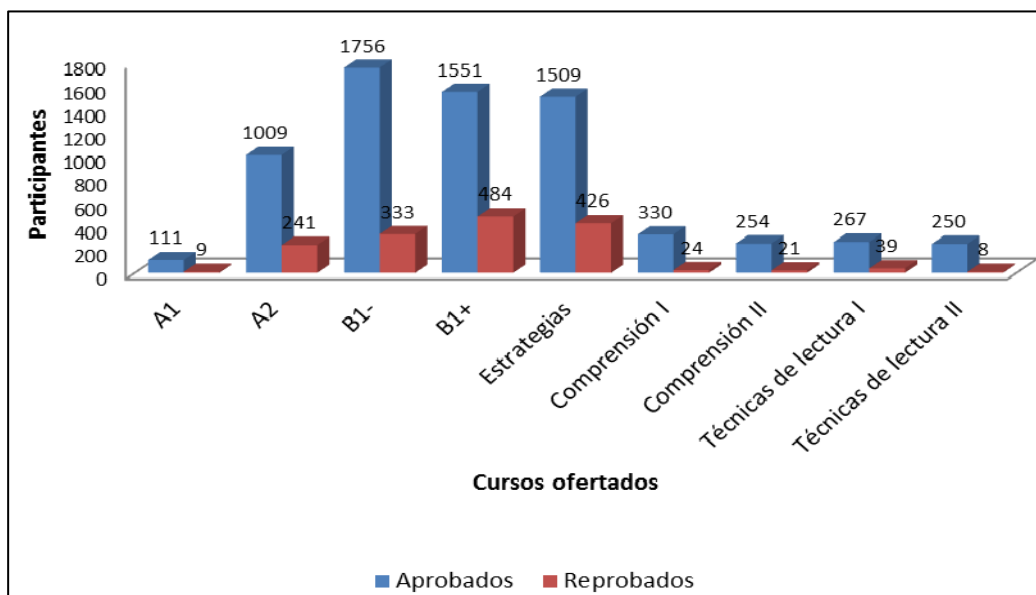
El gráfico 2 destaca las cifras de aprobación y reprobación de los(as) docentes que participaron en los nueve cursos de dominio lingüístico, ofertados entre los años 2008 y 2011 en las 27 direcciones regionales educativas del país.

El curso A1, ofrecido en el 2008, muestra resultados de aprobación de 111 docentes, y fue reprobado por nueve. El curso A2 se ofertó dos veces, y se puede observar que producto de las dos veces que se ofertó,



lo aprobaron 1009 docentes que llevaron dicho curso y lo reprobaron 241. El curso B1- fue aprobado por 1756 personas y lo reprobaron únicamente 333 de los(as) 2120 capacitados(as). Para el curso B1+ de los(as), 2104 docentes que lo cursaron en total en los dos periodos que se ofertó, 1551 lo aprobaron y 484 personas lo reprobaron. En los dos periodos en que se brindó el curso de Estrategias, de los 1876 participantes, 1509 docentes lo aprobaron y 426 lo reprobaron.

**GRÁFICO 2. RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS(AS) DOCENTES CAPACITADOS(AS) EN DOMINIO LINGÜÍSTICO SEGÚN CURSOS OFERTADOS ENTRE 2008 Y 2011**



Fuente: Archivos FOCAP 6 del 2008 al 2011

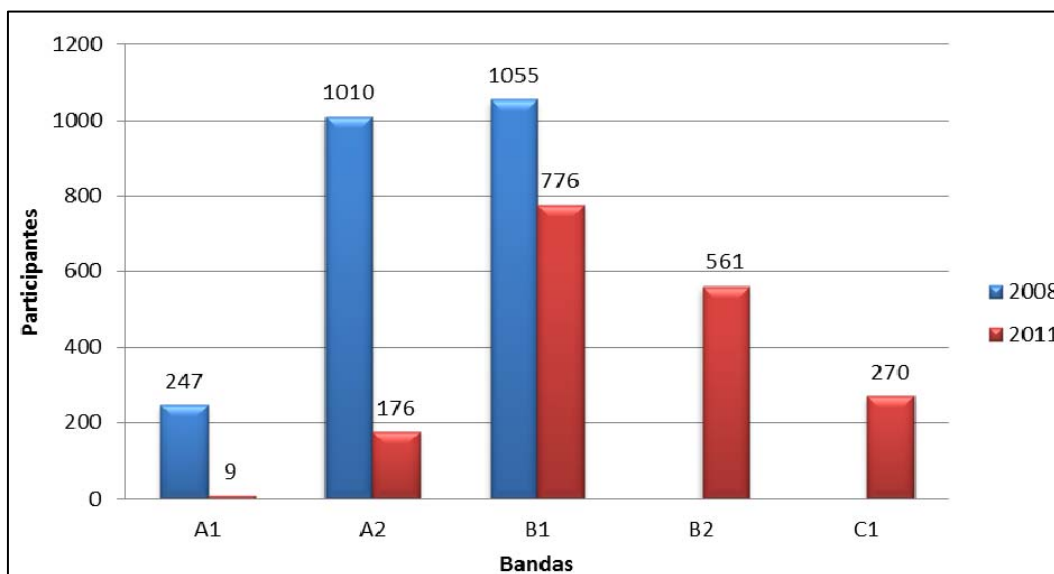
El curso de Comprensión I, fue aprobado por 330 docentes y reprobado por 24. El curso de Comprensión II fue aprobado por 254 docentes y 21 lo reprobaron. Para el curso de Técnicas de Lectura I, se observa una aprobación de 267 docentes y lo reprueban 39. Para el de Técnicas II, fue aprobado por 250 docentes capacitados y reprobado por 8.

En promedio, el curso con mayor aprobación fue Técnicas de Lectura II para Docentes de Inglés en Servicio con una aprobación del 96%. Por el contrario, el curso con menor aprobación fue MCE B1- Destrezas Lingüísticas para Docentes de Inglés en Servicio con una aprobación del 75%.

A partir de los resultados obtenidos por los participantes en la prueba TOEIC realizadas entre los años 2008 y 2011, se muestra la situación de los participantes cuando se realizó la prueba TOEIC en el 2008 y el comportamiento en el 2011, una vez que los docentes aprobaron en promedio 350 horas en cursos de dominio lingüístico.

El gráfico 3 muestra en el 2008, 247 docentes en la banda A1, pero bajó para el 2011 a solamente 9 docentes. En la banda A2, se puede ver que en el 2008 se ubicaban 1010 docentes. Para el 2011 se observan solamente 176 docentes que se ubican en esta banda. Esto implica que más de 1000 docentes se movilaron de la banda de usuario básico a otras bandas superiores. En relación con la banda B1 de usuario independiente, intermedio bajo, para el 2008 se ubicaban 1055 docentes; para el año 2011, esta banda refleja 776 docentes.

**GRÁFICO 3. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES DE INGLÉS POR BANDA EN EL AÑO 2008 Y EN EL 2011, SEGÚN RESULTADOS PRUEBA TOEIC**



Fuente: Archivos FOCAP 6 del 2008 al 2011.

Como se indicó anteriormente en este documento, los(as) docentes ubicados(as) en las bandas B2 y C1 cuentan con el perfil profesional idóneo para la ejecución de las funciones dentro del Ministerio de Educación Pública; es por esto que en el proyecto se concentraron esfuerzos para lograr que una gran mayoría de los docentes que laboran en el MEP en los diferentes niveles y modalidades se ubicaran en estos niveles.

Para el 2011, en la banda B2 de usuario independiente intermedio se suman a los que ya se encontraban en esta banda 561 docentes de inglés en esta banda, en la banda C1, banda de usuario proficiente; para el 2011 se incrementa en 270 docentes.

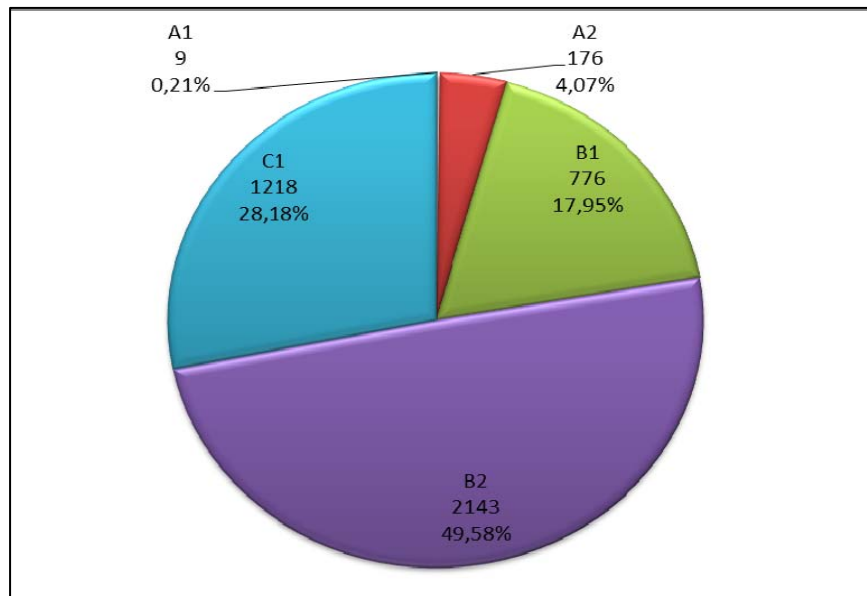
El gráfico 4 muestra el panorama de 4322 docentes de inglés de todo el país evaluados por medio de una prueba internacional que mide dominio lingüístico y los ubica en un nivel según las bandas del Marco Común Europeo.

Como se puede observar en el gráfico, la banda A1, nivel principiante, está casi desaparecida, solamente un 0,21% de los docentes reportados en las bases de datos se ubican en esta banda. De igual manera, en la banda A2 de usuario principiante, están ubicados el 4,07% de los docentes evaluados.

En las bandas B1 y B2 se ubican los docentes categorizados como usuarios independientes del idioma inglés. Luego de este proceso de capacitación, se puede observar que casi el 70% de los docentes se ubican como usuarios independientes del idioma; un 17,95% en la banda B1 y un 49,58% en la banda B2. El Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, estableció entre sus objetivos ubicar a la mayoría de sus docentes en la banda B2, lo anterior considerando que a inicios del proyecto, más de 1000 docentes estaban en la categoría de usuario básico del idioma.

Finalmente, en la banda de usuario C1, se ubica un 28,18% de docentes. Las bandas C1 y C2 son las bandas más elevadas, lo cual significa que se ubican hablantes que poseen un dominio del idioma avanzado. La prueba TOEIC ubica hasta el nivel C1, por lo que no se reflejan docentes en nivel C2.

**GRÁFICO 4. PANORAMA DE DOCENTES DE INGLÉS DEL MEP SEGÚN BANDAS DEL MARCO COMÚN EUROPEO, AÑO 2011**



Fuente: Archivos prueba TOEIC del 2008 al 2011.

## 6. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en las pruebas TOEIC aplicadas a los profesores que participaron en el proyecto *Capacitación a docentes de inglés MEP-CONARE* demuestran que los docentes de inglés ubicados en las bandas superiores de dominio lingüístico, utilizando como parámetro el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Vivas*, aumentaron en un 45%. Al finalizar el año 2010, el país contaba con 3.361 docentes ubicados en los niveles más altos; es decir, el 78% del total de docentes de inglés que laboran en el sector público cuentan con un nivel óptimo en el dominio del inglés.

La formación permanente de los docentes debe ser considerada un planteamiento obligado para la calidad del sistema educativo. En la enseñanza de un idioma extranjero, el profesional requiere practicar el idioma en actividades tanto formales como informales y no únicamente mantenerse con la práctica de aula. En muchas ocasiones, el uso del inglés solamente en el contexto de aula no es suficiente para mantener un nivel alto de dominio lingüístico.

El proyecto liderado por el Ministerio de Educación Pública, con el apoyo técnico y administrativo de las cuatro universidades estatales de Costa Rica, muestra como el trabajo colaborativo y sistematizado permitió contar con un registro oportuno de datos para planificar y consolidar el diseño y ejecución de los cursos de capacitación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cámara Costarricense de Tecnologías de Información y Comunicación (2005). *Conclusiones del Primer Foro Nacional de Inglés*, San José, Costa Rica.
- Comisión Técnica Académica MEP- CONARE- INGLÉS (2008). *Informe Anual de Capacitación*. San José, Costa Rica.

- Comisión Técnica Académica MEP – CONARE - INGLÉS (2009). *Informe Anual de Capacitación*. San José, Costa Rica.
- Comisión Técnica Académica MEP - CONARE - INGLÉS (2010). *Informe Anual de Capacitación*. San José, Costa Rica.
- Comisión Técnica Académica MEP – CONARE - INGLÉS (2011). *Informe Anual de Capacitación*. San José, Costa Rica.
- Consejo Superior de Educación (08 de mayo 1997). *Aprobación del Nuevo Plan de Estudios de I y II Ciclos de la Educación General Básica, cuya estructura del Plan introduce la enseñanza de una Lengua Extranjera y los Estudios Complementarios para las Escuelas Indígenas*. San José, Costa Rica.
- Convenio Específico entre el Ministerio de Educación Pública y el Consejo Nacional de Rectores para la Iniciativa Costa Rica Multilingüe (2008). San José, Costa Rica.
- Convenio Específico entre el Ministerio de Educación Pública y el Consejo Nacional de Rectores para la Iniciativa Costa Rica Multilingüe (2009). San José, Costa Rica.
- Convenio Específico entre el Ministerio de Educación Pública y el Consejo Nacional de Rectores para la Iniciativa Costa Rica Multilingüe (2010). San José, Costa Rica.
- Convenio Específico entre el Ministerio de Educación Pública y el Consejo Nacional de Rectores para la Iniciativa Costa Rica Multilingüe (2011). San José, Costa Rica.
- Convenio Marco de Cooperación entre el Ministerio de Educación Pública y el Consejo Nacional de Rectores para la Iniciativa Costa Rica Multilingüe (2008). San José, Costa Rica.
- Coto, R. Córdoba, P.y Ramírez, M. (2005). La Enseñanza del Inglés en Costa Rica y la Destreza Auditiva en el Aula desde una Perspectiva Histórica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), pp.1-12.
- DECRETO 34425-MEP-COMEX del 11/03/2008. *La Gaceta No.61* – (28 de marzo 2008). San José, Costa Rica.
- DECRETO N° 36784-MEP del 02/09/2011. *La Gaceta No. 196*– (12 de oct. 2011). San José, Costa Rica.
- Echeverría, P. (2010). El Papel de la Docencia Universitaria en la Formación Inicial de Profesores. *Calidad de la Educación*, 5, pp. 150-165.
- Fernández, R. (2001). *Evaluación de Programas: una Guía Práctica en Ámbitos Sociales, Educativos y de Salud*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Ley N° 8697 del 10/12/2008. Creación del Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano. San José, Costa Rica.
- MEP, COMEX, MEIC, INA, CINDE y Estrategia Siglo XXI (2007). *Plan Nacional de Inglés*. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública (2009). *Compendio de Normas Regulatoras para el Desarrollo Curricular*. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública (2008). *Divulgación de Resultados*. Conferencia de Prensa. Miércoles 6 de agosto. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública (1994). *Política Educativa Hacia el siglo XXI*. San José, Costa Rica.



## PROPUESTA Y ANÁLISIS DE UN MODELO PARA LA SUPERVISIÓN E INSPECCIÓN DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DEL ALUMNADO EN CENTROS EDUCATIVOS "MOSUPEV": UN ESTUDIO DE CASO

*Esteban Vázquez*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2012) - Volumen 10, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art8.pdf>

Fecha de recepción: 27 de agosto de 2012  
Fecha de dictaminación: 12 de septiembre de 2012  
Fecha de aceptación: 27 de septiembre de 2012



**E**ste artículo describe y analiza un modelo para la supervisión e inspección de los procesos, procedimientos e instrumentos de evaluación del alumnado denominado: MOSUPEV (MOdelo de SUPervisión de la EValuación) de aplicación en el Servicio de Inspección de Educación de la provincia de Toledo e inspirado en el modelo desarrollado por la Inspección General de Castilla-La Mancha. La calidad de la educación depende, en buena medida, del modo en el que se desarrolla el diseño curricular y la evaluación del alumnado. El rigor del proceso por el que el profesorado obtiene información sobre su alumnado es la mejor garantía para que mejore su aprendizaje, garantizando sus derechos y posicionando al profesorado ante la necesidad de objetivar la observación y registro del rendimiento del alumnado. (Wiles y Bondi, 2000; Vázquez, Sevillano y Méndez, 2011). Asimismo, el interés social que suscitan los resultados académicos del alumnado exige que el profesorado tome conciencia de ello e intente adoptar medidas para mejorarlos. La actividad de la Inspección de Educación en los centros docentes viene poniendo en evidencia la necesidad de supervisar e inspeccionar los procesos de evaluación del alumnado desde técnicas y modelos más científicos y comprensivos para garantizar el derecho que asiste al alumnado a una evaluación objetiva (Soler, 1993; English y Hill, 1995; Dean, 1997; Gairín, 2006). Derivada de esta necesidad, presentamos una investigación de los procesos supervisores que consideramos más eficaces en el desarrollo del control, asesoramiento, inspección y supervisión de los procesos de evaluación después de haberlos aplicado y analizado en diferentes contextos socioeducativos.

*Como puntualiza Casanova (2011:4) la evaluación tiene el poder tanto de promover avances definitivos en la educación, como de impedirlos. Los profesores dicen que evalúan como evalúan porque los padres lo exigen (piden el examen como prueba de lo que su hijo ha aprendido) y los padres valoran solo la calificación porque esa es la clave del buen funcionamiento de la escuela. Por algún lado hay que romper el círculo vicioso, para convertirlo en virtuoso. Y, desde mi punto de vista, debe romperse por la parte profesional, que es la que sabe cómo educar y cómo evaluar, para llevar a buen término su tarea. Desde la educación institucional hay que marcar las pautas para comenzar a trabajar bien en evaluación. Las familias quedan convencidas en cuanto ven los resultados. Lo afirmo categóricamente por experiencia personal.*

El modelo de supervisión de la evaluación "MOSUPEV" que aquí presentamos y analizamos sirve a un doble propósito; por un lado, proporcionar un instrumento nuevo y validado para el desarrollo de la función inspectora en el ámbito de la supervisión de los procesos de evaluación del alumnado y, por otro, proporcionar claves a la comunidad escolar de cómo orientar de forma eficaz los nuevos procesos evaluadores a los que impele el diseño curricular y el entorno nacional e internacional.

## 1. EL PAPEL DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA EN LA EVALUACIÓN ESCOLAR

Una buena evaluación permite identificar las variables que inciden en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y así, poder adoptar las medidas educativas necesarias dependiendo de los resultados obtenidos. La Inspección de Educación, en el ejercicio de sus funciones, debe contribuir a que la evaluación del alumnado se efectúe en las mejores condiciones, de acuerdo a lo previsto en la normativa, y prestar especial atención a los procesos de análisis de los resultados académicos. Asesorará y supervisará el desarrollo del proceso de evaluación, dedicando, en sus actuaciones en los centros, especial atención a la valoración y análisis del proceso de evaluación del alumnado. Las funciones de la inspección educativa vienen reguladas en la actual ley educativa (LOE, 2006) en el capítulo II-Artículo 151 y podemos encontrar siete funciones prioritarias (Tabla 1). Los procesos de evaluación del alumnado son un



elemento clave del sistema educativo que aparece de forma implícita en todas las funciones inspectoras. A continuación, mostramos en la siguiente tabla cómo la supervisión e inspección de los procesos de evaluación en los centros educativos es una actividad fundamental del inspector/a que afecta al desarrollo efectivo de sus funciones. (Reseñamos en negrita la relación entre supervisión e inspección de procesos de evaluación del alumnado y las funciones inspectoras).

**TABLA 1. FUNCIONES DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA (LOE, 2006-ART. 151)**

- |   |
|---|
| <p>a) <b>Supervisar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo</b>, el funcionamiento de los centros educativos así como los programas que en ellos inciden.</p> <p>b) <b>Supervisar la práctica docente</b>, la función directiva y colaborar en su mejora continua.</p> <p>c) <b>Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran.</b></p> <p>d) <b>Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes</b> que afecten al sistema educativo.</p> <p>e) <b>Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta Ley</b>, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres.</p> <p>f) <b>Asesorar, orientar e informar</b> a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.</p> <p>g) <b>Emitir los informes solicitados</b> por las Administraciones educativas respectivas o que se deriven del conocimiento de la realidad propio de la inspección educativa, a través de los cauces reglamentarios.</p> |
|---|

Cualquier juicio que se derive de la actuación evaluadora del inspector/a y afecte al desempeño profesional de los docentes o la organización de los procesos por parte de los responsables de los equipos directivos de los centros escolares carece de valor sin la fundamentación oportuna (Glickman, 1985; Joyce, 1990; Tracy, 1993; Sergiovanni y Starratt, 1998). Los procesos de evaluación de la inspección educativa deben entenderse como procesos sistemáticos de obtención de información sobre acciones educativas, que permite obtener datos válidos y confiables para formar juicios de valor acerca de una situación y poder corregir y asesorar sobre la realidad observada (Anderson y Karolyn, 1998; Daresh y Playko, 1995; Beach y Reinhartz, 2000). Estos juicios, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones consecuente, con objeto de mejorar la actividad educativa valorada. Por lo tanto, está en el deber de la inspección educativa emitir juicios informados como paso previo a la toma de decisiones. Esta opinión o argumento se construye a partir del análisis y de la reflexión de datos obtenidos mediante un proceso planeado de seguimiento o monitoreo. Parece obvio, como manifiesta Casanova (2004) que cualquier decisión de mejora en el sistema educativo debe fundamentarse en datos fiables y válidos, que sólo se obtienen a través de la evaluación sistemática y permanente, tanto del aprendizaje de los alumnos como del funcionamiento institucional de la escuela. Esto requiere como manifiesta Kisnerman (1999:25) que la supervisión debe entenderse como una asesoría, un seguimiento, un apoyo profesional que se construye con los supervisores en la práctica. El sistema *administración-inspección-centro educativo* posiciona al servicio de inspección de educación como un elemento clave para que los dos extremos de la esfera educativa —administración y centro educativo— se retroalimenten y se adecue su funcionamiento a la normativa y a los requerimientos de la sociedad (Hoy y Forsyth, 1986; Pawlas, 1995; Glanz y Neville, 1997). En definitiva, la supervisión garantiza el ajuste del sistema educativo y su aplicación rápida y apropiada. Como asegura la ya tradicional afirmación de Gil de Zárate (1855:301), refiriéndose a los supervisores: "Si en todos los ramos del servicio público es conveniente esta clase de funcionarios, en la instrucción pública es indispensable. Sin ellos la Administración nada ve, nada sabe, nada puede remediar".

El derecho a una evaluación objetiva y que los procesos y procedimientos para alcanzarla hayan sido los adecuados es una necesidad y obligación del sistema educativo que viene garantizada en la Ley Orgánica

8/1985, de 3 de julio reguladora del Derecho a la Educación (LODE), y que establece el derecho del alumnado a que su rendimiento escolar sea valorado conforme a criterios de plena objetividad. Por su parte, el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia de los centros, además de reconocer de nuevo el derecho a la evaluación objetiva, prevé la posibilidad de reclamar contra las decisiones y calificaciones que, como resultado del proceso de evaluación, se adopten al finalizar un ciclo o curso y señala que estas reclamaciones se formularán y tramitarán de acuerdo con las normas que al efecto se establezcan. Asimismo, todas las comunidades autónomas con competencias en educación han regulado este derecho y los mismos procedimientos de evaluación con órdenes o decretos que normalizan estos procesos con la pretensión de homogeneizarlos y objetivarlos dentro de la individualidad de cada alumno/a en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La Comunidad de Castilla-La Mancha ha desarrollado normativa al efecto específica para regular la evaluación en las diferentes etapas educativas (segundo ciclo de Educación Infantil: Orden de 12/05/2009; Educación Primaria y Secundaria: Orden de 04/06/2007). Muestra también de la importancia otorgada a la evaluación es la creación de la *Oficina de Evaluación*, donde se organiza la evaluación de diagnóstico y se orienta al profesorado en el desarrollo de los procesos de evaluación. El papel de la inspección en la evaluación escolar es garantizar que el procedimiento sea objetivo, normalizado, garantista de los derechos del alumnado y que contribuya a su mejora detectando fallas, ausencias y, así poder proponer y asesorar para la mejora y el cambio (Tanner y Tanner, 1987; Snyder, 1997; Wiles y Bondi, 2000). Uno de los instrumentos y estrategias fundamentales de las que dispone la inspección de educación para garantizar la objetividad de los procesos evaluadores es la propia evaluación mediante la aplicación de un modelo de supervisión de los procesos evaluadores completo, eficiente, validado, que favorezca el ajuste y la innovación permanente, y que aparezca inserto en los protocolos de actuación de todos los inspectores/as. El seguimiento sistemático de las acciones evaluadoras llevadas a cabo de forma general en el centro educativo y de forma particular por cada docente constituye el insumo principal para tomar decisiones encaminadas a la mejora continua (Neagley y Evans, 1980; Oliva, 2001). La información obtenida en este momento del proceso contribuye a retroalimentar a los supervisores con información y con evidencias que les permiten actuar asesorando, informando, rectificando, reconociendo o censurando las prácticas evaluadoras, y de esta manera, contribuir a la mejora constante de la institución educativa.

## 2. DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN

El tema de la evaluación ha sido uno de los más tratados en la bibliografía pedagógica española, si bien no siempre se han dado planteamientos conceptuales uniformes. Entre otros, destacamos los siguientes: Nevo (1989:15) considera que la evaluación es: *el proceso que provee de razones para una correcta toma de decisiones*. Lafourcade (1972:21) considera *la evaluación como una etapa del proceso educativo que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieron especificado con antelación*. Rodríguez (1980:119) afirma que *la evaluación está regida por unas especificaciones determinadas previamente, es decir, con una situación inicial, pero prevista como final*. Rosales (1990:85), establece que *es un proceso sistemático de reflexión sobre la práctica y para ello, es importante que la evaluación se base más en la práctica, en lo que realmente acontece y se da en el alumno y en la escuela a diario y que dicha reflexión y todo lo que ella conlleva (recogida de datos, análisis y evaluación de los mismos) se haga procesal y sistemáticamente. Progresiva y con criterio y no de forma puntual y desorganizada*. Casanova (1995:55) considera que es *un proceso*

*sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente* y Santos (1993:39) considera que *la evaluación es un instrumento de diálogo, comprensión y mejora de la práctica educativa*.

Los posicionamientos teóricos a nivel internacional se aproximan a la evaluación desde diferentes marcos teóricos. Un grupo de estudiosos orientan los estudios hacia entender la evaluación como elemento criterial que soporta todo el sistema educativo (Banta, 2007; Allen, 2009; Browell y Swaner, 2010). Otro grupo contextualiza la importancia de la evaluación en el aspecto competencial de los resultados (Marzano y Kendall, 2008; Fleischman, Hopstock, Pelczar y Shelley, 2010; Maki, 2010). Y, una última tendencia, desarrolla principios evaluativos directamente asociados al desarrollo de las inteligencias y de los instrumentos de evaluación (Sternberg y Williams, 2009; Rhodes, 2010; Association of American Colleges and Universities, 2010).

Finalmente, abordaremos este estudio tomando como referencia los estudios mencionados desde el principio fundamental de que la evaluación es un conjunto de actividades programadas para recoger información sobre la que profesorado y alumnado reflexionan y toman decisiones para mejorar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje, e introducir en el proceso en curso, las correcciones necesarias. Es un proceso sistemático de recogida de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. La evaluación necesita obtener todos los datos necesarios sobre el proceso que se sigue en la enseñanza y en el aprendizaje para regular los ritmos y para determinar lo positivo del proceso y corregir lo negativo (Vázquez, Sevillano y Méndez, 2011:208-210). Tradicionalmente —y todavía en muchos centros educativos es así— la evaluación, o la práctica de la evaluación, se reduce al *examen tradicional* de una hora de duración, donde se pone a prueba al alumno y se comprueba si ha adquirido o no unos contenidos impartidos. Sin embargo, en el sistema educativo actual español y europeo se propone que se evalúe todo el proceso educativo de forma objetiva a través de la concreción de los criterios de evaluación por medio de indicadores observables y medibles por tareas: acciones en clase, actitud, trabajo realizado en el día a día tanto en el aula como en casa, etc. y que el examen sea un elemento más a tener en cuenta en la calificación final.

## 2.1. La evaluación dentro del marco normativo estatal

La evaluación en las etapas de primaria y secundaria se regula en los actuales Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas; respectivamente 1513/2006 para primaria (Artículos 9 y 10) y para secundaria 1631/2006 (Artículos 10 y 11). En ambas etapas se adjetiva con términos como: *continua y global y aparecen los criterios de evaluación de evaluación de las áreas como el referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas y la superación de los objetivos; a lo que se añade que la superación de las competencias básicas es el referente fundamental para promocionar en ambas etapas*.

El desarrollo de esta tipología de la evaluación en la normativa básica actual implica, en primer lugar, que cualquier práctica de evaluación debe estar ligada necesariamente a la adopción de distintos tipos de medidas que permitan a los estudiantes avanzar en su aprendizaje. Es decir, "la evaluación ha de ser punto de referencia para adoptar decisiones que afecten a la intervención educativa, a la mejora del proceso y la adopción de medidas de refuerzo educativo o de adaptación curricular". Simultáneamente a

este seguimiento, se deben trasladar las observaciones a los propios alumnos para que la evaluación cumpla su función formativa, de corrección o refuerzo, de modo inmediato. Es necesario que el alumno participe en todo este proceso a través de la autoevaluación y la coevaluación, en unas etapas en las que se pretende impulsar la autonomía del alumnado y su implicación responsable y en la que la elaboración de juicios y criterios personales sobre distintos aspectos es una intención educativa preferente.

El actual sistema de evaluación debe ir cambiando progresivamente y con la mayor celeridad posible hacia un sistema en el que el eje de la evaluación sea la observación real y práctica de los criterios de evaluación. Estos criterios de evaluación establecen de alguna manera el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos con respecto a las capacidades implícitas en los objetivos. El modelo de evaluación a partir de criterios secuenciados en indicadores permite —tanto al alumno como al profesor— determinar los avances o retrocesos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El profesorado debe reflexionar y orientar la práctica docente a una revisión que responda a las siguientes preguntas:

- a) ¿Se imparten los contenidos de todos los bloques de contenido del currículo?
- b) ¿Se aplican para la evaluación del alumnado durante un curso académico todos los criterios de evaluación?
- c) ¿Se aplican variados procedimientos de evaluación? O se suele evaluar con exámenes y trabajos.
- d) ¿Se evalúan de forma efectiva y continuada las competencias básicas y, para ello, se utilizan los criterios de evaluación del decreto de currículo correspondiente?
- e) ¿Se informa adecuadamente y de forma completa a alumnado y familias sobre el proceso de evaluación; orientando eficazmente su mejora?

La respuesta a las anteriores preguntas debe hacer reflexionar sobre la posibilidad de impartir clase atendiendo a los contenidos de los decretos de currículo en toda su variedad y aplicar variados procedimientos de evaluación que reflejen los diferentes estilos de aprendizaje. [No sólo centrados en comprobar la memorización de determinados contenidos y enfocar la práctica educativa hacia una vertiente más práctica y funcional (competencia)].

### 3. "MOSUPEV" UN MODELO CONSENSUADO, PROTOCOLIZADO Y OBJETIVO COMO INSTRUMENTO DE SUPERVISIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS DE LA EVALUACIÓN ESCOLAR

El modelo que aquí presentamos ha sido desarrollado, validado y analizado en los servicios de inspección de educación de la provincia de Toledo (Castilla-La Mancha) y aplicado en una actuación prioritaria en 2010/11 en más 23 Institutos de Enseñanza Secundaria. Este modelo se basa en el principio de intervención de la inspección mediante visita al centro educativo y supervisión de los procesos de evaluación por medio de una actuación supervisora fundamentada en las siguientes actuaciones:

- Asistencia a sesiones de evaluación.
- Reunión con el equipo directivo y los responsables de orientación.
- Entrevista a profesores, tutores, jefes/as de departamento, alumnos, familias y equipo directivo.

- Consulta y análisis de actas de departamento y sesiones de evaluación.
- Recopilación, análisis y evaluación de: cuadernos de clase del docente, muestras de trabajo del alumnado, desarrollo de unidades y programación didáctica.
- Observación del desarrollo de las sesiones de evaluación y la documentación asociada a estas sesiones.

### 3.1. Objetivos de la propuesta

Los objetivos de desarrollar este instrumento de supervisión de los procesos de evaluación en los centros escolares han sido los siguientes:

1. Conocer cómo se desarrollan los procesos de evaluación del alumnado en los centros de educación secundaria.
2. Controlar su adecuación a la normativa estatal y autonómica.
3. Analizar el procedimiento seguido por los órganos de gobierno y de coordinación didáctica para valorar el rendimiento escolar y aplicar medidas para su mejora.
4. Asesorar a los equipos directivos y de coordinación docente.
5. Obtener información por los Servicios de Inspección para mejorar su actuación en los centros docentes.
6. Proporcionar información a la Administración educativa.

### 3.2. La importancia de las fuentes y los instrumentos en la supervisión de los procesos de evaluación

El proceso de supervisión de los procesos de evaluación en los centros docentes tiene como piedra angular para su éxito la selección adecuada de las fuentes de información y los instrumentos de recogida y análisis de la información. Las tres fuentes que nos parecen fundamentales en el proceso de supervisión de los procesos de evaluación son:

1. Planificación del proceso de evaluación.
2. Coordinación y desarrollo del proceso de evaluación.
3. Resultados académicos.

Los instrumentos de recogida y análisis de los procesos de evaluación más significativos son: recogida y análisis de documentación, entrevistas, asistencia a las sesiones de evaluación, observación del aula y reuniones. A continuación, presentamos tres tablas que sintetizan las fuentes, instrumentos y dimensiones con expresión de los indicadores de cada una de ellas propuestos en el modelo "MOSUPEV":

**TABLA 2. PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE EVALUACIÓN: DIMENSIONES E INSTRUMENTOS**

| FUENTE 1. Planificación del proceso de evaluación   | INTRUMENTOS |                       |        |               |
|---|-------------|-----------------------|--------|---------------|
|   | Actas       | Entrevistas           | Visita | Análisis Doc. |
| Dimensiones   |             |                       |        |               |
| 1.1. La comisión de coordinación pedagógica propone al claustro la planificación general de las sesiones de evaluación y calificación.                | CCP         | Jefes/as Departamento |        |               |
| 1.2. La comisión de coordinación pedagógica propone al claustro el plan para evaluar la evolución del rendimiento escolar del centro.                 | CCP         | Jefes/as Departamento |        |               |
| 1.3. El claustro aprueba la planificación general de las sesiones de evaluación y los criterios para la evaluación y recuperación de los alumnos.     | Claustro    | Profesorado           |        |               |
| 1.4. El claustro define el contenido y formato del informe de evaluación que se entrega a las familias (con los elementos previstos en la normativa). | Claustro    | Profesorado           | x      | x             |



**TABLA 3. COORDINACIÓN Y DESARROLLO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN: DIMENSIONES E INSTRUMENTOS**

| FUENTE 2. Coordinación y desarrollo del proceso de evaluación   | INTRUMENTOS    |  |               |      |
|---|----------------|--|---------------|------|
|   | Actas          | Entrev.  | Visita        | Doc. |
| 2.1. La jefatura de estudios prevé un tiempo suficiente para el desarrollo de las sesiones de evaluación.   |                | Jefes de Est.<br>Profesores.<br>Tutores                            |               | x    |
| 2.2. La sesión de evaluación del inicio del curso tiene incidencia en la planificación las distintas acciones educativas en el grupo (agrupamientos, adecuación y priorización de objetivos, adecuación de estrategias metodológicas, normas de aula...).                                     | Ev.<br>inicial | Jefes de Est.  |               |      |
| 2.3. Se celebran, al menos, cinco para evaluar al grupo y al alumnado y elaborar la información a las familias.   | Sesión<br>Ev.  | Tutor/a  |               |      |
| 2.4. El tutor dispone de las calificaciones de las distintas materias con tiempo suficiente para analizarlas.   |                |  |               |      |
| 2.5. El tutor presenta una valoración global de los resultados a la Junta de profesores, analiza casos específicos de alumnos y dirige el desarrollo de la sesión.  | Sesión<br>Ev.  | Jefes de Est.<br>Profesores  |               | x    |
| 2.6. La junta de profesores lleva a cabo el seguimiento global de los alumnos del grupo establece las medidas necesarias para mejorar el aprendizaje.   |                | Profesores.<br>Tutor/a   |               | x    |
| 2.7. La valoración de los acuerdos y decisiones adoptados en la sesión de evaluación es el punto de partida de la siguiente.  | Sesión<br>Ev.  | Profesores   | Sesión<br>Ev. |      |
| 2.8. La jefatura de estudios asiste a las sesiones de evaluación.   | Sesión<br>Ev.  | Profesores.<br>Tutores   | Sesión<br>Ev. |      |
| 2.9. La persona responsable de la orientación asiste a las sesiones de evaluación.  |                | Directivos.<br>Profesores  | Sesión<br>Ev. |      |
| 2.10. La persona responsable de la orientación, cuando asiste a las sesiones de evaluación, participa en la valoración de resultados, efectúa propuestas y asesora al profesorado en la toma de decisiones.   | Sesión<br>Ev.  | Directivos.<br>Orientación   |               |      |
| 2.11. La junta de profesores toma las decisiones de promoción y titulación de manera colegiada y, cuando no es posible el acuerdo, por mayoría cualificada de dos tercios con el voto nominal de cada uno de sus componentes que imparte docencia al alumno sobre el que se toma la decisión. | Sesión<br>Ev.  | Directivos.<br>Orientación<br>Profesores.<br>Tutores               |               |      |
| 2.12. En la evaluación del alumnado que ha promocionado al curso actual con materias insuficientes del curso anterior, el referente de evaluación son los objetivos, competencias básicas y criterios de evaluación que se encuentran en el PTI.  | Ev.<br>final   | Profesores.<br>Tutores   |               |      |
| 2.13. En la evaluación del alumnado que repite curso, el referente de evaluación son los objetivos, competencias básicas y criterios de evaluación que se encuentran en el PTI.   | Ev.            | Profesores.<br>Tutores<br>Alumnado.<br>Orientación                 |               | PTI  |
| 2.14. En la evaluación y promoción del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, el referente de evaluación son los objetivos, competencias básicas y criterios de evaluación que se encuentran en el PTI.   | Ev.            | Profesores.<br>Tutores<br>Alumnos.<br>Orientación                  |               | PTI  |
| 2.15. Se adoptan acuerdos para que las familias colaboren en las medidas de apoyo y refuerzo que adopten los centros para facilitar el progreso educativo de los alumnos.   | Ev.            | Profesores.<br>Tutores<br>Alumnos.<br>Orientación                  |               | PTI  |
| 2.16. El tutor, al final de cada trimestre, entrega a las familias un informe de evaluación permite a las familias conocer el desarrollo del proceso de aprendizaje de su hijo o hija.  |                | Tutores.<br>Orientación  |               | x    |
| 2.17. El tutor/a y los profesores atienden las reclamaciones que se formulan por los alumnos y sus familias y les informan sobre las decisiones adoptadas.  |                | Tutores.<br>Orientación-<br>Alumnos                                |               | x    |
| 2.18. El Jefe de Departamento vela por la correcta aplicación de los criterios de evaluación.   | Ev.            | Tutores.<br>Orientación-<br>Alumnos.<br>Profesores.<br>Jefes dpto. |               |      |



**TABLA 4. RESULTADOS ACADÉMICOS: DIMENSIONES E INSTRUMENTOS**

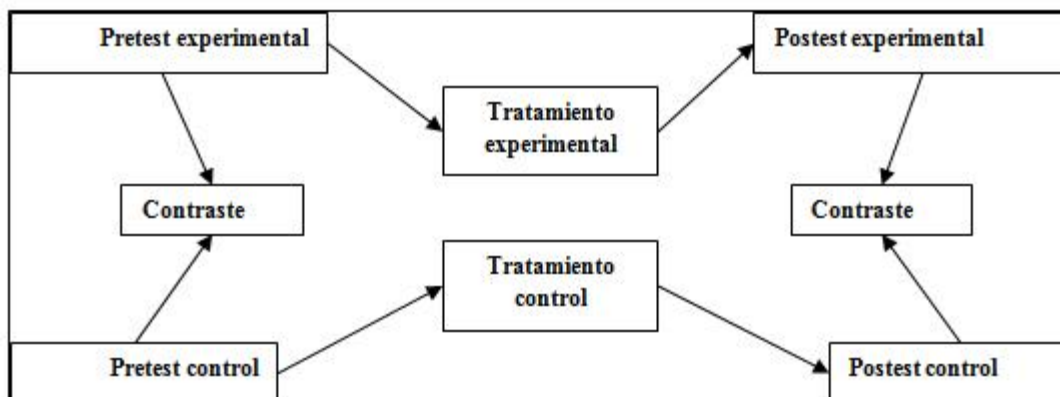
| FUENTE 3. Resultados académicos   | INTRUMENTOS |                |                                |                |            |
|---|-------------|----------------|--------------------------------|----------------|------------|
|   | Dimensiones | Actas          | Entrev.                        | Visita         | Doc.       |
| 3.1. La junta de profesores ha establecido criterios para analizar los resultados globales e individuales del grupo en cada materia.              |             | Junta de Ev.   | Junta de profesores            | Junta de Prof. |            |
| 3.2. La junta de profesores analiza los resultados globales del grupo en cada evaluación.   |             | Junta de Ev.   | Junta de profesores            | Junta de Prof. | x          |
| 3.3. La junta de profesores analiza los resultados de los alumnos con mayores dificultades.   |             | Junta de Ev.   | Junta de profesores            | Junta de Prof. |            |
| 3.4. La junta de profesores adopta acuerdos para mejorar los resultados globales y de los alumnos que lo precisen.                                |             | Junta de Ev.   | Junta de profesores            | Junta de Prof. |            |
| 3.5. La junta de profesores hace el seguimiento de las medidas previstas.   |             | Junta de Ev.   | Junta de profesores            | Junta de Prof. |            |
| 3.6. Los profesores, a partir del análisis de resultados, orientan el proceso de aprendizaje.   |             | Dpto.          | Jefes de Dpto. y Prof.         |                |            |
| 3.7. El departamento didáctico ha establecido criterios para analizar los resultados globales de los grupos en cada materia.                      |             | Dpto.          | Jefes de Dpto.                 |                |            |
| 3.8. El departamento didáctico ha analizado los resultados globales obtenidos de los grupos en cada materia.                                      |             | Dpto.          | Jefes de Dpto.                 |                |            |
| 3.9. El departamento didáctico adopta acuerdos para mejorar los resultados.   |             | Dpto.          | Jefes de Dpto.                 |                |            |
| 3.10. El departamento didáctico orienta el proceso de aprendizaje a partir del análisis de resultados de la evaluación del alumnado.              |             | Dpto.          | Jefes de Dpto.                 |                |            |
| 3.11. El departamento didáctico ha hecho el seguimiento de las medidas previstas.   |             | Dpto.          | Jefes de Dpto.                 |                |            |
| 3.12. Los docentes evalúan su propia práctica docente teniendo como indicador para el análisis los resultados obtenidos por los alumnos.          |             | Dpto.          |                                |                | Plan Ev.   |
| 3.13. El equipo directivo recoge, organiza y presenta los datos al claustro para su estudio.  |             | Claustro       | Equipo directivo               |                |            |
| 3.14. El claustro de profesores analiza los datos, recoge conclusiones y establece propuestas de mejora.  |             | Claustro       | Profesores                     |                |            |
| 3.15. El equipo directivo recoge, organiza y presenta los datos al consejo escolar para su estudio.   |             | Consj. escolar | Equipo directivo               |                |            |
| 3.16. El consejo escolar analiza y valora los resultados académicos.  |             | Consj. escolar | Familias, alumnos y profesores |                |            |
| 3.17. Las valoraciones efectuadas por el claustro y consejo escolar se incorporan a la memoria anual y sirven para efectuar propuestas en la PGA. |             |                |                                |                | PGA y Mem. |

#### 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación que nos ocupa, podría denominarse "cuasiexperimental con grupo de control". Se ha estudiado de forma comparativa en cuatro centros de enseñanza secundaria (dos control y dos experimental) la aplicación y seguimiento del modelo "MOSUPEV" para comprobar su fiabilidad en el control de los procesos de evaluación del alumnado. Se considera cuasi-experimental porque en él se persigue evaluar el efecto de la variable independiente sin recurrir a la aleatorización en la asignación de los centros educativos que componen la muestra. Los centros estudiados se han establecido sin introducir criterios de selección complementarios. En estas condiciones, al contrario que en el verdadero experimento, no es posible establecer un control riguroso y en consecuencia, es necesaria una labor de identificación de posibles causas de sesgo ajenas a la propia variable independiente, de manera que sean tenidas en cuenta y/o neutralizadas en la medida de lo posible. En este sentido, cobra especial

importancia la utilización de los dos centros control (en los que no se realiza el seguimiento del modelo), aunque no garantiza la ausencia de amenazas a la validez interna, y un conocimiento exhaustivo de la muestra. En cuanto a los procedimientos de obtención de datos procedentes de distintos períodos (inicial y final), la investigación quedaría encuadrada como longitudinal dentro de un modelo comúnmente conocido como pretest-posttest, ya que las medidas se realizan con anterioridad y posterioridad al tratamiento (Anguera *et al.*, 1995).

GRÁFICO 1. ESQUEMA EXPERIMENTACIÓN PARA CURSOS Y PARA BLOQUES



#### 4.1. La variable independiente: Modelo de supervisión e inspección de los procesos de evaluación del alumnado (MOSUPEV)

El programa de supervisión e inspección de los procesos de evaluación que hemos denominado con el acrónimo "MOSUPEV" tiene su fundamento en el principio de intervención del inspector/a en el centro educativo mediante la visita programada para el análisis exhaustivo de documentos, asistencia a las clases y sesiones de evaluación y entrevistas selectivas a todos los intervinientes en el proceso de evaluación. En el desarrollo de este modelo de supervisión de la evaluación se pueden considerar las etapas siguientes:

##### 4.1.1. Dimensiones del compromiso

###### 1. Antes de iniciar la actuación.

- Selección del centro y análisis de actas de sesiones de evaluación.
- A la vista de los resultados académicos de los grupos y de las materias, se procede a la selección de los grupos, al menos tres, y de los Jefes/as de Departamento, al menos tres; se procurará que la muestra refleje distintas situaciones.
- Análisis de las Programaciones Didácticas, la Memoria del curso anterior y el Plan de Evaluación Interna en sus aspectos organizativos con respecto a la gestión académica y los procesos de evaluación e información a familias.

###### 2. Primer día en el centro educativo.

- Presentación de la actuación y recogida de información.
- Presentación y entrevista al Equipo directivo y recogida de documentación oficial (Actas de CCP, Claustro, Departamento y Consejo escolar). En todo este proceso inicial, se evitará comentar documentación o plantear cuestiones que puedan indicar a que

sesiones de evaluación se asistirá. No se comunicará al centro la decisión que se adopte en este sentido.

3. *Segundo día en el centro.*

- Asistencia a sesiones de evaluación (una por grupo). Planificación de reuniones con las familias, alumnos, tutores y profesores de la Junta de evaluación. Para la selección de muestra en estas reuniones, es importante que responda a criterios de representatividad en el centro educativo (familias y alumnado con diferentes resultados académicos).

4. *Tercer y cuarto día en el centro.*

- Reuniones diferenciadas con: Jefes/as de Departamento, responsable de Orientación, tutores, profesores, alumnos y familias. Análisis de la información recibida.

5. *Quinto día en los servicios de inspección de educación.*

- Análisis de los resultados y copias de la información relevante.

6. *Sexto día en el centro.*

- Devolución de la documentación recabada.
- Proporcionar información del calendario de información derivado de la actuación de la inspección al equipo directivo.

#### 4.2. Variables dependientes: los procesos, instrumentos y resultados de la evaluación del alumnado

Dado que, en esencia, el objetivo de nuestra investigación es conocer la validez de un modelo de supervisión e inspección de los procesos de evaluación del alumnado en diferentes dimensiones, es precisamente el grado de asunción de los procedimientos y resultados de la evaluación lo que consideraremos variables dependientes.

#### 4.3. Fiabilidad del instrumento y muestra

La validación fue medida a través de dos atributos fundamentales: la *fiabilidad* y la *validez*. Para ello, se ha contado con las opiniones de 15 inspectores/as de educación y dos profesores universitarios del ámbito de las ciencias de la educación e implicados en la investigación. El método seguido para conocer la fiabilidad de la escala ha sido el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach, en el que se ha obtenido un valor de 0,919 para la totalidad de los ítems del modelo y el método de las dos mitades, cuyos resultados han sido 0,813 para ambas partes y 0,892 y 0,822 para la primera y la segunda, respectivamente. Para determinar la validez, se ha recurrido al análisis cuantitativo y cualitativo a través del panel de expertos. La realización de una investigación de este tipo se ha realizado tomando dos centros educativos de enseñanza secundaria como *muestra-control* y otros dos centros como *muestra-experimental* con similares características y zona educativa. La muestra final queda conformada como se puede observar en la siguiente tabla:

**TABLA 5. MUESTRA DE POBLACIÓN INTERVINIENTE EN CENTROS CONTROL Y EXPERIMENTAL**

|                  | IES 1 Cont. |      | IES 2 Cont. |      | IES 3 Exp. |      | IES 4 Exp. |      |
|------------------|-------------|------|-------------|------|------------|------|------------|------|
|                  | Masc.       | Fem. | Masc.       | Fem. | Masc.      | Fem. | Masc.      | Fem. |
| Equipo Directivo | 2           | 2    | 3           | 1    | 3          | 1    | 4          | 0    |
| Profesores/as    | 9           | 8    | 10          | 9    | 10         | 10   | 9          | 10   |
| Tutores/as       | 3           | 2    | 4           | 1    | 3          | 2    | 2          | 3    |
| Jefes/a Depto.   | 5           | 11   | 6           | 10   | 8          | 8    | 10         | 6    |
| Orientadores/as  | 0           | 1    | 1           | 0    | 0          | 1    | 0          | 1    |
| Padres y Madres  | 5           | 7    | 6           | 6    | 7          | 7    | 8          | 7    |
| Alumnado         | 4           | 5    | 5           | 5    | 4          | 5    | 5          | 5    |

## 5. RESULTADOS

### 5.1. Resultados obtenidos a partir de datos comparados

Los resultados obtenidos se estructuran a partir de los datos comparados pretest y postest.

#### 5.1.1. Aplicación del MOSUPEV en situación pretest

Durante el curso 2009/10, se realizó los pretest en los cuatro centros educativos (control y experimental). El procedimiento se realizó de igual manera en los cuatro centros, pero en los dos centros control se desarrolló la actuación sin derivar de ella informe ni cumplimiento de las deficiencias encontradas y en los dos centros experimentales se derivó informe vinculante. En los cuatro centros educativos se estableció un plan de seguimiento del proceso de evaluación durante el curso 2010/11.

#### 5.1.2. Aplicación del MOSUPEV en situación postest

Durante el curso 2010/11, se realizó los postest mediante seguimiento y aplicación del modelo en los dos centros experimentales y de control.

#### 5.1.3. Codificación de datos y análisis estadístico

Una vez terminados los dos ciclos pretest-tratamiento-postest, se procedió a codificar los datos y a realizar los análisis estadísticos con el programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versión 15.0 para Windows. En primer lugar, se efectuaron los análisis descriptivos de cada una de las tres tablas (dimensiones) de datos obtenidas (pretest y postest del grupo experimental, y pretest y postest del grupo control) a través del cálculo de parámetros como la media, moda, desviación típica, frecuencias, y porcentajes. Para el contraste de hipótesis, se optó por realizar la prueba no paramétrica de Wilcoxon, a fin de comprobar si hubo diferencias significativas en los grupos control y experimental, en sus respectivas situaciones pretest-postest. Elegimos este tipo de prueba no paramétrica, ya que nos permitía trabajar con un número relativamente moderado de intervinientes, y se podía utilizar tanto con datos ordinales como nominales. A continuación, detallamos los datos obtenidos en grupos control y experimental agrupados por centro haciendo referencia al número de indicador de dimensión presentado en las tablas 2, 3 y 4.

**TABLA 6. MEDIAS DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS EN LA PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE EVALUACIÓN**

| Fuente 1. Planificación del proceso de evaluación |         |      |         |      |
|---|---------|------|---------|------|
| Dimensiones                                       | Pretest |      | Postest |      |
|   | Cont.   | Exp. | Cont.   | Exp. |
| 1.1.  | 3,52    | 3,48 | 3,56    | 3,87 |
| 1.2.  | 1,8     | 1,9  | 1,9     | 2,1  |
| 1.3.  | 2,11    | 2,02 | 2,1     | 2,3  |
| 1.4.  | 3,12    | 3,01 | 3,11    | 3,53 |

**TABLA 7. MEDIAS DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS EN LA COORDINACIÓN Y DESARROLLO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN**

| Fuente 2. Coordinación y desarrollo del proceso de evaluación |         |      |         |      |
|---|---------|------|---------|------|
| Dimensiones   | Pretest |      | Postest |      |
|   | Cont.   | Exp. | Cont.   | Exp. |
| 2.1.  | 3,42    | 3,43 | 3,51    | 3,67 |
| 2.2.  | 2,1     | 1,9  | 1,9     | 2,3  |
| 2.3.  | 1,99    | 2,01 | 2,12    | 2,31 |
| 2.4.  | 2,99    | 3,01 | 3,10    | 3,51 |
| 2.5.  | 2,53    | 2,48 | 2,56    | 2,57 |
| 2.6.  | 1,9     | 1,9  | 2,1     | 2,15 |
| 2.7.  | 2,01    | 2,02 | 2,11    | 2,23 |
| 2.8.  | 2,89    | 3,01 | 3,21    | 3,45 |
| 2.9.  | 2,82    | 2,88 | 2,86    | 2,97 |
| 2.10.   | 1,9     | 1,9  | 1,9     | 2,1  |
| 2.11.   | 2,01    | 2,02 | 2,11    | 2,31 |
| 2.12.   | 3,01    | 3,05 | 3,13    | 3,33 |
| 2.13.   | 3,42    | 3,48 | 3,51    | 3,63 |
| 2.14.   | 1,81    | 1,92 | 1,95    | 2,14 |
| 2.15.   | 2,04    | 2,08 | 2,12    | 2,31 |
| 2.16.   | 3,02    | 3,01 | 3,23    | 3,48 |
| 2.17.   | 3,42    | 3,43 | 3,51    | 3,67 |
| 2.18.   | 2,1     | 1,9  | 1,9     | 2,3  |
| 2.19.   | 1,99    | 2,01 | 2,12    | 2,31 |

**TABLA 8. MEDIAS DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS EN LOS RESULTADOS ACADÉMICOS**

| Fuente 3. Resultados académicos |         |      |         |      |
|---------------------------------|---------|------|---------|------|
| Dimensiones                     | Pretest |      | Postest |      |
|                                 | Cont.   | Exp. | Cont.   | Exp. |
| 3.1.                            | 3,22    | 3,23 | 3,31    | 3,41 |
| 3.2.                            | 2,13    | 1,9  | 2,01    | 2,31 |
| 3.3.                            | 1,97    | 2,02 | 2,22    | 2,33 |
| 3.4.                            | 2,91    | 3,01 | 3,10    | 3,51 |
| 3.5.                            | 2,51    | 2,49 | 2,51    | 2,49 |
| 3.6.                            | 2,1     | 1,9  | 2,01    | 2,25 |
| 3.7.                            | 2,03    | 2,02 | 2,01    | 2,33 |
| 3.8.                            | 2,70    | 3,01 | 3,23    | 3,42 |
| 3.9.                            | 2,72    | 2,78 | 2,85    | 2,91 |
| 3.10.                           | 2,1     | 1,9  | 1,85    | 2,13 |
| 3.11.                           | 2,11    | 2,12 | 2,21    | 2,41 |
| 3.12.                           | 3,12    | 3,15 | 3,23    | 3,48 |
| 3.13.                           | 3,41    | 3,48 | 3,53    | 3,54 |
| 3.14.                           | 1,91    | 1,92 | 1,95    | 2,21 |
| 3.15.                           | 2,13    | 2,18 | 2,22    | 2,41 |
| 3.16.                           | 3,12    | 3,13 | 3,23    | 3,41 |
| 3.17.                           | 2,01    | 2,11 | 2,17    | 2,29 |

Ahora bien, la constatación de la existencia o no de homogeneidad, debe ser puesta de manifiesto mediante pruebas estadísticas adecuadas que avalen la significatividad de las diferencias que encontramos entre los datos, contando así con un criterio objetivo y de común aceptación, para decidir entre ambas posibilidades. En nuestro caso, el análisis comparativo pertinente es la prueba de Wilcoxon, una prueba no paramétrica para dos grupos con sujetos relacionados (Jiménez, López-Barajas y Pérez, 1998). El estadístico de la prueba de Wilcoxon se representa por T, y se define como "*la menor suma de los rangos, positivos o negativos, asignados a las diferencias entre las puntuaciones de las parejas*" (Jiménez *et al.*, 1998:192). El nivel crítico (significatividad asintótica bilateral) nos indicará homogeneidad en la muestra si su valor es mayor que el habitual nivel de significación ( $\alpha=0,05$ ); pondrá de manifiesto la existencia de diferencias significativas en el caso contrario. Como es sabido, un nivel de significación de 0,05 refleja un nivel de confianza del 95 %.

El análisis comparativo, entre los tres grupos de resultados, se ha realizado agrupando los ítems por dimensiones, de acuerdo con la formulación de los parámetros de observación de los procesos de evaluación del alumnado. Por tanto, para los grupos control y experimental pretest el estadístico de contraste z (basado en los rangos negativos) es en la dimensión I de "-1,202", en la dimensión II nos da un valor de "-1,057" y para la dimensión III "-1,123". Los resultados obtenidos en la significatividad asintótica (bilateral) han sido de 0,229 para la dimensión I y de 0,291 para las dimensiones II y III respectivamente, y de 0,481 para la totalidad.

Como se puede apreciar, el nivel crítico (significatividad asintótica bilateral) supera el nivel de significación establecido ( $\alpha=0,05$ ), de lo cual se infiere la existencia de homogeneidad en la totalidad de las dimensiones propuestas. Estos resultados tienen un interés especial, ya que nos informan de que no existían diferencias significativas, en los parámetros estimados, entre los grupos control y experimental al inicio de la investigación. Para los grupos control y experimental posttest, el estadístico de contraste (basado en los rangos positivos) es en la dimensión I de "-0,674," y en la dimensiones II y III nos da un valor de "-1,721" y para la totalidad "-1,106". Los resultados obtenidos en la significatividad asintótica (bilateral) han sido de 0,500 para la dimensión I, y de 0,085 para las dimensiones II y III respectivamente, y de 0,269 para la totalidad.

El nivel crítico (significatividad asintótica bilateral) supera el nivel de significación establecido ( $\alpha =0,05$ ), de lo cual se infiere, al igual que en el caso anterior, la existencia de homogeneidad. Por tanto, no se observa una evolución significativa en cuanto a las actitudes medidas con las dimensiones del modelo. Para el grupo experimental en el análisis pretest y posttest el estadístico de contraste z (basado en los rangos positivos) es en la dimensión I de "- 2,924," en las dimensiones II y III nos da un valor de "- 1,991" y para la totalidad "-2,768". Los resultados obtenidos en la significatividad asintótica (bilateral) han sido de 0,003, de 0,046 y 0,034 para las dimensiones I, II y III respectivamente, y de 0,006 para la totalidad. En este caso, los valores del nivel crítico son inferiores a 0,05 en la totalidad de las dimensiones del modelo; por lo que podemos afirmar que las diferencias son significativas, es decir, se pone de manifiesto que hay cambios significativos en los procesos, procedimiento e instrumentos de evaluación del alumnado antes y después de la aplicación del programa "MOSUPEV".

Es lícito pensar, y sobre todo si se tienen en cuenta las características de la prueba de Wilcoxon, que la aceptación de los resultados obtenidos no está exenta de un examen más detallado de los ítems que consideramos representativos; dicho de otro modo, se puede realizar una síntesis de estos resultados con los procedentes del análisis descriptivo, con la finalidad de profundizar en nuestras conclusiones y de matizarlas, en la medida de lo posible.



Los resultados de los alumnos/as, en parte derivado de la aplicación del "MOSUPEV", han mejorado sensiblemente en los centros experimentales. Ha sido especialmente relevante la mejora en los cuatro grupos de la ESO con un incremento de mejora medio en los centros analizados de 21% para el alumnado de 1º ESO, un 20% para el alumnado de 2º de ESO y el 18% y 25 % respectivamente para el alumnado de 3º y 4º de ESO.

## 5.2. Discusión de resultados

Como se puede observar la aplicación del modelo MOSUPEV, ha supuesto una mejora de los resultados en la gestión y organización de los procesos de evaluación en los centros experimentales. Podemos constatar, a la luz de los resultados, que la aplicación del modelo ha supuesto una mejora de las tres dimensiones analizadas; especialmente en los siguientes parámetros en los centros experimentales:

### 5.2.1. Fuente 1. Planificación del proceso de evaluación

El claustro se ha implicado en la planificación de las sesiones de evaluación desde parámetros más pedagógicos relacionados con el cómputo de horas acumuladas por evaluación y el desarrollo del currículo. El informe que se entrega a familias se ha mejorado incluyendo aspectos antes no contemplados, como el informe por competencias y la inclusión de los criterios de evaluación no adquiridos por el alumnado. La comisión de coordinación pedagógica ha mejorado la planificación curricular de las sesiones de evaluación y realiza un mejor seguimiento de la evolución del rendimiento escolar del alumnado como se ha podido constatar en el cotejo de actas de las mencionadas sesiones.

### 5.2.2. Fuente 2. Coordinación y desarrollo del proceso de evaluación

El funcionamiento de las sesiones de evaluación ha mejorado sensiblemente. La evaluación inicial ha incluido un plan de seguimiento del alumnado en las tres sesiones de evaluación ordinarias del curso académico. La valoración y acuerdos adoptados en la sesión de evaluación han conllevado la implantación de medidas grupales y el fomento de reuniones de equipo docente para un mejor seguimiento del alumnado. Las funciones del tutor se han mejorado con respecto a la planificación de las sesiones de evaluación y la transmisión de resultados y propuestas realizadas en ellas. La jefatura de estudios ha incrementado su asistencia y seguimiento de los acuerdos adoptados en la sesión de evaluación en coordinación con el departamento de orientación. La persona responsable de orientación ha desarrollado fichas de seguimiento del alumnado con las que poder diagnosticar problemas de aprendizaje y poner en común las propuestas para su debate en la sesión de evaluación. Los planes de trabajo individualizado del alumno se han mejorado; reseñando solo aquellos criterios de evaluación e indicadores que el alumnado no ha superado. De esa manera, el alumno/a que repite curso o promociona con la materia pendiente ha obtenido información sobre el proceso de evaluación más precisa y concreta que ha permitido reorientar su desarrollo académico e implicar más activamente a las familias. Asimismo, el proceso de reclamación de notas se ha optimizado y rebajado el índice de reclamaciones en un 90% en los dos centros experimentales como resultado de un proceso más abierto e informativo que el anterior.

### 5.2.3. Fuente 3. Resultados académicos

Los resultados académicos han sido analizados con mayor rigor y con instrumentos consensuados en el seno de la junta de profesores. Estos instrumentos se han desarrollado en las reuniones de los departamentos didácticos y han sido coordinados y validados desde la Comisión de Coordinación Pedagógica lo que ha proporcionado instrumentos de consenso en la identificación y seguimiento de las medidas previstas. El profesorado ha reflejado en las actas de las reuniones de los departamentos

didácticos un sistema de evaluación de los resultados de los alumnos que permite identificar criterios de evaluación no conseguidos y proponer un sistema de recuperación y de mejora del que es informada la jefatura de estudios y el claustro con posterioridad para el conocimiento global y adopción de medidas comunes de recuperación y ampliación. El equipo directivo ha arbitrado un nuevo sistema de presentación de la información de los resultados académicos en el claustro y en el consejo escolar. Este sistema incluye una presentación interactiva clara y concisa con las propuestas de mejora a través de la comparación de resultados y la implicación de todos los actores activos presentes en el proceso de evaluación del alumnado (familias, alumnado y profesorado). Esto ha supuesto que en las memorias finales de los departamentos didácticos se ha incorporado un cuestionario de autoevaluación docente en el que entre otros aspectos se autoevalúa por parte del docente su actuación en los procesos de evaluación del alumnado. La Programación General Anual también ha incorporado un ítem para la evaluación de los propios procesos de evaluación en el seno de cada centro educativo.

En este modelo, el proceso de supervisión de los procesos de evaluación tiene como colofón la realización de un informe técnico sólidamente fundamentado y argumentado (Entregado en los centros experimentales al acabar el curso académico 2009/10). Este informe se presentó e informó en primer lugar al equipo directivo del centro y con posterioridad a la Comisión de Coordinación Pedagógica, para poder aclarar las dudas originadas y diseñar un plan de seguimiento conjunto para subsanar las deficiencias observadas e impulsar nuevos planes de desarrollo durante el curso 2010/11.

Las conclusiones se arbitraron diferenciando entre sugerencias y obligaciones y se informó del mecanismo para que las obligaciones se cumplieran durante el diseño curricular de comienzos del curso 2010/11 sujeto a la visita y análisis de nuevo de la inspección de educación. Las sugerencias de mejora se adoptaron en consenso con el equipo directivo y quedaron reflejadas en la Programación General Anual del centro educativo y en las programaciones didácticas de los departamentos.

Este modelo de supervisión de la evaluación requiere un seguimiento constante, por lo que las futuras actuaciones de la inspección deben reflejar en sus visitas el seguimiento de las obligaciones y requerimientos y el de las propuestas de mejora. Asimismo, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden ser muy útiles en el seguimiento virtual de los acuerdos o sugerencias adoptados. Los portafolios digitales son un instrumento muy eficaz para la labor inspectora. Un portafolio digital en nube compartido por el centro y el servicio de inspección es una estrategia de coste reducido para la administración y de gran beneficio para el seguimiento de las actuaciones inspectoras. El asesoramiento al centro educativo que mejor resultado ha dado ha sido la promoción de grupos y seminarios de trabajo intra e inter centros en los que se ha puesto en común las mejores prácticas en relación a los procesos de evaluación de forma práctica y real.

## 6. CONCLUSIONES

El desarrollo de las funciones docentes reguladas en el artículo 91 de la LOE establecen como unas de las funciones prioritarias: *b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.* Esta función representa uno de los elementos esenciales del actual sistema educativo ya que precisa de un cambio metodológico sustancial en el que el docente debe superar el tradicional sistema de examen teórico cada cierto tiempo, para pasar a desarrollar una evaluación mucho más rica en instrumentos y técnicas que permita la comprobación de la superación del alumnado de los criterios de evaluación y de las competencias básicas como elementos fundamentales del actual diseño

curricular. Y, en caso negativo, arbitrar las medidas más convenientes para su recuperación, mejora o ampliación.

En este paradigma evaluativo, la inspección de educación debe adoptar un papel mucho más proactivo en los instrumentos y modelos de supervisión de los procesos de evaluación del alumnado. La supervisión de los procesos de evaluación debe garantizar el derecho del alumnado a una evaluación objetiva (LODE: Art.6b y RD 732/1995 Art. 13.1) y, asimismo, garantizar que los procesos se adecuan a la normativa vigente y que cumplen con los requisitos y finalidades de la normativa en vigor. Para el desarrollo eficaz de la supervisión de estos procesos, se precisa de nuevos instrumentos consensuados y validados que proporcionen información más exhaustiva para conocer de forma profunda y analítica las funciones y actuaciones de todos los intervinientes en el proceso evaluador del alumno; para sí poder informar, asesorar e incidir en la mejora de dichos procesos y, por ende, de la calidad de todo el sistema educativo. El modelo de supervisión e inspección de los procesos de evaluación "MOSUPEV", que hemos descrito y analizado en esta investigación, proporciona un instrumento eficaz para el desarrollo de las funciones inspectoras y sirve de referencia a docentes y centros educativos para optimizar sus procesos evaluadores, y por extensión, los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## 7. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVA

La investigación por su carácter complejo y exhaustivo se ha podido realizar en una muestra reducida de centros educativos. En futuras investigaciones se debería extender longitudinalmente esta muestra para obtener resultados extrapolables en diferentes comunidades educativas. La investigación en modelos e instrumentos de supervisión de los procesos de evaluación del alumnado debería afrontarse desde una perspectiva general implicando al mayor número de comunidades autónomas; ya que estos modelos son extrapolables y aplicables en cualquier contexto educativo. No se busca con ellos la homogeneidad de los procesos de evaluación, sino la identificación de fallas y ausencias para su mejora, aspecto al que la normativa básica nos insta.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, M. (2009). General education assessment. Texas A and M assessment Conference, San Antonio.
- Anderson, R. H. y Snyder, K. J. (1998). Functions of School Supervision. In Gerald R. Firth and Edward F. Pajak, eds., *Handbook of research on school supervision*, pp. 341–73. New York: Macmillan.
- Anguera, M. T. Arnau, J., Ato, M., Martínez-Arias, R., Pascual, J. y Vallejo, G. (1995). *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis.
- Association of American Colleges and Universities. (2010). Engaging departments: Assessing Student Learning. *Peer Review: Emerging trends and key debates in undergraduate education*, 12(1).
- Banta, T. (Ed.). (2007). *Assessing student learning in the disciplines*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Beach, D. M. y Reinhartz, J. (2000). *Supervisory Leadership: Focus on Instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brownell, J. E. y Swaner, L. E. (2010). *Five high-impact practices: Research on learning outcomes, completion, and quality*. Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities.

- Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla; 9ª edición: 2007.
- Casanova, M. A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla; 2ª edición: 2007.
- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), pp. 78-89.
- Dareesh, J. C. and Playko, M. A. (1995). *Supervision as a Proactive Process*. Prospect Heights: Waveland Press.
- Dean, J. (1997). *Supervisión y asesoramiento. Manual para inspectores, asesores y profesorado asesor*. Madrid: La Muralla.
- English, F. W. y Hill, J. C. (1995). *Calidad total en educación. Transformación de las escuelas en sitios de aprendizaje. Aplicación de las ideas de Deming a la enseñanza*. México: Edamex.
- Fleischman, H. L., Hopstock, P. J., Pelczar, M. P. y Shelley, B. E. (2010). Highlights From PISA 2009: Performance of U.S. 15-Year-Old Students in Reading, Mathematics, and Science Literacy in an International Context (NCES 2011-004). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC.
- Gairín, J. (dir.) (2006). *Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE.
- Gil de Zárate, A. (1855). *De la instrucción pública en España. Tomo I*. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordomudos.
- Glanz, J. y Neville, R. F. (eds.) (1997). *Educational Supervision: Perspectives, Issues, and Controversies*. Norwood, Mass.: Christopher-Gordon Publishers.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hoy, W. K. y Forsyth, P. B. (1986). *Effective Supervision: Theory into Practice*. New York: Random House.
- Jiménez, C., López-Barajas, E. y Pérez, R. (1998). *Pedagogía Experimental II. Tomo 2*. Madrid: UNED.
- Joyce, B. (Ed.). (1990). *Changing school culture through staff decisions development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kisnerman, N. (1999). *Reunión de Conjurados. Conversaciones sobre Supervisión*. Buenos Aires: Argentina. Editorial Lumen-Humanistas.
- Lafourcade, P. D. (1972). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- Maki, P. (2010). *Assessing for learning*. Sterling, VA: Stylus.
- Marzano, R. J. y Kendall, J. S. (2008). *Designing and assessing educational objectives: Applying the new taxonomy*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Neagley, Ross L. y Evans, H. D. (1980). *Handbook for Effective Supervision of Instruction*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Nevo, D. (1989). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature. En E.R. House (Ed.), *New directions in educational evaluation*, pp.15-29. London: The Falmer Press.
- Oliva, P. F. (2001). *Developing the Curriculum*. New York: Longman.

- Pawlas, G. E. (1995). *Administrator's Guide to School-Community Relations*. Princeton, N.J.: Eye on Education.
- Polo Martínez, I. (2012). Los criterios de evaluación como detonante de la programación didáctica. *Avances en supervisión educativa*, 15.
- Rhodes, T. L. (2010). *Assessing outcomes and improving achievement: Tips and tools for using rubrics*. Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities.
- Rodríguez, J. L. (1980). *Didáctica General. I. Objetivos y evaluación*. Madrid: Cincel.
- Rosales, C. (1989). *Perspectivas sobre evaluación educativa*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Rul, J. (2002). Inspección de educación: profesionalización versus politización. *Organización y gestión educativa*. Forum Europeo de Administradores de la Educación.,3, pp. 50-53. Ed. Praxis.
- Santos, M.A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Snyder, K.J. (1997). What Is the New Supervisory Role in an Age of Complexity? En Jeffrey Glanz y Richard F. Neville, eds., *Educational supervision: perspectives, issues, and controversies*, pp. 299–314. Norwood, Mass.: Christopher-Gordon Publishers.
- Sergiovanni, T. J. y Starratt, R.J. (1998). *Supervision: A Redefinition*. New York: McGraw-Hill.
- Soler, E. (coord.) (1993). *Fundamentos de supervisión educativa*. Madrid: La Muralla.
- Soler, E. (2001). *La visita de inspección*. Madrid: La Muralla.
- Sternberg, R. J. y Williams, W. M. (Eds.). (2009). *Intelligence, Instruction, and Assessment*. US N.J: Routledge.
- Tanner, D. y Tanner, L. N. (1987). *Supervision in Education: Problems and Practices*. New York: Macmillan.
- Tracy, S. J. (1993). Restructuring Instructional Supervision. *Contemporary Education*, 64, pp.128-131.
- Vázquez, E., Sevillano, M.<sup>a</sup> L. y Méndez, M. A. (2011). *Programar en Primaria y Secundaria*. Madrid: Pearson.
- Wiles, J. y Bondi, J. (2000). *Supervision: A Guide to Practice*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.

## REFERENCIAS NORMATIVAS

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
- Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Orden de 12/05/2009, de 21 de mayo de 2009 de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la evaluación del alumnado del segundo ciclo de Educación infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Orden de 04/06/2007, de 20 de junio de 2007 de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la evaluación del alumnado en Educación primaria.

Orden de 04/06/2007, de 20 de junio de 2007 de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la evaluación del alumnado en Educación secundaria obligatoria.







## ACCIONES PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO DERIVADAS DE LA NORMATIVA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA GALLEGA (ESPAÑA)

*Ma. Esther Martínez Figueira, Manuela Raposo y Ma. Elena Añel*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2012) - Volumen 10, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art9.pdf>

Fecha de recepción: 19 de agosto de 2012  
Fecha de dictaminación: 18 de septiembre de 2012  
Fecha de aceptación: 8 de octubre de 2012



## 1. A MODO DE INTRODUCCIÓN: EL PRINCIPIO DE EQUIDAD EN UN CURRÍCULUM FLEXIBLE

La educación no universitaria en el estado español está actualmente regida por la Ley Orgánica de Educación (LOE)<sup>1</sup> que, desde su promulgación en mayo de 2006, proclama y defiende la necesidad de un sistema educativo de calidad en el que subyacen tres principios fundamentales: la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos y en todos los niveles del sistema educativo; la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguirlo ya que la combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido; y por último, un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea encaminados a convertirse en la próxima década en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social.

Con el argumento de que las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, ya que de ella depende tanto el bienestar individual como el colectivo, permite la construcción de la personalidad y de la identidad personal, el desarrollo de capacidades y la configuración de la comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, afectiva y axiológica, en el preámbulo de dicha ley se reconoce el valor que posee la educación para fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales; promover la solidaridad y evitar la discriminación; garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas.

La educación primaria y educación secundaria obligatoria española constituyen las etapas de la educación básica, que abarca desde los 6 a los 16 años. La etapa de educación infantil se divide en dos ciclos, uno de 0 a 3 años y otro de 3 a 6 años; prácticamente la totalidad de la población del segundo ciclo está escolarizada. Por ser estas etapas las más significativas de la vida escolar del alumnado, en ellas centraremos el análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Comunidad Autónoma de Galicia (España). Ofrecemos una panorámica general de las vigentes en el momento que se realiza esta reflexión, con un análisis lo suficientemente profundo para destacar algunas ideas que debemos pensar y repensar, como por ejemplo cómo algunos programas o medidas de atención a la diversidad pueden marcar el tránsito del alumnado por su vida escolar. Además nuestra propuesta complementa la trayectoria histórico-legal en el estado español sobre el alumnado con necesidades educativas especiales realizada con anterioridad (Guirado y Sepúlveda, 2009, 2012; González, Méndez y Rodríguez, 2009; Martínez Domínguez, 2005; Ruíz, 2008) en cuanto que se aproxima a la normativa concreta de una determinada Comunidad Autónoma de este país (Galicia).

Inexorablemente, una escuela para todos se gesta desde un currículo común y flexible en el que "comprensividad" y "diversidad" son dos conceptos básicos (Albericio, 1991) por cuanto que se procura una educación igual para todos –comprensiva-, al mismo tiempo que diversa, se adapta a las necesidades de cada grupo. Estos dos principios dan respuesta a una educación de calidad, personalizada e individualizada a la vez que no se pierde el hilo conductor del sistema educativo ordinario (Díaz, 2008), aunque no debemos olvidar según Torres (1999) que la búsqueda de un equilibrio entre la

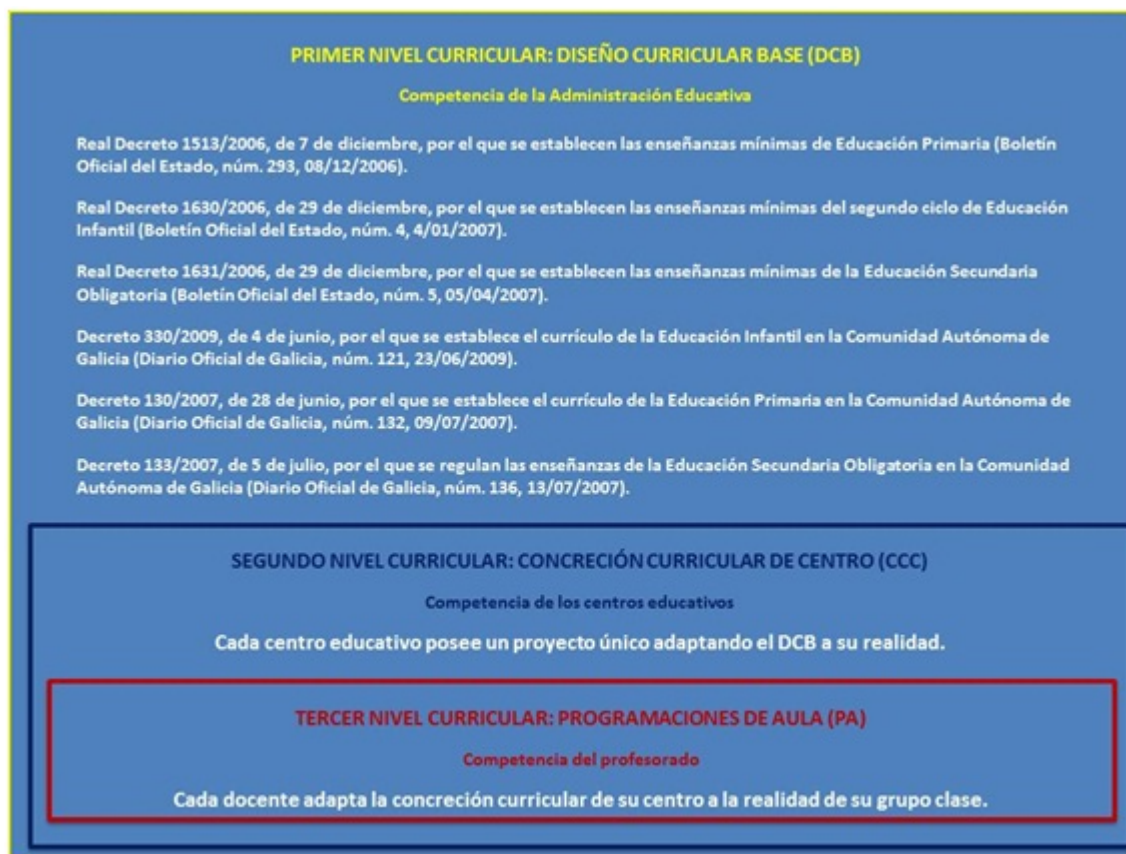
---

<sup>1</sup> Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación -LOE-. Boletín Oficial del Estado Español- BOE-, número 106 del 4 de mayo de 2006.

comprensividad de una propuesta curricular igual y única para todos y la propia diversidad de alumnado, centros y profesorado requiere de estrategias o principios específicos.

Esta flexibilidad en el curriculum se constata en la diferenciación de tres niveles de concreción en los que permanecen como rectores los principios de calidad, equidad, inclusión educativa y no discriminación: el diseño curricular base, la concreción curricular del centro educativo y las programaciones de aula. El primero, se corresponde con la legislación vigente, en cuanto a los currículos se refiere, tanto a nivel estatal como autonómico. La concreción curricular de centro depende de cada uno de los centros docentes respondiendo a la autonomía de la que disponen y que establecerán en función de su propia realidad educativa. El tercer nivel se corresponde con la realidad concreta de un aula para poder trabajar a título individual con el alumno/a. En la siguiente figura, recogemos dichos niveles organizados de lo más general a lo más particular, indicando a quién corresponde su desarrollo.

**FIGURA 1. NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR**



Si bien somos conocedores de que en la literatura podemos encontrar referencias que hablan de cuatro niveles, incluyendo como cuarto las adaptaciones curriculares, en este trabajo consideramos la organización en tres niveles por ser la más extendida y comúnmente aceptada y situando, coherentemente con la norma de la Comunidad Autónoma, las adaptaciones curriculares como medidas extraordinarias de atención a la diversidad vinculadas a las programaciones de aula.

## 2. ¿CAMBIA LA FORMA, CAMBIA EL FONDO? UNA MIRADA A LAS DIFERENTES DENOMINACIONES RELACIONADAS CON LA DIVERSIDAD

Una primera revisión de la normativa estatal y autonómica pone de manifiesto un cambio, no sólo de la forma, sino también del fondo, relacionado con las medidas de atención específicas adoptadas. En interpretación de Guirado y Sepúlveda (2009) el desarrollo legislativo de la educación especial en el estado español ha sufrido una variación progresiva de medidas asentadas en planteamientos educativos, marcando una trayectoria que ha posibilitado la evolución creciente y armonizada de orientaciones legales con perspectivas de enfoque normalizantes, integradores e inclusivos. El terreno se torna poco a poco complejo, pues cada una de estas medidas se va aproximando al concepto de diversidad de diferentes maneras, focalizando en unos aspectos más que en otros, teniendo en cuenta cierta pluralidad de variables en la práctica. Por ello, aludiremos en este apartado a conceptos como diversidad, necesidades educativas especiales y necesidades específicas de apoyo educativo.

Es preciso detenerse a reflexionar sobre qué entendemos por el término diversidad, ya que es un concepto muy genérico que puede referirse a distintos sujetos y acciones: diversidad en la sociedad, en la universidad, en la escuela, en la práctica docente, en el alumnado.

Parrilla (2000) afirma que dicho término va más allá de una cuestión conceptual, sería una forma de pensar, hacer, actuar, pudiendo alcanzar también una manera de comprender la realidad, no ajena a la totalidad, ya que ésta no existe sino es en relación a otros (Mas y Olmos, 2011). No puede tampoco entenderse como algo ajeno a la normalidad, pues lo común y normal es que todos somos diferentes y diversos; particularmente, la realidad educativa es ésta y hace necesario que se atienda a todo el alumnado. Por tanto, hablamos de diversidad para referirnos a las diferencias de capacidades, conocimientos previos, intereses, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje, como un continuum de necesidades del alumnado. Relacionados con este término encontramos los de necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje o necesidad específica de apoyo educativo. Veamos con un poco más de detalle cada uno de ellos.

### 2.1. Necesidades educativas especiales (NEE)

La nomenclatura referida a necesidades especiales en el campo educativo sufrió numerosos cambios en los últimos años. Su origen la encontramos en el Informe Warnock (1978) en el que se propone la utilización del concepto "necesidades educativas especiales" (NEE), que posteriormente fue asumido en muchos de los sistemas educativos europeos. Según apuntan Calvo y González (2001), se planteaba una idea mucho más dinámica, flexible y relativa a la deficiencia, en lugar de etiquetar a una persona de por vida por el simple hecho de presentar cualquier tipo de discapacidad.

Dicho término fue incorporado a la legislación española, inicialmente, en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)<sup>2</sup> en su Capítulo V sobre educación especial, proporcionando un marco legal favorable a la integración, normalización e individualización de la enseñanza y el aprendizaje, dando un importante paso en lo que respecta a facilitar a todo el alumnado, sin excepción, un proceso educativo obligatorio y gratuito desde los seis hasta los dieciséis años. Este cambio de perspectiva

<sup>2</sup> Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo –LOGSE-. Boletín Oficial del Estado Español –BOE- número 238 del 4 de octubre de 1990.

planteaba una nueva visión curricular en la respuesta individualizada a las necesidades educativas especiales del alumnado.

Años más tarde, la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGC)<sup>3</sup> establece la filosofía educativa, que sigue vigente en nuestros días, de distribuir a este alumnado entre todos los centros docentes que perciben financiamiento público para así facilitar su integración en la sociedad y evitar la discriminación. Según esta norma, un alumno/a presenta necesidades educativas especiales si durante un período largo de tiempo que coincida total o parcialmente con su escolarización, va a necesitar de forma determinante los apoyos y atenciones educativas, por manifestar determinadas discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, trastornos graves de conducta o situaciones sociales y/o culturales desfavorecidas.

En esta línea, subrayan Calvo y González (2001), las variables a tener en cuenta para potenciar la igualdad de oportunidades surgen del propio curriculum ordinario y del contexto escolar concreto, que se van a adaptar al alumno/a para acercar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de lo común hasta llegar a lo diverso. Según Lago (1995) los tres ámbitos en los que podemos identificar las diferencias que encontramos entre el alumnado están relacionados con las capacidades, la motivación y el aprendizaje:

- Diferencias de capacidades, referidas a las diferencias en la capacidad memorística, de reacción, en las estrategias para procesar, seleccionar u organizar la información, entre otras, aunque una limitación en alguna de estas capacidades no tiene por qué suponer un problema escolar. Estas diferencias se corresponden con variables psicológicas intrínsecas al alumno/a.
- Diferencias de motivación e intereses, que se relacionan con la motivación para superarse, la autoestima y las expectativas, el control ante las dificultades, el esfuerzo, la reacción ante los éxitos y fracasos o la respuesta a los refuerzos (positivos y negativos). El nivel de motivación del alumnado frente a las tareas escolares es una variable que incide en sus resultados. Dada la influencia que tiene el contexto familiar y social sobre los niveles de motivación y los intereses del alumnado, podemos referirnos a ellas como variables socioculturales.
- Diferencias de estilos y ritmos de aprendizaje, constatada por la manera de afrontar y resolver las tareas escolares en cuanto a rapidez, al análisis de la situación, la impulsividad o atención a los detalles, a la necesidad de períodos largos o cortos de tiempo para los aprendizajes, etc. La manera de aprender es diferente en cada alumno/a, necesita un tiempo para conocerse a sí mismo y descubrir cuál es su mejor estrategia para el aprendizaje.

Estos tres ámbitos se interrelacionan entre sí ya que interfieren en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, coincidiendo con algunas de las variables intervinientes en el fracaso escolar señaladas por la OCDE (1998, cit. en Marchesi, 2004): psicológicas, referidas a los factores cognitivos y psicoafectivos del alumnado; socioculturales, relativas al contexto social del alumnado y a las características de su familia e institucionales, basadas en la escuela, métodos de enseñanza inapropiados, currículum pobre y escasos recursos, entre otros.

---

<sup>3</sup> Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes –LOPEGC-. Boletín Oficial del Estado Español –BOE- número 278 del 21 de noviembre de 1995.



### 3. LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD EN GALICIA

En Galicia, comunidad autónoma española con competencias transferidas en materia de educación desde la administración central, la atención a la diversidad hasta hace poco tiempo estuvo legislada con normativa básica nacional<sup>4</sup>. Recientemente, a finales de 2011, basándose en lo dispuesto en la Ley Orgánica de Educación –LOE– (2006), se publica el Decreto 229/2011<sup>5</sup> que regula en dicha región estos aspectos. En él se parte del Capítulo I del Título Preliminar de la LOE donde se establecen los principios y fines del sistema educativo, para tratar de conseguir mediante esos principios el éxito escolar de todo el alumnado. Entre ellos se destaca: la calidad de la educación para todo el alumnado; la equidad, la inclusión educativa y la no discriminación; la concepción de la educación a lo largo de toda la vida; la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado; la orientación educativa y profesional del estudiantado; el esfuerzo compartido por alumnado, madres, padres o tutores y tutoras legales, profesorado, centros, administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad, y la autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares.

Tal y como se especifica en el citado decreto, la diversidad es una realidad social y, por lo tanto, de cada centro educativo; derivada de la singularidad biológica, psicológica, social y cultural de cada alumna y alumno, de las familias y del profesorado, también de la particularidad del centro y de la comunidad educativa en su conjunto. La respuesta educativa a esa diversidad debe concretarse en cada uno de los proyectos educativos, en las enseñanzas, en la coordinación docente, en la personalización de la educación de las alumnas y alumnos, en los recursos y medidas educativas, en los compromisos familiares y sociales y en todo lo que contribuya al máximo desarrollo personal y social del alumnado y a su preparación para convivir y participar, de forma autónoma, en una sociedad democrática.

Así, desde la norma, se concibe la “atención educativa a la diversidad” como el conjunto de medidas ordinarias y extraordinarias, junto con acciones diseñadas con la finalidad de adecuar la respuesta educativa a las diferentes características, potencialidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses y situaciones sociales y culturales de todo el alumnado (art. 3). Estas medidas y acciones implican a toda la comunidad educativa y deben concretarse en propuestas curriculares y organizativas que contemplen la pluralidad de todas y cada una de las alumnas y alumnos. El objetivo educativo de conseguir que todos alcancen el máximo desarrollo personal y social posible requiere que se les facilite una educación adaptada a sus singularidades, que se les garantice una igualdad efectiva de oportunidades y que se les ofrezcan los recursos necesarios, tanto al alumnado que lo precise como a los centros en los que se encuentran. Se concibe pues, la diversidad como un elemento enriquecedor para el conjunto de la sociedad y un deber de los docentes que procuran para su alumnado el pleno desarrollo de su personalidad y capacidades.

---

<sup>4</sup> Fundamentalmente, Real Decreto 2639/1982 de 15 de octubre de Ordenación de la Educación Especial (Boletín Oficial del Estado de 22 de octubre de 1982), modificado por Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo (Boletín Oficial del Estado de 16 de marzo de 1985); Real Decreto 696/1995 de 28 de abril de Ordenación de la Educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (Boletín Oficial del Estado número 131 de 2 de junio de 1995) y Real Decreto 1635/2009, de 30 de octubre, por el que se regulan la admisión de los alumnos en centros públicos y privados concertados, los requisitos que han de cumplir los centros que impartan el primer ciclo de la educación infantil y la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación (Boletín Oficial del Estado número 265 de 3 de noviembre de 2009).

<sup>5</sup> Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. Diario Oficial de Galicia, número 242 de 21 de diciembre de 2011.



### 3.1. Las medidas ordinarias de atención a la diversidad

Se consideran medidas ordinarias de atención a la diversidad todas aquellas que faciliten la adecuación del currículum prescriptivo, sin alteración significativa de sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación, al contexto sociocultural de los centros educativos y a las características del alumnado (artículo 8.1). Estas medidas tienen como finalidad dar respuesta a las diferencias en competencia curricular, motivación, intereses, relación social, estrategias, estilos y ritmos de aprendizaje, y están destinadas a facilitar la consecución de los objetivos y competencias establecidas en las diferentes enseñanzas. Entre las medidas ordinarias de atención a la diversidad que actualmente se contemplan en Galicia están las siguientes (artículo 8.2):

- a) Adecuación de la estructura organizativa del centro (horarios, agrupamientos, espacios) y de la organización y gestión del aula a las características del alumnado. Si a nivel de centro se contempla la atención a la diversidad del alumnado, teniendo en cuenta las características de éste, será mucho más fácil que a nivel de aula el profesorado pueda adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la heterogeneidad del grupo-clase.
- b) Adecuación de las programaciones didácticas al entorno y al alumnado. El contexto económico y socio-cultural del alumnado influye de forma importante en la escuela y debe ser tenido en cuenta diariamente para la planificación docente, por eso las programaciones que desde el centro educativo se elaboren deberán tener presente el entorno del que proceden los alumnos/as. De esta forma, de un centro educativo a otro las programaciones serán, en mayor o menor grado, diferentes.
- c) Metodologías basadas en el trabajo colaborativo en grupos heterogéneos, tutoría entre iguales, aprendizaje por proyectos y otras que promuevan la inclusión. En cada aula, el profesorado adaptará la metodología utilizada en función de las características del alumnado.
- d) Adaptación de los tiempos e instrumentos o procedimientos de evaluación. Se trataría de evaluar el mismo currículum a todos pero de distinta manera, flexibilizando la forma de llevar a cabo esta evaluación en función de cada alumno/a de una manera lo más individualizada posible.
- e) Aulas de atención educativa y convivencia junto con medidas y actuaciones destinadas a la mejora de la convivencia. Se crean planes que ofrecen a la comunidad educativa materiales y recursos para el fomento de la cultura de paz dentro del trabajo escolar.
- f) Desdoblamientos de grupo. Una medida aplicable hasta ahora fundamentalmente en educación secundaria para facilitar a todo el alumnado el acceso a las prácticas de determinadas áreas.
- g) Refuerzo educativo y apoyo del profesorado con disponibilidad horaria. Son las medidas más comunes adoptadas por el profesorado del área en la que el alumno/a tiene dificultades. Está destinado al alumnado que a lo largo de su escolaridad presente alguna dificultad de aprendizaje. El tutor o la tutora deberá informar a las familias.
- h) Programas de enriquecimiento curricular. Es una estrategia aplicable al alumnado de altas capacidades, consiste en ajustar el currículum a las capacidades del estudiante; se trata de una adaptación curricular de ampliación o enriquecimiento vertical cuando se aumenta la cantidad de contenidos en una o más áreas, y se tratará de una adaptación de enriquecimiento horizontal cuando prevalece la profundización y las interconexiones entre los contenidos.

- i) Programas de refuerzo en las áreas instrumentales básicas. Estos programas, siguiendo la línea de las comunidades autónomas que ya los aplican como Andalucía<sup>6</sup>, tendrían como finalidad asegurar los aprendizajes básicos de lengua castellana y literatura, lengua gallega y literatura, primera lengua extranjera y matemáticas que permitan al alumnado seguir con aprovechamiento las enseñanzas de educación primaria o de educación secundaria obligatoria. Son programas de actividades motivadoras que buscan alternativas al programa curricular de las materias instrumentales.
- j) Programas de recuperación. Se trata de programas destinados al alumnado que habiendo promocionado de curso tiene materias no superadas. Así, dependiendo de cada materia, el profesorado prepara estos programas incluyendo actividades, tareas o trabajos que el alumnado debe realizar, así como las orientaciones para recuperar cada área, cómo se va a realizar el seguimiento, los libros de texto, apuntes o temas que deben consultarse, las fechas de controles, exámenes o de entrega de cuadernillos de recuperación y los criterios de evaluación de las distintas áreas.
- k) Programas específicos personalizados. Esta medida no estaba contemplada con esta nomenclatura en la legislación vigente y a la espera del desarrollo normativo del decreto, entendemos que se refiere a aquellos programas que se elaboran en los centros para un grupo de alumnos/as concreto o para un alumno/a de forma individualizada que pueda presentar alguna dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sea necesario elaborar lo que conocemos como programa de intervención.
- l) Programas de habilidades sociales. Desde los departamentos de orientación de los centros educativos se elaboran este tipo de programas con la finalidad de prevenir posibles problemas de convivencia en el centro o para solucionar alguno ya existente. En la educación primaria se aplicaría de forma transversal en todas las áreas y en educación secundaria se utiliza la hora de tutoría para el desarrollo de estos programas.

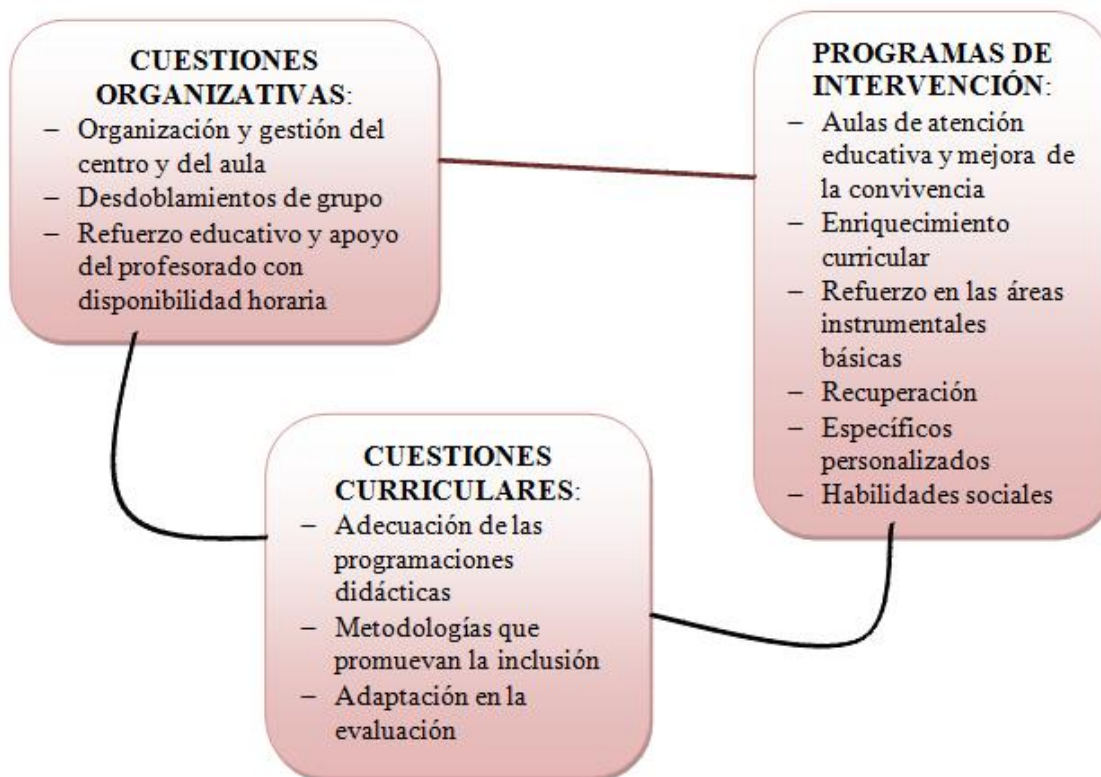
En síntesis, las medidas ordinarias de atención a la diversidad adoptadas giran en torno a tres aspectos fundamentales (figura 2): cuestiones organizativas, curriculares y programas de intervención.

Como podemos ver, ninguna de estas medidas supondría separar o apartar del grupo clase a un alumno/a por tener determinadas dificultades para seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje ordinario. Podemos hablar entonces de "medidas inclusivas de atención a la diversidad", en las que las diferencias individuales son atendidas dentro del aula ordinaria con el resto del alumnado. Serán las que primero se apliquen cuando nos encontramos con un alumno/a que presenta problemas escolares y en el caso de que ninguna de ellas ofrezca los resultados esperados o que, por alguna circunstancia, no sean adecuadas para el sujeto, entonces se comenzará con la aplicación de medidas extraordinarias.

---

<sup>6</sup> Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía –BOJA- número 167 de 22 de agosto de 2008.

**FIGURA 2. MEDIDAS ORDINARIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**



### 3.2. Las medidas extraordinarias de atención a la diversidad

Son todas aquellas dirigidas a dar respuesta al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, pudiendo requerir modificaciones significativas del currículo ordinario y/o suponer cambios esenciales en el ámbito organizativo, así como, en su caso, en los elementos de acceso al currículo o en la modalidad de escolarización (artículo 9.1). Como dijimos, se aplicarán una vez agotadas las de carácter ordinario o por resultar éstas insuficientes.

Según se especifica en el citado decreto (artículo 9.2), para la aplicación de las medidas extraordinarias será necesaria la autorización de la dirección del centro educativo, del servicio de inspección educativa, de la jefatura territorial o de la dirección general que proceda, y, en su caso, partirá de un informe justificativo del correspondiente servicio de orientación. Se consideran medidas extraordinarias de atención a la diversidad las siguientes (artículo 9.3):

- a. Adaptaciones curriculares. Se trata de modificar uno o más elementos prescriptivos del currículo (objetivos, contenidos o criterios de evaluación) y adaptarlos a las necesidades educativas de un alumno/a concreto. La finalidad es el aprovechamiento máximo de sus capacidades. Está destinada al alumnado que, después de una evaluación psicopedagógica, muestre un desfase curricular importante y presente dificultades significativas en su proceso de aprendizaje o, por el contrario, calidades excepcionales que le impidan seguir el proceso común de enseñanza-aprendizaje. Para la evaluación y promoción del alumnado se tendrán en cuenta los objetivos fijados en las adaptaciones curriculares. Por tratarse de una medida

excepcional, requiere autorización de la inspección educativa y las familias deberán estar informadas. Esta medida queda reflejada en el expediente y en el historial académico.

- b. Agrupamientos flexibles. Se trata de agrupamientos específicos de carácter transitorio para apoyar el alumnado con dificultades en el aprendizaje de las áreas instrumentales (matemáticas, lengua gallega o lengua castellana) o de las áreas de ciencias de la naturaleza y ciencias sociales. En esas áreas, la clase se divide en grupos para poder dar una atención más individualizada y adaptada a los alumnos y a las alumnas que lo necesitan. Están destinados al alumnado de 1º y 2º de la enseñanza secundaria obligatoria (12 a 14 años) que, según el criterio del equipo educativo, tenga dificultades de aprendizaje. Las familias deberán estar informadas.
- c. Apoyo del profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica (PT) y/o en Audición y Lenguaje (AL). Es la intervención de estos especialistas dentro y/o fuera del aula para ayudar al alumno/a con dificultades escolares, está destinado a aquellos que a lo largo de su escolaridad presenten dificultades de aprendizaje y a criterio del equipo educativo, después de una evaluación psicopedagógica, necesiten dicha medida. El tutor o la tutora deberá informar a las familias y en ningún caso, la atención fuera del aula ordinaria deberá exceder un tercio de la jornada escolar.
- d. Flexibilización de la duración del período de escolarización. El alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo podrá permanecer un año más del establecido con carácter general en la etapa de educación primaria o incluso dos años siempre que no se estuviera hasta los siete años en educación infantil; en ningún caso, se podrá exceder de los quince años en educación primaria. En educación secundaria se podrá permanecer un año más de forma excepcional no pudiendo aplicarse a un curso en el que ya se repitiese. Por otra parte, para el alumnado de altas capacidades existe la posibilidad de adelantar la entrada en la enseñanza obligatoria o de reducir en un máximo de dos años la permanencia en la etapa de primaria.
- e. Programas de diversificación curricular. Se trata de una medida especial que pretende darles a los alumnos y a las alumnas que acceden al programa la oportunidad de conseguir el título de graduado en educación secundaria, mediante una metodología y unos contenidos acomodados a sus características. Estos programas están organizados alrededor de dos ámbitos: lingüístico-social y científico, y su duración puede ser de uno o dos años. Destinados a alumnos y alumnas de quince años, o que los vayan a cumplir en el año en el que comienza el programa, que presenten dificultades de aprendizaje o que ya recibieran otras medidas de atención a la diversidad y que, a juicio del profesorado, tengan expectativas de conseguir el título con esta medida. Las familias deberán estar informadas.
- f. Programas de cualificación profesional inicial. Están destinados a alumnado de más de 15 años que no obtuvieran el título de graduado en Educación Secundaria. En estos programas se podrá obtener (en función de los módulos que se cursen de forma voluntaria) el citado título o una certificación acreditativa de una formación profesional inicial.
- g. Atención educativa al alumnado que, por circunstancias diversas, presenta dificultades para una asistencia continuada a un centro educativo. Esta medida está destinada al alumnado

que se encuentra convaleciente en su domicilio debido a alguna enfermedad o que está ingresado en un centro hospitalario.

- h. Grupos de adquisición de las lenguas. Es una medida extraordinaria destinada a alumnado procedente del extranjero. Son agrupamientos flexibles que tienen por finalidad, a través de una atención individualizada, el impulso de una formación inicial específica en las lenguas vehiculares de la enseñanza en Galicia (castellano y gallego), de manera que se posibilite al alumnado su plena incorporación en las actividades de aprendizaje pertenecientes al curso en el que se encuentre.
- i. Grupos de adaptación de la competencia curricular. Es también una medida extraordinaria destinada a alumnado procedente del extranjero. Se trata de agrupamientos flexibles que tendrán por finalidad, a través de una atención individualizada, el progreso en su competencia curricular. Esta medida estará dirigida, por lo tanto, al alumnado que presente un desfase curricular de dos o más cursos con respecto al que le correspondería por su edad.

En resumen, las medidas extraordinarias de atención a la diversidad, a nuestro entender, giran en torno a tres aspectos fundamentales (figura 3): flexibilización del currículum, agrupamientos del alumnado y diversificaciones en el tiempo y el espacio.

De las medidas anteriores, únicamente el apoyo del profesor/a especialista en PT o AL fuera del aula ordinaria supondría una separación del alumno/a con dificultades de su grupo de referencia. El resto de las medidas en su mayoría suponen una separación de la clase de referencia pero por grupos y no de forma individualizada.

**FIGURA 3. MEDIDAS EXTRAORDINARIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**





#### 4. A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo del artículo nos hemos referido a distintos conceptos (necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje, necesidades específicas de apoyo educativo) y principios (comprensividad, diversidad, equidad, no discriminación...) asociados con el ámbito de la inclusión educativa que han seguido caminos paralelos a la normativa del momento. También hemos revisado aquellas acciones que se proponen desde la legislación española actual, con especial énfasis a su desarrollo en la Comunidad Autónoma de Galicia, emanadas no de la investigación o la práctica sino del texto normativo.

Asimismo, hemos mencionado que la actual legislación reconoce que la educación es un derecho de todo el alumnado, que todos deben recibir las atenciones y recursos que necesiten y que desde un currículum común para todos se puede atender en los centros educativos a cada uno de los alumnos/as adaptándonos a sus necesidades. Tal variedad, tiene implicaciones importantes para *el profesorado como principal figura mediadora en los procesos de atención a la diversidad y variable determinante del éxito de una práctica educativa inclusiva*. Sus expectativas, actitudes y formación respecto a los procesos de atención a la diversidad y, como consecuencia, a los de inclusión, condicionan su papel pudiendo actuar bien como facilitadores o bien como barreras de dichos procesos.

El docente tiene que adaptarse a las características y particularidades de su alumnado y hacer realidad el aprovechamiento de este derecho. Las diferencias personales de cada alumno/a deben ser valoradas de forma positiva y no ser consideradas como un impedimento en la escuela; la enseñanza debe adecuarse de tal manera que permita a cada alumno progresar según sus capacidades y atendiendo a sus necesidades, sean éstas especiales o no. Además, se debe enseñar y evaluar siempre en función de las capacidades de cada persona en particular, según el nivel de progreso de cada uno y no tanto teniendo como referente los objetivos preestablecidos por la administración educativa. Esto implica que *la formación del docente en esta temática es aún hoy uno de los desafíos de todo sistema educativo*, ya que la formación, debe ofrecer recursos y estrategias para hacer competentes a los profesionales y a sus comunidades educativas para dar una respuesta inclusiva a la diversidad de su entorno (Vienneau y Sales, 2011). Como indica Colmenero (2009) ha de ser un elemento esencial en lo referente a la dotación de conocimientos para afrontar el reto docente inclusivo. El profesional debe contar con una sólida preparación que le conduzca a considerar la necesidad divulgadora de una educación para todos y cada uno de sus estudiantes (Montolio y Cervellera, 2008).

En un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en la atención a la diversidad e inclusión educativa se hace necesario *repensar las prácticas docentes del profesorado*, que a juicio de Mas y Olmos (2011) se han de asentar en las siguientes premisas:

1. Principios de normalización e inclusión; equidad, igualdad de oportunidades y no discriminación; flexibilidad y accesibilidad; interculturalidad y promoción de la convivencia; autonomía de los centros docentes y participación de toda la comunidad educativa.
2. La atención a la diversidad abarca a la totalidad del alumnado, quien deberá contar con las medidas y recursos educativos que respondan a sus necesidades y características personales.
3. Las decisiones pedagógicas, organizativas y de gestión de los centros educativos contemplarán la atención a la diversidad.



4. Las acciones preventivas y la detección temprana tendrán carácter prioritario en los centros docentes, con la implicación y la participación de toda la comunidad educativa y, en su caso, de otras administraciones o entidades sin ánimo de lucro.
5. La intervención educativa se basará en un enfoque multidisciplinar y de colaboración y coordinación entre los diferentes profesionales.
6. Las madres, padres o tutores y tutoras legales del alumnado recibirán, de forma individualizada, la necesaria información y asesoramiento respecto de las características y necesidades del alumnado, así como de las medidas a adoptar para su atención en los centros educativos.
7. La formación, la innovación y la difusión de buenas prácticas en la atención a la diversidad serán acciones a promover para la mejora continuada de la calidad educativa.
8. En la respuesta educativa a la diversidad se priorizarán las medidas de carácter ordinario y normalizador. Las de carácter extraordinario sólo se llevarán a cabo una vez agotadas las anteriores.

De este modo, no será el “alumnado con dificultades” quien tenga que adaptarse o conformarse a una enseñanza genérica, sino que es ésta la que debe adecuarse al modo y manera que permite a cada alumno/a particular progresar en función de sus capacidades y con arreglo a que sus necesidades sean especiales o no (Arnáiz, 1997).

Por otra parte, si bien es cierto que la normativa propone acciones para la inclusión del alumnado, reivindicando la respuesta a las necesidades en el entorno más ordinario posible, la mayor parte de ellas todavía no son viables en la práctica educativa. A la espera del desarrollo del Decreto 229/2011 analizado a lo largo del artículo, que deberá establecer a través de las pertinentes órdenes cómo se llevan a la práctica todas las medidas propuestas, en los centros educativos no se perciben cambios significativos. Es decir, la normativa ha cambiado y entrado en vigor hace prácticamente un año y los cambios en la realidad educativa de los centros no se materializan. Al menos, así lo demuestra nuestra experiencia como formadores de los profesionales del sector educativo en Galicia, junto con el desarrollo de la propia práctica y el contacto con los centros a partir de investigaciones sobre el tema (Añel, 2011; Martínez Figueira, 2012). En la mayoría de los casos en los que se aplican medidas de atención a la diversidad para alumnos/as con dificultades, no siempre se agotan las medidas ordinarias para poner en marcha las medidas extraordinarias. La tendencia en los centros educativos de nuestra comunidad es que el profesor/a especialista en Pedagogía Terapéutica o en Audición y Lenguaje se haga cargo del alumnado con dificultades ya que hay un gran número de tutores que prefieren o entienden que el aprendizaje será más eficaz fuera del aula ordinaria con una atención individualizada. Esto demuestra que no se prioriza el hecho de que el alumnado con dificultades permanezca con su grupo de referencia en la medida de lo posible, por lo que en la práctica diaria, sigue dándose cierta inercia heredada de nuestra historia legislativa relacionada con la separación del alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo de su grupo de referencia; en definitiva, aún queda mucho para poder hablar de una inclusión real generalizada.

A este respecto, Guirado y Sepúlveda (2009) indican que el modelo de escuela inclusiva que preconiza e impulsa la LOE tiene más bien una aceptación teórica por parte de los centros docentes. Aunque nadie puede negar la necesidad de normalizar la atención educativa de todo el alumnado, la realidad de las escuelas muestra que la regulación normativa poco tiene que ver con la vivencia en los centros debido a

la amplia diversidad existente y a la falta de medidas y recursos que permitan responder al reto de atender a la diversidad social en el marco de una educación para todos y todas.

No obstante, si estamos convencidos de que la mejor opción es una inclusión educativa seria y coherente con las propuestas de la LOE y del Decreto 229/2011, encontramos una conexión entre esta normativa con el resto de políticas educativas de la administración gallega, en acciones como por ejemplo, el Plan de Convivencia, el Plan de Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Plan TIC) y el Proyecto Lector, entre otros. Además, la Consejería de Educación en su afán de informar a la comunidad educativa en general y a los centros educativos y docentes, en particular, ha creado un espacio propio en su página web donde se recoge información y recursos destinados a este colectivo<sup>7</sup>. Sin embargo, es preciso, como manifiestan Guirado y Sepúlveda (2009) que la trayectoria normativa se complementa con investigaciones y propuestas según las condiciones resultantes provenientes de las propias necesidades y la praxis educativa.

Ahora bien, no debemos olvidar que las medidas educativas que actualmente se establecen a nivel estatal y autonómico están condicionadas por las circunstancias económicas generalizadas, que al mismo tiempo dificultan y mucho la posibilidad de llevar a la práctica las propuestas establecidas en la normativa. La difícil situación económica actual, junto con el recorte en los presupuestos destinados a educación y formación del profesorado, limita las posibilidades de desarrollo de la norma e inversión en recursos humanos y materiales que permitan poner en práctica todas aquellas medidas ordinarias y extraordinarias propuestas para una adecuada atención a todo el alumnado. Así que, a pesar de contar con legislación actual que tiene en cuenta los cambios sociales acontecidos en nuestro país y que ofrece orientaciones para los procesos de integración y normalización, una vez más, queda en manos de la buena voluntad del profesorado el realizar prácticas educativas inclusivas y hacer efectivo los principios de equidad, igualdad de oportunidades e inclusión educativa que se proponen en la legislación vigente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albericio, J. J. (1991). *Educar en la diversidad*. Madrid: Bruño.
- Añel, M. E. (2011). *Intervención nas aulas. O papel dos docentes de Pedagogía Terapéutica*. Noia: Toxosoutos.
- Arnáiz, P. (1997). Integración, segregación, inclusión. En P.Arnaiz, y R. De Haro, *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*, pp. 313-353. Murcia: Universidad de Murcia.
- Calvo, M. I. y González, F. (2001). Medidas de atención a la diversidad en Primaria y Secundaria. Comunicación presentada en III Congreso La atención a la diversidad en el sistema educativo. Recuperado de <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/2.pdf>.
- Colmenero, M. J. (2009). Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad. *Revista Educación Inclusiva*, 2(3), pp. 71-82.
- Díaz, M. M. (2008). La atención a las personas con NEE. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 13, 1-8.

<sup>7</sup> Accesible en <http://www.edu.xunta.es/web/diversidadeorientacion/141> (fecha de consulta 06-10-2012).

- González, M. T., Méndez, R. M. y Rodríguez, M. J. (2009). Medidas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), pp. 79-105.
- Guirado, A. y Sepúlveda, L. (2009). Trayectoria histórico- legal y normativas pertinentes al alumnado con necesidades educativas especiales en el estado español. En C.Medrano, y L. Sepúlveda, (Coords.). *Diferentes perspectivas de atención a la diversidad. Siete enfoques pertinentes a la integración escolar*, pp. 55-84. Santiago de Chile. LOM.
- Guirado, A. y Sepúlveda, L. (2012). El alumnado con necesidades educativas especiales: una mirada histórica de la educación especial desde normativas legales. *Curriculum: revista de teoría, investigación y práctica educativa*. 25, pp. 77-102.
- Lago, X. R. (1995). *Atención á diversidade: a adaptación curricular*. Vigo: Edicións Xerais.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Martínez Domínguez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1), pp. 1-31.
- Martínez Figueira, M. E. (2012). *¿Qué necesita una organización escolar para caminar hacia la inclusión? Una mirada desde dentro*. Santiago: Andavira.
- Mas, O. y Olmos, P. (2011). La atención a la diversidad en la educación superior: una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), pp. 159-174.
- Montolio, R. y Cervellera, L. (2008). Una escuela de todas (las personas) para todas (las personas). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE – Número Monográfico: Educación Inclusiva*. 6(2), pp. 100-119.
- Parrilla, A. (2000). Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 3 (2), pp. 39-56. Recuperado de <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/angeles/12.pdf>.
- Rigo, E. (2006). *Las dificultades de aprendizaje escolar. Manual práctico de estrategias y toma de decisiones*. Barcelona: Ars Medica.
- Ruiz, C. (2008). Retos de la inclusión educativa en los próximos años en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE – Número Monográfico: Educación Inclusiva*. 6(2), pp. 45-57.
- Santiuste, V. y González-Pérez, J. (2005). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid: CCS.
- Torres, J. A. (1999). *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Archidona: Aljibe.
- Vienneau, R. y Sales, A. (2011). Formación del profesorado para la educación inclusiva: retos y propuestas. En O. Moliner, (ed.), *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes*, pp. 41-47. Castellón: Col·lecció educació.



## EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO: UN PROYECTO EDUCATIVO FLEXIBLE PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EL FORTALECIMIENTO DE LA SOCIEDAD DEMOCRÁTICA

*Norma Patricia Sánchez Regalado*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2012) - Volumen 10, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art10.pdf>

Fecha de recepción: xx xx xxxxxxxx xx xxxx  
Fecha de dictaminación: xx xx xxxxxxxx xx xxxx  
Fecha de aceptación: 26 de septiembre de 2012



La globalización como una condición de los tiempos actuales, ha provocado una reorganización del orden mundial que está dándoles nuevos significados a las tradicionales desigualdades sociales y culturales para constituirse en procesos que nos ayudan a vencer la amenaza de la exclusión, la segregación y todo tipo de discriminación a través del impulso a una lectura creativa en torno al respeto y cumplimiento del derecho a la educación de todos los niños y las niñas en edad escolar a la luz de nuestra circunstancia socio-histórica que deviene de un mundo vertiginoso de las nuevas tecnologías y de la sociedad del conocimiento y la información.

Ante esta realidad contundente, los países de habla hispana nos sumamos a las propuestas internacionales para impulsar y consolidar una variedad de temas que nos llevan a diseñar y desarrollar propuestas en torno al que hoy nos ocupa: La atención a la diversidad a través de un currículo flexible y coherente con la sociedad democrática.

Estas propuestas internacionales se inscriben en los principios de la justicia y la equidad, para detonar acciones y estrategias del orden de las políticas públicas para promover procesos de atención educativa con calidad, como una condición necesaria para mejorar el nivel de vida de todo el alumnado y para que nadie quede excluido de los procesos de formación, toda vez que son elementos imprescindibles para fortalecer la democracia y la participación activa en la sociedad y la cultura.

La presente propuesta se deriva del planteamiento global del diseño curricular, el cual considera en sus políticas y programas a la población considerada como vulnerable tal como aquella que se encuentra dentro de contextos indígenas, migrantes, niños, niñas y jóvenes con discapacidad y, en general, aquéllos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

En esta cambiante realidad mundial, los países hispanoamericanos han hecho grandes esfuerzos para ofrecer una educación de calidad que favorezca la atención a la diversidad en un marco muy amplio desde la Educación Inclusiva. Sin embargo, para ofrecer una educación de calidad a esta población se necesita mucho más de lo que en la materia está dispuesto. Se requiere una mayor cantidad de recursos humanos, financieros, materiales, tecnológicos y metodológicos, pero sobre todo de la sensibilidad, el compromiso y la voluntad de todos los involucrados en el proceso educativo y de la sociedad en general.

En este artículo, se comparte el avance que el Sistema Educativo de México ha desarrollado al articular la Educación Básica en un proceso de transformación educativa que se inscribe en los principios de la Educación Inclusiva, toda vez que configura una escuela pública caracterizada por ser un espacio de oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado de preescolar, primaria y secundaria, orientado a atender con calidad a la diversidad y a promover relaciones democráticas en las cuales, la libertad se ejerce con responsabilidad por parte de los actores de la comunidad escolar.

## 1. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. UN CIMIENTO PARA COMPRENDER EL DISEÑO CURRICULAR

La Educación Inclusiva pretende asegurar el derecho a la educación de todas las alumnas y los alumnos cualesquiera que sean sus características y plasma las aspiraciones por consolidar una *educación para todos y todas*.

Al ponderar estas condiciones, impulsa el respeto y cumplimiento del derecho a la educación de todos los niños y las niñas en edad escolar. Ante esta realidad, atender a la diversidad y satisfacer las necesidades educativas de todos los estudiantes, implica ofrecer recursos didácticos, conceptuales y metodológicos diferentes. Es decir, que garantizar el derecho a una misma educación y a un mismo currículo, exige una respuesta educativa diferenciada, acorde y pertinente a la condición de cada niño, niña o joven que asiste a la escuela.

Estos significados de la Educación Inclusiva, cobran capital importancia para colocarla en un movimiento que no es exclusivo del ámbito de la escuela y del aula, sino que está en el centro mismo de la sociedad, para repensarla en términos más abiertos y móviles, con la intención de proyectar una vida democrática basada en la diversidad y en la pluralidad de identidades, con derechos igualitarios para todos.

La Educación Inclusiva -como proceso- implica identificar y eliminar barreras presentes en los contextos educativos para impulsar la participación y el aprendizaje de todos los alumnos y las alumnas a través de la reconstrucción de las políticas, las culturas y las prácticas de la escuela y del aula con la intención de asumir la centralidad del aprendizaje en una Escuela para Todos. La siguiente tabla comunica una postura clara y amplia en torno a la conceptualización de la Educación Inclusiva.

| La Educación Inclusiva:  |  |
|--|--|
| Es un proceso que:   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Detona un movimiento permanente y sostenido de políticas, culturas y prácticas para satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos y las alumnas.</li> <li>• Involucra el desarrollo de las escuelas, tanto de sus docentes como del alumnado.</li> </ul>   |
| Implica identificar y eliminar barreras de los contextos (escolar, áulico, familiar) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Requiere, como punto de partida, de la realización de un análisis, evaluación y sistematización de información, para reconocer aquellas situaciones o condiciones que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado.</li> <li>• Una vez que éstas han sido identificadas, se asume el diseño de una planeación creativa y estratégica para eliminarlas o minimizarlas y evitar así, la presencia de cualquier tipo de discriminación o exclusión.</li> <li>• Se sirve de la planeación estratégica con la cual se impulsan iniciativas en la escuela y en el aula, para fortalecer el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos y alumnas, así como de los propios docentes y de las familias.</li> <li>• Implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para posibilitar la atención del alumnado en su diversidad.</li> </ul> |
| Impulsa a la participación   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alude a la necesidad de que todos los alumnos y alumnas, sea cual sea su condición, se eduquen <b>juntos</b> en la escuela de su comunidad y participen, sin discriminaciones, del currículo y de las actividades educativas.</li> </ul>  |
| Tiene centralidad en el aprendizaje  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Implica reconocer a la escuela como un lugar idóneo donde los alumnos <b>simultáneamente</b> aprenden la cultura, aprenden con otros y aprenden consigo mismos.</li> <li>• Exige experiencias de aprendizaje de calidad, por lo que la escuela promueve en el alumnado altos niveles de logros educativos.</li> <li>• Pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos más vulnerables, en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje.</li> <li>• Implica la responsabilidad profesional de todos los docentes y directivos para realizar el seguimiento de sus logros, así como las acciones necesarias para garantizar su asistencia, participación y egreso exitoso de la educación básica.</li> </ul>   |



| SUJETOS / DIMENSIONES     | IMPLICACIONES   |
|---------------------------|---|
| LOS ALUMNOS Y LAS ALUMNAS | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respetan y valoran las condiciones personales de sus compañeros.</li> <li>- Reconocen que la diversidad es un medio para aprender a ser y a vivir juntos.</li> <li>- Comprenden y aprovechan sus diferencias individuales.</li> <li>- Construyen y reafirman su propia identidad y posibilitan las condiciones para distinguirse de los otros.</li> <li>- Se preocupan por los demás y se responsabilizan de ellos mismos.</li> <li>- Se sienten valorados y acogidos.</li> <li>- Adquieren y desarrollan competencias que les permiten materializar su proyecto de vida.</li> </ul>   |
| LOS DOCENTES              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se responsabilizan de que todos y cada uno de los alumnos y las alumnas se sientan acogidos y seguros.</li> <li>- Reconocen y valoran la diversidad como fuente de enriquecimiento del currículum. Al mismo tiempo, orientan a los alumnos y a las alumnas para que comprendan y aprovechen sus diferencias individuales.</li> <li>- Crean situaciones pedagógicas que favorecen el aprendizaje y la participación de todos desde la perspectiva del desarrollo de competencias.</li> <li>- Promueven situaciones de aprendizaje fundamentadas en el modelo social de la discapacidad y en la atención de las dificultades educativas.</li> <li>- Promueven y facilitan la creación de redes de apoyo, el desarrollo y adquisición de valores, los sentimientos de pertenencia al grupo, de autoestima, así como formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas.</li> <li>- Desarrollan sus competencias docentes.</li> <li>- Trabajan en colaboración para la disminución o eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.</li> </ul>  |
| LOS DIRECTIVOS            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordinan el análisis de los contextos y de las dimensiones de la gestión escolar y pedagógica para la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación.</li> <li>- Colocan en el centro de la planeación estratégica el desarrollo de políticas, culturas y prácticas que se manifiesten en la mejora de la gestión y en el logro educativo.</li> <li>- Motivan y orientan los procesos educativos para favorecer los aprendizajes y la participación de todos los alumnos y las alumnas al lograr reducir o eliminar las barreras presentes en cada contexto.</li> <li>- Promueven la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaborativa y estimulante, en la que cada uno es valorado.</li> <li>- Incentivan la profesionalización y la cooperación profesional para la mejora de la enseñanza.</li> <li>- Disponen de los recursos humanos, técnicos y materiales en beneficio de todos.</li> <li>- Comparten el liderazgo de manera democrática.</li> </ul>   |
| LAS FAMILIAS              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participan de los procesos educativos de sus hijos a través de un diálogo democrático y una vinculación estrecha con la escuela y los docentes.</li> <li>- Se comprometen a difundir en la comunidad, los valores inclusivos de la escuela.</li> <li>- Crean condiciones familiares que enriquecen el desarrollo de competencias en sus hijos e hijas.</li> </ul>  |
| EN LOS CONTEXTOS          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se implantan políticas que faciliten y garanticen el acceso y permanencia de todos los alumnos y las alumnas, pues se asume que es cuestión de justicia e igualdad, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de Educación para Todos.</li> <li>- Se concreta el derecho a una <b>educación de calidad para todos</b>.</li> <li>- Se comparte en colectivo una visión diferente de la educación basada en la diversidad, por lo tanto, se enfatiza una educación que valora y respeta las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social y para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>- Se modifica y adecua la infraestructura de las escuelas.</li> <li>- Se dinamiza la organización de la escuela y del aula.</li> <li>- Se crean comunidades donde todos aprenden (alumnos, maestros, familias y autoridades).</li> <li>- Se generaliza la idea de que todos los niños y las niñas pertenecen al grupo y pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad.</li> <li>- Se fomentan valores de respeto hacia la diversidad.</li> <li>- Se hace uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) para el aprendizaje de todos.</li> <li>- Las familias y la comunidad colaboran en el logro de los objetivos de la planeación estratégica.</li> </ul> |

Bajo esta perspectiva, la Educación Inclusiva constituye un acto de justicia social para aquellos alumnos y alumnas excluidos del sistema escolar, tanto para los que nunca han ido a la escuela como para quienes han sido forzados a abandonarla, por la falsa idea histórica que los ha responsabilizado de sus resultados de aprendizaje.

Ante esta realidad, la Educación Inclusiva es una responsabilidad de los sistemas educativos en su conjunto y aspira a ofrecer una educación de igual calidad para todos, respetando la diversidad y prestando especial atención a aquéllos que, por diferentes causas, reciben educación de baja calidad,

están excluidos o en riesgo de ser marginados. Asimismo, garantiza una educación de calidad y asegura la igualdad de oportunidades para acceder al conocimiento y al desarrollo de competencias que ofrece el diseño curricular de la educación básica, al tiempo que impulsa el desarrollo de las escuelas para que atiendan educativamente con calidad a los alumnos y a las alumnas de diferentes contextos socioculturales, con diferentes capacidades y con experiencias de vida diversas, con la finalidad de avanzar hacia sociedades más justas y cohesionadas.

A través de los principios de la Educación Inclusiva, la escuela pública está orientada al aprendizaje de alumnos, alumnas, docentes, familias y directivos, por lo que genera condiciones para desarrollar sus fortalezas y mejorar sus prácticas. Asimismo, como espacio formativo, la escuela está abierta a la cultura y se compromete con la calidad educativa y con los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos y alumnas.

Al ser un compromiso de todos, la Educación Inclusiva implica a todos los actores de la tarea educativa, lo cual representa la oportunidad para avanzar en los contextos y en los procesos educativos bajo esta filosofía educativa. A través del siguiente cuadro, se registra una serie-inventario de implicaciones de la Educación Inclusiva en la atención a la diversidad en las escuelas de la Educación Básica.

### 1.1. La Articulación de la Educación Básica: un currículum para la atención a la diversidad

El proceso de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) iniciado en el año de 2004 por el gobierno mexicano se concretó con la Articulación de la Educación Básica<sup>1</sup> en el año de 2011, al contar con un currículum que se caracteriza por ser integral, pertinente, nacional y flexible en su desarrollo, orientado a mejorar los procesos y resultados del sistema educativo, abierto a la innovación y a la actualización continua, coherente, gradual, progresivo y capaz de articular, actualizar y dirigir la Educación Básica en todo el país.

La Articulación de la Educación Básica cumple con los criterios de equidad, calidez y calidad inscritos en los principios, las bases filosóficas y organizativas del Artículo Tercero Constitucional y de la Ley General de Educación, que se expresan en un perfil de egreso pertinente para el presente y el futuro de México, por lo que establece un trayecto formativo de 12 años que se organiza e integra en el Plan de Estudios y los Programas correspondientes a los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

Como política educativa, la Articulación de la Educación Básica busca ampliar los alcances de la educación y del sistema educativo en términos de cobertura y calidad, entendida la primera como la universalización de las oportunidades de acceso, tránsito y egreso de la Educación Básica en condiciones de equidad y, la segunda, como el desarrollo de procesos de aprendizaje y de enseñanza en un contexto de estándares curriculares, cuyo valor sea ampliamente reconocido en el espacio nacional e internacional.

En términos amplios, la Articulación de la Educación Básica impulsa una formación integral de alumnas y alumnos, orientada al desarrollo de competencias y aprendizajes esperados, referidos a un conjunto de estándares curriculares de desempeño, comparables a nivel nacional e internacional. Proyecta transformar la práctica docente para transitar del énfasis en la enseñanza al énfasis en la generación y el acompañamiento de los procesos de aprendizaje, teniendo como centro al alumno o alumna. Da un

---

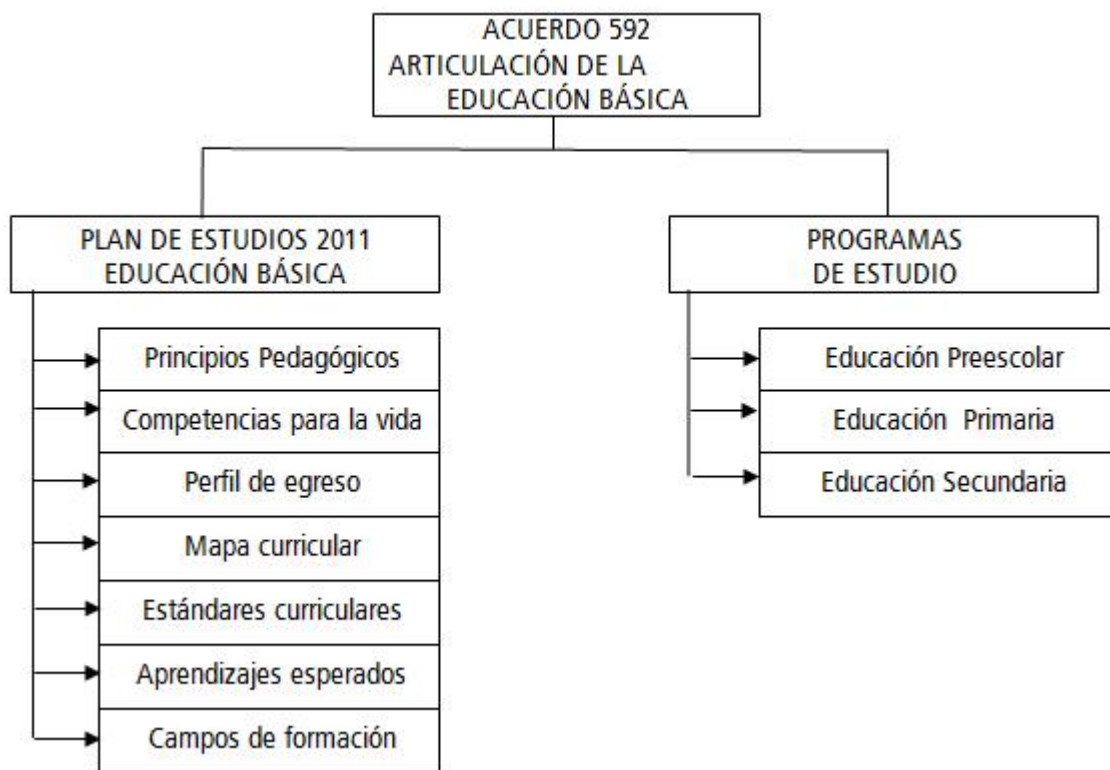
<sup>1</sup> Secretaría de Gobernación. 2011. Diario Oficial de la Federación publicado el: 19 de Agosto de 2011. ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Obtenido el 22 de agosto de 2011, de: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011).

nuevo significado a la Educación Básica y, particularmente, a la escuela pública como un espacio capaz de brindar una oferta educativa integral, atenta a las condiciones y los intereses de sus alumnos y alumnas, cercana a los padres y las madres de familia, abierta a las iniciativas de sus directivos y maestros, transparente en sus condiciones de operación, en sus parámetros curriculares y en sus resultados. Adicionalmente, en torno a ella, se alinean los procesos referidos a la profesionalización continua de docentes en servicio, al desarrollo de materiales educativos y a la gestión para la equidad y la calidad educativas.

Como ha sido referido con anterioridad, la Articulación de la Educación Básica, constituye una decisión de política educativa cuyo objetivo es ampliar la cobertura de los servicios y brindar oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para los alumnos y las alumnas, prestando especial atención a los grupos vulnerables (alumnos y alumnas con discapacidad, aquéllos con capacidades y aptitudes sobresalientes, los migrantes, los indígenas, los que viven en condición de calle, las jóvenes embarazadas/madres, los jornaleros, los trabajadores, con VIH/SIDA), es decir, a todos aquellos alumnos y alumnas que en los contextos educativos (escolar, áulico y socio-familiar), enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en aspectos relativos al currículum.

Es en el *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, donde se definen las competencias para la vida, el perfil de egreso, los aprendizajes esperados así como los estándares curriculares para cada periodo escolar que orientan la formación de ciudadanos cívicos, democráticos, críticos, creativos y productivos.

**FIGURA 1. ELEMENTOS ORGANIZATIVOS DEL TRAYECTO FORMATIVO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA**



Lograr la equidad con calidad como prioridad del *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, se fortalece con los siguientes Principios Pedagógicos que lo orientan:

1. *Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.*
2. *Planificar para potenciar el aprendizaje.*
3. *Generar ambientes de aprendizaje.*
4. *Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.*
5. *Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados.*
6. *Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.*
7. *Evaluar para aprender.*
8. *Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.*
9. *Incorporar temas de relevancia social.*
10. *Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.*
11. *Reorientar el liderazgo.*
12. *Tutoría y asesoría académica a la escuela.*

De manera global, estos principios pedagógicos aluden a la necesidad de avanzar hacia una educación inclusiva y de manera particular, el principio 8, pone el énfasis en la atención a la diversidad: alumnos y alumnas con discapacidad, aquéllos con capacidades y aptitudes sobresalientes, los migrantes, los indígenas y toda la población infantil que en los contextos educativos (escolar, áulico y socio-familiar), enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en aspectos relativos al currículum. La realización de estos avances se perfila a partir de la realización de una evaluación centrada en identificar aquellas situaciones o condiciones, constituidas como barreras que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado. Reconoce que su disminución o eliminación se promueve a través del diseño de una planeación creativa y estratégica para reducir aquellos factores susceptibles de generar condiciones de discriminación o exclusión e iniciar en las escuelas, mejores oportunidades para la atención a la diversidad.

Las cualidades educativas del *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, se orientan hacia el incremento generalizado y sostenido de la calidad educativa, que se evidencia en los alumnos y las alumnas en términos de las competencias desarrolladas y demostrables en los resultados de pruebas estandarizadas, nacionales e internacionales. Responde a un modelo educativo en el cual se privilegia su aprendizaje y prioriza el desarrollo de competencias útiles para sus vidas y para el futuro de la nación.

La centralidad del *Plan de Estudios 2011. Educación Básica* es el aprendizaje, el cual se impulsa a través del desarrollo de proyectos y del trabajo colaborativo. Pone el énfasis en el aprendizaje de los procesos, por encima de la memorización; es decir, posibilita la formación de alumnos y alumnas capaces de aprender a aprender para acceder al conocimiento y usarlo de manera creativa y eficiente. Otra cualidad educativa de este *Plan de Estudios* lo constituye la utilización de la planeación estratégica, como base de la gestión escolar, así como la formación continua de los colectivos docentes, en el marco del sistema de asesoría académica a las escuelas.

La máxima prioridad del *Plan de Estudios 2011. Educación Básica* -aspiración de la política educativa durante el primer decenio del siglo XXI- es la necesidad de generar acciones para avanzar en la equidad educativa, tanto en aspectos materiales, como cognoscitivos y relativos a la prestación de los servicios, así como la equidad que constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa.

**FIGURA 2. CUALIDADES EDUCATIVAS DEL PLAN DE ESTUDIOS 2011**

|                          |  |
|--------------------------|--|
| PLAN DE ESTUDIOS<br>2011 | Se orienta al incremento de la calidad educativa                               |
|                          | Se centraliza en el aprendizaje, con énfasis en el aprendizaje de los procesos |
|                          | Utiliza la planeación estratégica como base de la gestión escolar              |
|                          | Exige formación continua de los colectivos docentes                            |
|                          | Prioriza acciones para avanzar en la equidad educativa                         |

Esta prioridad de la política educativa se encuentra estrechamente ligada a los principios de la Educación Inclusiva, porque implica actuar en las dimensiones de equidad material, sociocultural y pedagógica, asumidas al garantizar el derecho de los sujetos en edad escolar a acceder a la educación básica, al tener la disposición de reconocer la pluralidad social, cultural y lingüística, como un valor para educar desde este posicionamiento a las generaciones futuras y, de igual manera, al contar con la capacidad de generar procesos educativos centrados en el alumnado, reconociendo su individualidad y estimulándola para alcanzar el más alto nivel de dominio de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados en los campos de formación de la Educación Básica, resaltando la relevancia de la formación de los alumnos y las alumnas cuando se inscribe en el desarrollo de competencias.

El diseño curricular de la Educación Básica en México, considera que las competencias son más que el saber, el saber hacer o el saber ser; es decir, que se manifiestan en la acción de manera integrada y a través de la movilización de saberes (saber hacer, con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer) y se evidencian tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas. Ayudan a visualizar un problema, poner en práctica los conocimientos pertinentes para resolverlo, reestructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta.

Las competencias, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados proveen a los estudiantes de las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos, con la intención de que respondan a las demandas actuales y en diferentes contextos, contemplando la diversificación de la enseñanza en beneficio del desarrollo de los alumnos y las alumnas; la movilización de los saberes del alumnado a partir de un amplio conocimiento de su contexto; la determinación de las situaciones de aprendizaje y formas de evaluación con fundamento en el Plan de Estudios 2011, con apoyo de los materiales educativos; la planeación de las actividades didácticas en concordancia con los enfoques de cada asignatura; las reflexiones de manera autocrítica y propositiva sobre la práctica docente y la promoción y generación de ambientes de aprendizaje incluyentes, democráticos y lúdicos donde se pone de manifiesto el respeto, la colaboración y la participación de todos los alumnos y las alumnas.

En resumen, la Articulación de la Educación Básica, plantea los desafíos para el Sistema Educativo Nacional y para los profesionales de la Educación Básica, proyecta los ejes fundamentales para diversificar las formas de trabajo en los diferentes espacios educativos e invariablemente constituye el eje articulador para garantizar una educación de calidad en el marco de una Escuela para Todos en tanto se constituye como proyecto político, social y educativo del Estado Mexicano.



## 2. EL CARÁCTER FLEXIBLE DEL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Los aspectos abordados en el apartado anterior hacen referencia a cuestiones del actual diseño curricular en México; es decir, el diseño establece el proyecto educativo donde se ordena y orienta la práctica de la escuela, definiendo para ello el tipo de sujetos a formar, el cómo formarlos, qué es lo que se les debe enseñar y lo que ellos deben aprender. Sin embargo, el currículo no es sólo diseño, implica también las formas particulares en las que se reconstruye, las condiciones concretas de cada institución escolar y las relaciones generadas. Así, diseño y desarrollo son partes indisolubles del currículo. Esta concepción es fundamental para empezar a precisar la manera o el sentido donde se articulan los principios de la Educación Inclusiva para desplegar sus estrategias.

Las formas específicas de concretar el diseño curricular se dan en su desarrollo, al enfrentar las situaciones reales de la enseñanza y el aprendizaje, así como al dar respuesta a las problemáticas presentes en el aula, en el contexto escolar y en el contexto socio-familiar, al intervenir para enriquecer la oferta educativa de las escuelas, al aportarle recursos sólidos de orden teórico, conceptual, metodológico y explicativo para dar respuestas educativas diferenciadas y pertinentes ante realidades escolares diversas logrando una educación para todos.

En este sentido, se asume la flexibilidad curricular como estrategia pedagógica; es decir, la flexibilidad curricular se logra al pasar del diseño al desarrollo, al traducirse en relaciones pedagógicas concretas y dar respuesta específicamente a los alumnos y las alumnas de una escuela. Con la flexibilidad curricular, se pretenden superar las problemáticas reconocidas en la operación de los servicios de educación básica y es una alternativa que enriquece la oferta de la escuela.

Hay varias condiciones para hacer flexible al currículo; la primera, se inicia con el reconocimiento de que un cambio en la escuela debe incluir al diseño curricular como orientación para la práctica. En este sentido, la flexibilidad curricular debe estar contemplada como posibilidad desde el propio diseño. La segunda, reconoce al desarrollo curricular como la materia de trabajo del maestro o de la maestra y por ello, el logro de una Educación para Todos implica la movilización de sus saberes para reestructurar y modificar sus prácticas, transformar sus concepciones de la enseñanza y del aprendizaje, así como las relaciones pedagógicas generadas en el aula.

Para flexibilizar el currículum son fundamentalmente las siguientes consideraciones:

- La accesibilidad del *currículo para todos*, es decir *hacerlo universal*, significa ofrecer entornos donde se cuente con la posibilidad de participación y convivencia sin las distinciones que culturalmente se generan a partir de las diversas características de los alumnos y las alumnas.
- La exploración y experimentación de metodologías diversificadas de enseñanza, que el docente desarrolla en el aula de manera pertinente y en congruencia con la realidad de la población que atiende,
- La organización de la evaluación para ser llevada a cabo como proceso dinámico, con la participación activa del alumnado, del maestro de grupo y, en su caso, de las instancias de apoyo.



La flexibilidad curricular es la oportunidad para organizar las experiencias de aprendizaje con creatividad e innovación, para profundizar en el conocimiento del diseño del currículum, para reconocer las particularidades de los contextos sociales y culturales, así como para identificar las relaciones entre los alumnos y las alumnas con los contenidos curriculares y los docentes, para lograr entonces establecer procesos pedagógicos acordes con las características del alumnado, teniendo presente el logro de los propósitos educativos nacionales y, por lo tanto, el perfil de egreso.

### 3. LAS ESTRATEGIAS DIVERSIFICADAS Y LAS ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS: ENSEÑANZA PARA LA DIVERSIDAD

En los contextos educativos de la escuela y del aula, el reconocimiento de las diferentes realidades sociales, culturales e individuales de los alumnos y las alumnas, impacta sustancialmente en el diseño de estrategias diversificadas y de estrategias específicas. Ambas, representan decisiones pedagógicas consistentes para minimizar o eliminar las posibles barreras para el aprendizaje y la participación que pudieran enfrentar, puesto que parten del conocimiento que el docente tiene acerca de las necesidades educativas del alumnado y se orientan al desarrollo de sus competencias.

Una verdad clarificadora en torno al carácter amplio y flexible del currículum de la Educación Básica en México para atender educativamente a la diversidad, es que se concreta en el día a día del trabajo en el aula, a través del diseño de procesos y estrategias diversificadas, cuyo diseño y desarrollo se orienta hacia una pedagogía comprometida con atender los requerimientos de todo el alumnado y toma distancia de una pedagogía promotora de exclusión.

La implementación de estrategias diversificadas se orienta hacia una enseñanza creativa que enriquece las experiencias pedagógicas y favorece el desarrollo y adquisición de competencias en los diferentes campos de formación del currículum de Educación Básica y potencia e innova las propuestas metodológicas y las estrategias didácticas (secuencias didácticas, situaciones didácticas, proyectos didácticos o unidades didácticas), así como el uso de los materiales, los recursos, los tiempos, las formas de interacción y de organización así como el uso de los espacios.

En este sentido, las estrategias diversificadas, priorizan el aprendizaje de manera organizada y flexible a partir de reconocer que no todos aprenden de la misma manera ni a la misma velocidad, ni de acuerdo con las mismas estrategias. En otras palabras, permiten al docente reconocer que el objetivo de la enseñanza no es cumplir con una planeación de aula sino asegurar el desarrollo de competencias en todo el alumnado.

Esta perspectiva de la enseñanza torna imperativo reconocer los diferentes niveles de competencias de los alumnos y las alumnas, así como sus estilos y ritmos de aprendizaje, de modo que sean sus conocimientos previos el punto de partida para el diseño de actividades diferenciadas que respondan a sus distintos niveles de competencia.

Esta diferenciación de actividades permite abordar los mismos contenidos o principios esenciales, en diferentes niveles de complejidad, definir el producto que se obtendrá de cada uno en función de los aprendizajes esperados y diversificar las formas de evaluar desde una perspectiva formativa. Por lo tanto, cada experiencia pedagógica representa la oportunidad para que todos y cada uno de los alumnos y alumnas pongan en juego sus competencias al lograr que la tarea de aprender sea atractiva y retadora,

sin que necesariamente se encuentren obligados a realizar lo mismo, con los mismos materiales y al mismo tiempo.

Por otra parte, las estrategias específicas se circunscriben a la atención de necesidades de aprendizaje asociadas a las diferentes discapacidades cuyo principal objetivo es potenciar el aprender y el participar de las oportunidades que brinda el currículum flexible de la educación básica. Son estrategias para responder a sus necesidades en torno al uso competente de la lengua oral y la lengua escrita, la resolución de problemas matemáticos, el uso de los recursos tecnológicos y la promoción del autocuidado.

Es a través de estrategias específicas que se pone a disposición del alumnado con discapacidad los recursos metodológicos y didácticos derivados de investigaciones realizadas en diversas disciplinas científicas para fortalecer las oportunidades de aprendizaje y de participación en la vida escolar, familiar y comunitaria.

Asumir el compromiso y la responsabilidad del trabajo docente en torno a la implantación de estrategias específicas para la atención de los alumnos y alumnas con discapacidad, amplía sus oportunidades de acceder a una formación integral, orientada al desarrollo de competencias para la vida y sustentada en el logro de la plena accesibilidad a aspectos registrados en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, tales como:

- La comunicación a través del Sistema Braille, la escritura alternativa, medios y formatos de comunicación para la población con discapacidad visual (ceguera o baja visión).
- El aprendizaje de la Lengua de Señas y la promoción de la identidad lingüística para las personas con discapacidad auditiva, el uso de macrotipos, dispositivos multimedia, sistemas auditivos y medios de voz digitalizada.
- El desplazamiento y orientación a través del trabajo basado en la tutoría y el apoyo entre pares para fortalecer las habilidades de ubicación, equilibrio y de movilidad en la población con discapacidad visual.
- El aprendizaje de contenidos específicos correspondientes a las asignaturas de español y matemáticas para alumnos y alumnas con discapacidad visual, intelectual y auditiva a través de metodologías y secuencias didácticas.

La práctica docente en torno al diseño y desarrollo de estrategias diversificadas para todos en el aula y de estrategias específicas para los alumnos y las alumnas con discapacidad, hace posible la movilización de los saberes del alumnado, toda vez que se sustenta en un amplio conocimiento de sus necesidades de aprendizaje, de sus contextos y en la determinación de experiencias de aprendizaje y formas de evaluación con fundamento en los principios pedagógicos inscritos en el Plan de Estudios 2011 y en concordancia con los enfoques de cada asignatura.

Desde esta perspectiva, la promoción y generación de ambientes de aprendizajes incluyentes, democráticos y lúdicos donde se pone de manifiesto el respeto, la colaboración y la participación de todos los alumnos y las alumnas, posiciona a la enseñanza desde una pedagogía de y para la diversidad.

#### 4. LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL: COMPARTIENDO LA EXPERIENCIA

La Dirección de Educación Especial del Distrito Federal (DEE) de la Secretaría de Educación Pública de México, es una institución educativa que por su esencia y naturaleza asume el compromiso de atender a la diversidad, de crear espacios educativos inclusivos y creativos en los que todos aprendan juntos y compartan las mismas experiencias.

El trabajo sostenido de la DEE en el ámbito de la educación especial, ha hecho posible fortalecer los procesos de trabajo en sus servicios y al mismo tiempo, se ha constituido en un detonante para ampliar y fortalecer los vínculos profesionales con los diferentes niveles de la Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), con el compromiso compartido de crear espacios educativos respetuosos de las diferencias y esencialmente democráticos.

Este impulso, se ha acompañado de la puesta en marcha de trabajos de investigación sobre aspectos diversos en torno a la educación especial, entre los que destacan temas como la educación bilingüe para el niño sordo, la lengua de señas mexicana, el fortalecimiento de las habilidades lectoras en los niños con discapacidad en los Centros de Atención Múltiple de nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) de la Dirección de Educación Especial y la resolución de problemas aditivos en alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, entre otros.

Al mismo tiempo estas investigaciones y otros estudios realizados dieron sustento a publicaciones de la Dirección de Educación Especial como las que enlistamos a continuación:

- Diccionario Español. Lengua de Señas Mexicana (DIESEME). Estudio introductorio al léxico de la Lengua de Señas Mexicana.
- Diccionario de Lengua de Señas Mexicana 2 (DIESEME 2). Estrategias de trabajo para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje del español escrito como segunda lengua en los alumnos sordos.
- Himno Nacional en Lengua de Señas Mexicana.
- Los Ábacos: Instrumentos Didácticos. (Estrategias para el aprendizaje de los conceptos matemáticos de niños y niñas con discapacidad visual).
- Experiencias en la Enseñanza de las Matemáticas con Alumnos con Discapacidad Intelectual y Auditiva.
- Adecuaciones al Fichero de Matemáticas para niños Ciegos y Débiles Visuales.
- Aprendiendo a Contar. Situaciones Didácticas para Alumnos con Discapacidad Intelectual.
- Situaciones Didácticas para Alumnos con Discapacidad Intelectual y Auditiva.
- El Placer de la Lectura en Niños con Discapacidad en el Centro de Atención Múltiple (CAM).
- Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Naturales en los Centros de Atención Múltiple-Primaria (CAM-Primaria).
- Los alumnos y las alumnas con discapacidad intelectual y sus posibilidades de resolver problemas aditivos.
- El trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDA-TDAH): atención a la diversidad en escuelas inclusivas.

- Estrategias de intervención para la atención a la diversidad en el marco para la Convivencia Escolar.
- Estrategia de Atención para Alumnos y Alumnas con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en la Educación Básica del Distrito Federal.

A través de este abanico de publicaciones, se impulsa el aprendizaje y se facilita el acceso de los alumnos y las alumnas al currículum de la Educación Básica, se promueve una enseñanza respetuosa de sus estilos, tiempos y formas de aprendizaje en los diferentes campos del saber y constituyen aportaciones que enriquecen la práctica docente en el marco de una educación de calidad.

Bajo esta consideración, con la publicación del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, la Dirección de Educación Especial proyecta la mejora del proceso de atención de los alumnos y las alumnas en sus servicios: las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM).

El Modelo de Atención aporta a sus profesionales líneas conceptuales, técnicas y operativas en torno a la Educación Inclusiva, la Articulación de la Educación Básica y el Modelo de Gestión Educativa Estratégica; en otras palabras, aporta conceptos, aprendizajes, conocimientos, valores, filosofías, sensibilidad, principios éticos, interrogantes, descubrimientos, despliegue de posibilidades, investigación, actitud crítica y transformación de la educación especial. Es un abanico de condiciones que se viven día con día en los servicios -en las escuelas y en las aulas- al actuar y resolver situaciones problemáticas en los diversos contextos y al implicarse en todo lo que se entretiene en la cotidianidad de los espacios escolares.

El Modelo de Atención establece un modo de sentir, de pensar, de ser y de hacer educación. Proyecta un compromiso profesional que es a la vez compromiso social y la posibilidad de contribuir a crear una educación diferente al privilegiar lo esencialmente humano, al resolver lo ético-político y las tareas profesionales en el marco de lo educativo.

A través del esfuerzo institucional, la Dirección de Educación Especial proyecta un trabajo de colaboración y sinergia con los docentes de la educación regular para sentar las bases en la construcción de políticas educativas bajo los principios de la educación inclusiva, siendo un claro ejemplo, los planteamientos centrales de la Articulación de la Educación Básica así como las publicaciones anteriormente mencionadas que como experiencias de trabajo se han difundido extensamente en otras modalidades y en los niveles de la Educación Básica: preescolar, primaria y secundaria.

Hoy más que nunca, la Dirección de Educación Especial refrenda su deber ético y su razón de ser y quehacer educativo con los alumnos y las alumnas de toda la educación básica, prestando especial atención a la inclusión de la población que había sido tradicionalmente excluida de los beneficios de una educación de calidad, pertenecientes a los grupos vulnerables mencionados con anterioridad.

Pensar en un currículum flexible para dar una respuesta educativa a la diversidad sólo cobra relevancia cuando fortalece una cultura democrática que asume la justicia, el respeto y la igualdad como principios rectores en la construcción de escuelas y aulas inclusivas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

- Blanco, R. (s/f). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Obtenido el 1 de diciembre de 2010, de: [http://www.innovemosdoc.cl/diversidad\\_equidad/investigacion\\_estudios/hacia\\_una\\_escuela.pdf](http://www.innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/hacia_una_escuela.pdf).
- Booth, Tony y Ainscow, Mel. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: UNESCO Center for studies on inclusive education.
- Casanova, María Antonia. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Dirección de Educación Especial (2002). *Estrategias Didácticas. Adecuaciones al Fichero de Matemáticas para niños Ciegos y Débiles Visuales*. México: SEP-DEE.
- Dirección de Educación Especial (2002). *Estrategias Didácticas. Experiencias en la Enseñanza de las Matemáticas con Alumnos con Discapacidad Intelectual y Auditiva*. México: SEP-DEE.
- Dirección de Educación Especial (2002). *Estrategias Didácticas. Los Ábacos. Instrumentos Didácticos*. México: SEP-DEE.
- Dirección de Educación Especial (2002). *Estrategias Didácticas. Situaciones Didácticas para Alumnos con Discapacidad Intelectual y Auditiva*. México: SEP-DEE.
- Dirección de Educación Especial (2004). *Estrategias Didácticas. Aprendiendo a contar. Situaciones didácticas para alumnos con discapacidad intelectual*. México: SEP-DEE.
- Dirección de Educación Especial (2004). *Estrategias Didácticas. Aprendiendo a contar. Cuadernillo de evaluación*. México: SEP-DEE.
- Dirección de Educación Especial (2004). *Estrategias Didácticas. El Placer de la Lectura en Niños con Discapacidad en el Centro de Atención Múltiple*. México: SEP-DEE.
- Dirección de Educación Especial (2004). *Estrategias Didácticas. Aprendiendo a contar. Cuadernillo de evaluación*. México: SEP-DEE.
- Dirección de Educación Especial (2004). *Estrategias Didácticas. Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Naturales en los Centros de Atención Múltiple-Primaria*. México: SEP-DEE.
- Dirección de Educación Especial (s/f). *Diccionario Español. Lengua de Señas Mexicana (DIELSEME). Estudio introductorio al léxico de la Lengua de Señas Mexicana*. México: SEP-DEE.
- Dirección de Educación Especial (s/f). *Himno Nacional en lengua de Señas Mexicana*. México: SEP-DEE.
- Dirección de Educación Especial (2009). *DIELSEME 2. Diccionario Lengua de Señas Mexicana. Estrategias de trabajo para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje del español escrito como segunda lengua en los alumnos sordos*. México: SEP-DEE.
- Dirección de Educación Especial (2011). *El trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDA-TDAH): atención a la diversidad en escuelas inclusivas*. México: DEE.
- Dirección de Educación Especial (2011). *Estrategia de Atención para Alumnos y Alumnas con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en la Educación Básica del D.F.* México: SEP-DEE.
- Dirección de Educación Especial (2011). *Estrategias de intervención para la atención a la diversidad en el marco para la convivencia escolar. Intervención en casos de acoso escolar ("Bullying"). Práctica entre varios*. México: SEP-DEE.
- Dirección de Educación Especial. (2011). *Los alumnos y las alumnas con discapacidad intelectual y sus posibilidades de resolver problemas aditivos*. México: DEE.

- Dirección de Educación Especial (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. México: DEE.
- Dirección de Educación Especial (2011). *Revisión, Adecuación y Actualización 2011: Programa General de Trabajo 2008-2012 de la Dirección de Educación Especial*. México: DEE.
- Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Dirección de Educación Especial (2009). *Educar por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Gobernación. 2011. Diario Oficial de la Federación publicado el: 19 de Agosto de 2011. Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Obtenido el 22 de agosto de 2011, de: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011).
- Stainback, Susan y Stainback, William. (2007). *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.





## ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO CHILENO: CONCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE EVALUACIÓN Y DISEÑO DE LA PROPUESTA CURRICULAR

*Constanza San Martín*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2012) - Volumen 10, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art11.pdf>

Fecha de recepción: 22 de agosto de 2012  
Fecha de dictaminación: 13 de septiembre de 2012  
Fecha de aceptación: 10 de octubre de 2012



## 1. INTRODUCCIÓN

La existencia de teorías educativas constructivistas, de políticas de atención a la diversidad, de congresos y convenciones internacionales que ratifican el derecho a una educación de calidad para todos y con todos, no son suficientes para que los procesos de cambio educativo se produzcan. Esto se debe, entre otros aspectos, a la persistencia de dilemas en cuanto a las diferencias y la diversidad del alumnado (Norwich, 2008), así como a la prevalencia de los sucesos de carácter implícito que actúan como verdades que las personas asumen como propias (Pozo, 2008, 2009; Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez Echeverría, 2006; Rodrigo, Rodríguez, Marrero, 1993).

En el presente trabajo, centramos nuestra atención en el acceso y descripción de las concepciones que se poseen respecto a los dilemas que supone el diseño de la propuesta curricular y evaluativa para atender a la diversidad del alumnado. Las concepciones que se mantengan respecto al tipo de currículo y de los procesos de evaluación, influirán en las decisiones y acciones pedagógicas.

El estudio se focaliza en los procesos de inclusión de alumnos que presentan discapacidad intelectual en la enseñanza general básica obligatoria en el contexto chileno.

### 1.1. Concepciones como teorías implícitas

La línea de investigación sobre el profesor y su práctica educativa, ha evolucionado desde el interés en la personalidad y comportamiento del profesor, hacia perspectivas más cognitivas, interesadas en el estudio de los procesos mentales que subyacen al actuar de los profesores. En este sentido, encontramos distintos enfoques teóricos (Creencias epistemológicas, metacognición, fenomenografía, entre otros) desde los cuales se ha intentado acceder al pensamiento del profesor y establecer su relación con la práctica pedagógica, entre los cuales hemos optado por el más reciente de las *teorías implícitas*.

Las teorías implícitas, constituyen marcos interpretativos inconscientes de carácter organizado (Pozo, *et al.*, 2006; Rodrigo, 1993), que se construyen de manera individual por medio de procesos de aprendizaje implícito (educación informal), a partir de experiencias adquiridas en entornos socio-culturales (Pozo, 2009; Pozo *et al.*, 2006; Rodrigo *et al.*, 1993).

Las concepciones del profesor, organizadas como teorías, permiten interpretar diversos sucesos, elaborar inferencias prácticas y planificar distintas acciones (Pozo, 2008, 2009; Rodrigo *et al.*, 1993). El acceso a estas teorías hace posible explicar el sentido que los profesores otorgan a la enseñanza y el aprendizaje (Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer, Martín, 2006) y, por tanto, a los procesos de inclusión educativa.

Pozo y Gómez Crespo (1998), asumiendo que las teorías implícitas cuentan con ciertos principios subyacentes a partir de los cuales éstas se construyen, identificaron rasgos comunes en los principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales. En un intento por sistematizar las diversas maneras en que las personas articulan sus concepciones en torno al aprendizaje y la enseñanza, se dio paso a la diferenciación de tres teorías implícitas principales. Éstas han sido denominadas como: a) *teoría directa*, b) *teoría interpretativa*, c) *teoría constructiva*. Estos constructos organizadores de las teorías implícitas han sido considerados por diversos autores en la investigación de las concepciones de distintos colectivos de sujetos (Pozo, 2009; Pérez Echeverría, Mateos, Pozo, Scheuer, 2001; Martín *et al.*, 2005).

Estas tres teorías implícitas, forman parte de un continuo desde concepciones centradas en la captación de la realidad (realismo ingenuo) hacia otras en las que se van incorporando progresivamente nuevos elementos (procesos cognitivos del alumno, características contextuales, etc.), hasta llegar a una

perspectiva desde donde se asume que cada persona construye sus propias realidades otorgando valor a diversos aspectos contextuales (Pérez Echeverría *et al.*, 2001).

## 1.2. Concepciones y dilemas respecto a los procesos de inclusión educativa

Existe una gran variedad de significados atribuidos al concepto de inclusión educativa (Echeita, 2006; Echeita y Sandoval, 2002; Moriña, 2004). Entre las diferentes maneras de entender este concepto, hemos adoptado las ideas de Ainscow, Booth y Dyson (2006), considerándola como un proceso de cambio mediante el cual se busca eliminar las distintas barreras que limitan la *presencia*, el *aprendizaje* y la *participación* de todo el alumnado en los centros escolares regulares.

Desde los planteamientos inclusivos se postula la diferencia o la diversidad como una oportunidad de aprendizaje para los centros escolares y para la sociedad en general (Moliner y Moliner, 2010; Moriña, 2004). No obstante, los acuerdos compartidos internacionalmente y las tendencias, tanto de Chile como de otros países, hacia la generación y búsqueda de respuestas educativas acordes con los principios de la inclusión, no están exentas de contradicciones, dificultades y paradojas (Echeita *et al.*, 2009).

En este sentido, se ha señalado que persiste el denominado *dilema de la diferencia* (Dyson, 2001; Norwich, 2008). En el ámbito escolar este dilema se refiere a la necesidad de dar respuestas educativas de calidad a todos los alumnos y garantizar así el derecho a la educación en entornos comunes y, al mismo tiempo, proporcionar respuestas acordes a las necesidades individuales sin renunciar a los apoyos específicos que los estudiantes pueden requerir.

En torno a estas disyuntivas Norwich (2008) ha identificado, entre otros, el dilema curricular. Este se refiere a la presencia de posiciones encontradas entre desarrollar un currículo común o bien, uno diferenciado para aquellos alumnos que presentan n.e.e.<sup>1</sup>. De este modo, el autor ha señalado que persisten posiciones enfrentadas a las cuales subyacen valores que, esperando dar respuesta a la diversidad del alumnado pueden tornarse contradictorias.

Echeita y Duk (2008) han señalado que, por ejemplo, se pueden presentar dilemas al tomar decisiones para adaptar el currículo de modo que reporte beneficios para algunos alumnos. Sin embargo, estas acciones podrían perjudicar en alguna medida a otros estudiantes que no requieren estas adaptaciones. Por este motivo, ambos autores hacen hincapié en que los procesos de inclusión no cuentan con respuestas sencillas y técnicas establecidas, sino que por el contrario, constituyen procesos complejos que hacen necesario que dentro de los centros educativos se dialogue continuamente para ir abordando los distintos dilemas que la inclusión educativa conlleva.

A estas diferentes posturas en tensión que se configuran como dilemas - a las que subyacen distintas concepciones en torno al aprendizaje, la enseñanza, la diversidad, la discapacidad, etc.- nos referiremos a continuación, centrando la atención en el diseño de la propuesta curricular y de los procesos evaluativos para responder a la diversidad del alumnado.

---

<sup>1</sup> Necesidades educativas especiales.

### 1.3. Diseño de la propuesta curricular: del currículo especial al currículo común y la enseñanza adaptativa

Las decisiones que se adopten en cuanto al diseño de la propuesta curricular desarrollada en contextos escolares caracterizados por la presencia de una diversidad de alumnos, constituyen un aspecto no exento de los alcances del *dilema de la diferencia* (Norwich, 2008). Estos cuestionamientos surgen frente a la opción de diseñar e implementar una educación que contemple un currículo común para todos los alumnos, que podría generar una omisión de las necesidades individuales. De lo contrario, existe la posibilidad de optar por el diseño de programas curriculares diferenciados que, sin buscarlo, podrían generar la estigmatización de algunos alumnos al no proporcionar las mismas oportunidades de aprendizaje para todos (Norwich, 2008; Stainback y Stainback, 1999).

El tipo de diseño curricular que se adopte se relaciona además, con la importancia que se otorgue a los contenidos de aprendizaje, lo que da lugar a distintas posturas en cuanto a la selección y organización de los mismos, así como de los métodos de enseñanza que se lleven a cabo, desde donde se desprende la relación entre capacidades y contenidos (Martín *et al.*, 2006).

En lo que respecta a la atención de alumnos con n.e.e. en el sistema regular de enseñanza chileno, se han descrito posturas que van desde otorgar un papel relevante a los contenidos instrumentales hacia perspectivas que centran la atención en el desarrollo de habilidades y valores (CEAS-MINEDUC, 2003<sup>2</sup>).

En torno a estos dilemas, es posible diferenciar tres perspectivas, acordes con el enfoque de las teorías implícitas, así como con modelos educativos segregadores, integradores e inclusivos.

Una primera perspectiva parte de la concepción generalizada de que los alumnos que presentan n.e.e. requieren de objetivos y estrategias completamente diferentes a las utilizadas en el aula regular con todos los alumnos (Rué, 2000) y se asume que éstas deben ser otorgadas por profesores especialmente cualificados. Esto nos habla de un “encasillamiento de las respuestas educativas” (Echeita, 2006), donde el alumno que presenta n.e.e. cuenta con su propio currículo y por ende, con actividades completamente distintas a las de sus compañeros.

Desde el enfoque de las teorías implícitas, se distingue una postura acorde con la *teoría directa* a partir de la que se otorga sentido por sí mismo a los contenidos, de modo que éstos constituyen el criterio fundamental al momento de seleccionar y organizar las intenciones educativas. Así, las acciones estarían centradas en el contenido disciplinar, primando la explicación de los contenidos que indica el programa oficial (Fernández y Elortegui, 1996; Sánchez y Valcárcel, 2000). Se asumiría, en coherencia, un diseño curricular común para todo el alumnado que no se adaptaría a la diversidad del mismo, sino que, por el contrario, los alumnos deberían adaptarse a los diseños y actividades propuestas.

Una segunda postura para afrontar estos dilemas en cuanto al diseño curricular, se corresponde con la *teoría interpretativa* y con el *modelo de integración escolar*. Desde estos supuestos, se adapta el currículo a los alumnos “hacia la normalidad”, aunque en ocasiones no se tiene como referente el currículo general de cada etapa educativa (Stainback, Stainback, Jackson, 1999). Aun cuando en el diseño del

---

<sup>2</sup> Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local (CEAS) y Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa.

proceso de enseñanza aprendizaje se otorga relevancia a los contenidos, se admite su selección considerando algunos aspectos o características de los alumnos. De este modo, se asumiría que el logro del contenido disciplinar podría estar mediado por distintos procesos individuales (Pozo *et al.*, 2006).

Desde una tercera postura acorde con el paradigma inclusivo, diferentes autores asumen que la creación de contextos y procesos de aprendizaje debe ser guiado por un currículo común comprensivo para todos los alumnos mediante una flexibilización curricular (Agut, 2010; Arnáiz, 2003; Bailey, 1998; Ballard, 1994; Blanco, 1999; Casanova, 2009; Juliá, 2000; Martín y Mauri, 1996; Yadarola, 2006).

En este sentido Giné (2001, p.2) ha señalado lo siguiente:

La opción a favor de un currículum básico para todos los alumnos y, por tanto, de una escuela comprensiva exige tomar en consideración las distintas necesidades presentes en el alumnado con objeto de que no se conviertan en fuente de discriminación, sino que se perciban como indicadores del tipo de apoyos que van a necesitar con objeto de facilitar su progreso y, en última instancia, el logro de los objetivos establecidos para cada una de las etapas educativas.

Lo anterior implica necesariamente una *enseñanza adaptativa*, "entendida como la diversificación de los procesos de enseñanza que permite que todos los alumnos alcancen los objetivos que el currículum establece" (Martín y Mauri, 1996, p. 14). De este modo, se espera que el centro se adapte a sus alumnos mediante una organización que lo facilite, constituyendo además, un medio para la prevención de las dificultades de aprendizaje (Ainscow, 2001; Casanova, 2009; Coll y Miras, 1999; Echeita, 2006; Martín y Mauri, 1996).

Desde este punto de vista, acorde con los supuestos constructivistas, se consideran los contenidos como un medio que contribuye al desarrollo de distintas capacidades y habilidades de los alumnos, por tanto, son relevantes los factores sociales y psicológicos a la hora de definir los propósitos del currículo y sus contenidos (Pérez Echeverría, Pozo *et al.*, 2006).

En este sentido, Casanova (2009, p. 29) ha indicado que "difícilmente pueden trabajar los alumnos a distinto ritmo y con distinto estilo cognitivo, si deben hacerlo al modo tradicional: todas las mismas cosas, en el mismo tiempo y de la misma manera".

Por tanto, se postula que dentro del aula puede haber alumnos con distintos niveles de aprendizaje, ante lo cual es necesario realizar adecuaciones curriculares individuales (Stainback y Stainback, 1999).

#### 1.4. Evaluación: De la evaluación sumativa y homogénea a la evaluación formativa y personalizada

La evaluación es uno de los factores condicionantes de todas las prácticas educativas y, por tanto, un aspecto determinante del éxito del proceso de inclusión educativa, pues el modelo evaluador que se adopte, influirá en el modelo de enseñanza y aprendizaje que se desarrolle (Casanova, 2009; Flórez, 1999).

Existen múltiples modos de definir la evaluación, para nuestros propósitos hemos adoptado la propuesta por la European Agency for Development in Special Needs Education (2007), puesto que engloba los métodos y procedimientos de todas las posibles formas de evaluar.

La evaluación se refiere a la forma en que los profesores y otras personas implicadas en la educación sistemática de un alumno recogen y emplean la información sobre los logros alcanzados y/o

desarrollados en las distintas áreas de su experiencia educativa (académica, conductual y social) (European Agency for Development in Special Needs Education, 2007, p.15).

Desde el enfoque de las teorías implícitas del aprendizaje, Martín *et al.*, (2006) han diferenciado tres perspectivas.

La primera de ellas, acorde con la *teoría directa*, optaría por una posición realista, desde la cual lo más relevante es asegurarse del acceso a una información objetiva, mediante la que es posible garantizar los aprendizajes de los estudiantes (Martín *et al.*, 2006). Esta postura se corresponde con un modelo clásico y sumativo de evaluación (Sanmartí, Jorbá e Ibañez, 1999), mediante el cual existe una tendencia a uniformar y homogeneizar los niveles de aprendizaje para el alumnado, omitiendo las diferentes potencialidades iniciales y futuras de cada uno, lo que se concreta en exámenes idénticos para todos los alumnos (Casanova, 2009). Así, las calificaciones cumplen una función más social y acreditativa que pedagógica, por cuanto compara a cada alumno con el rendimiento general de la clase, con lo cual se tiende a clasificar, seleccionar e incluso a pronosticar el aprendizaje de los alumnos (Flórez, 1999).

Diversas investigaciones realizadas con profesores de distinta formación y niveles educativos, señalan una tendencia mayoritaria hacia estos supuestos tradicionales, considerando la evaluación como una comprobación de aprendizajes conceptuales mediante el uso de exámenes al inicio y al final del proceso (Carmo, Pérez, Lindeman, 2002; Martínez Aznar, Martín del Pozo, Rodrigo, Varela, Fernández Lozano y Guerrero, 2002; Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1992).

En una segunda posición, nos encontramos con concepciones acordes con una *teoría interpretativa*, desde la cual se asume que la evaluación debe ser útil para que el profesor regule el proceso de enseñanza aprendizaje, admitiendo, además, que si bien es necesario valorar los procesos realizados por los alumnos, si éstos no alcanzan los niveles adecuados, a pesar de que evidencien algunos avances, no se les podría aprobar (Martín *et al.*, 2006).

Por último, desde una perspectiva constructivista, se privilegia la función pedagógica sobre la acreditativa, por lo que el principal criterio para la evaluación lo constituye el progreso del alumno en relación a su propio nivel previo. Esta perspectiva, acorde con un modelo de evaluación continua y formativa (Casanova, 2004), supone evaluar de un modo personalizado todo el proceso de enseñanza aprendizaje, sin establecer los mismos parámetros para todos los alumnos, con el fin de ir modificando y ajustando algunos elementos necesarios que contribuyan a la calidad y mejora de los aprendizajes y, por tanto, de las prácticas educativas (Agut, 2010).

Este enfoque constructivista e inclusivo de la evaluación ha quedado reflejado por Casanova (2009, p. 31) de la siguiente manera:

Las diferencias se atienden, también y especialmente, mediante un modelo evaluador que lo permita, que no obligue y constriña el avance de la persona por el establecimiento de una evaluación rígida, uniformadora e igual para todos. Si se quiere atender a la diversidad, no debe utilizarse la evaluación como elemento homogeneizador de las personas, sino como clave para el cultivo de las diferencias y la diversificación adecuada de las enseñanzas y de los aprendizajes.

Desde esta tercera perspectiva se mantienen teorías que entienden la evaluación de un modo integral, en la que se utilizan distintas estrategias y métodos evaluativos en función de las características individuales de los alumnos (evaluación diferenciada). Además, los resultados del proceso evaluativo son usados con distintos fines: identificar necesidades de aprendizaje excepcionales, ajustar el proceso educativo a los



avances de los aprendizajes, identificar adaptaciones y apoyos requeridos por los alumnos, con el fin de acceder al currículo general del centro educativo (Agut, 2010; Rodríguez Hernández, 2009).

**TABLA 1. CONCEPCIONES RESPECTO A LA GESTIÓN CURRICULAR Y PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA**

| Dimensión          | Sub-dimensión                     | Perspectiva Segregadora (Teoría directa)  | Perspectiva Integradora (Teoría interpretativa) | Perspectiva Inclusiva (Teoría constructiva)    |
|--------------------|-----------------------------------|---|---|--|
| Gestión Curricular | Diseño de la propuesta curricular | Currículo especial o currículo común sin adaptaciones (encasillamiento de la respuesta educativa) | Currículo adaptado                              | Currículo común flexible; enseñanza adaptativa |
|                    | Evaluación                        | Clásica; sumativa; homogénea  | Sumativa/formativa                              | Continua; formativa; personalizada             |

Fuente: Elaboración propia

Considerando que el posicionamiento en una u otra de las tres perspectivas descritas, puede influir en las decisiones y acciones que se emprendan respecto del proceso educativo de los alumnos que presentan discapacidad intelectual, desarrollamos un estudio de corte cualitativo mediante la técnica de grupos de discusión.

El proceso de investigación desarrollado se sustenta en dos premisas centrales: a) Entender las concepciones del profesor como un elemento clave en la comprensión y mejora de las prácticas pedagógicas, y por tanto, como un factor que puede favorecer u obstaculizar los procesos de inclusión; b) Asumir que los procesos de inclusión involucran dilemas y contradicciones en distintos ámbitos del contexto educativo y social.

El trabajo que presentamos forma parte de una investigación más amplia, cuyo propósito general ha sido conocer y analizar las concepciones de actuales y futuros profesores, sobre los procesos de inclusión de alumnos que presentan discapacidad intelectual en la enseñanza general básica chilena. En esta oportunidad, exponemos los hallazgos en torno al diseño curricular y procesos evaluativos.

De este modo, el objetivo que orienta el presente trabajo es conocer y analizar en profundidad las concepciones y teorías que se mantienen sobre inclusión escolar, específicamente en cuanto a al diseño de la propuesta curricular y la evaluación.

## 2. MÉTODO

En función de los objetivos planteados, se optó por la realización de un estudio descriptivo de corte cualitativo, a partir de un diseño flexible enmarcado en un paradigma interpretativo.

### 2.1. Participantes

El total de participantes del presente estudio, cuya selección fue de tipo incidental, corresponde a 62 personas divididas en cuatro colectivos: Profesores de Enseñanza General Básica (en adelante EGB), Profesores de Educación Diferencial (en adelante EDI), Estudiantes Universitarios de Pedagogía en EGB y de EDI.

Los profesores de EDI se desempeñaban en un proyecto de integración comunal. Los profesores de EGB pertenecían a dos centros educativos urbanos con dependencia municipal que contaban con proyecto de

integración escolar. Todos los profesionales se desempeñaban en el nivel de Enseñanza General Básica en la Región de Valparaíso (Chile).

Los participantes en proceso de formación profesional, se encontraban cursando el tercero o cuarto año de las carreras mencionadas (EGB/EDI) en dos universidades públicas y dos privadas de la Provincia de Valparaíso. Las características generales de los participantes se presentan en la Tabla 2.

**TABLA 2. PARTICIPANTES DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN DESARROLLADOS**

| Grupos de discusión realizados | Procedencia de los participantes | Nº de Participantes |
|--------------------------------|----------------------------------|---------------------|
| 1. Profesores de EGB           | Valparaíso                       | 8                   |
| 2. Profesores de EGB           | Viña del Mar                     | 9                   |
| 3. Profesores de EDI           | Villa Alemana                    | 11                  |
| 4. Estudiantes de EGB          | Universidad Pública              | 9                   |
| 5. Estudiantes de EGB          | Universidad Privada              | 7                   |
| 6. Estudiantes de EDI          | Universidad Pública              | 10                  |
| 7. Estudiantes de EDI          | Universidad Privada              | 8                   |
|                                | <b>Total</b>                     | <b>62</b>           |

Fuente: Elaboración propia

## 2.2. Técnica de recogida de información

Se optó por la realización de grupos de discusión, uno de los métodos cualitativos de investigación situado dentro de la familia de las entrevistas grupales. Esta técnica constituye una modalidad de recogida de datos de gran potencial (Stewart, 2006), puesto que permite conocer en profundidad las percepciones, sentimientos y concepciones de los participantes respecto de un determinado tópico expuesto a debate.

## 2.3. Procedimiento

Se realizaron siete grupos de discusión cuyo desarrollo se registró mediante grabación de video y notas de campo. La duración de cada reunión abarcó periodos comprendidos entre 55 y 90 minutos. Todos los grupos fueron dirigidos por la misma moderadora.

Para la realización de los grupos de discusión se siguió la siguiente pauta:

- *Presentación* de los participantes, de la moderadora y del observador que tomaría notas, así como de los objetivos del encuentro. Se dieron a conocer las pautas a seguir durante la reunión en cuanto a: duración de la sesión, respeto de turno en las intervenciones, valoración de opiniones discrepantes y compromiso de confidencialidad. Además, se solicitó la autorización de los participantes para grabar esta instancia.
- *Debate*: este se inició con una pregunta estímulo general "¿Qué opinan ustedes de la integración<sup>3</sup> escolar y de la inclusión educativa de alumnos que presentan discapacidad intelectual en las escuelas regulares?". Posteriormente, se realizaron preguntas adicionales centradas en el diseño de la propuesta curricular, tipo de currículo y evaluación: ¿Cuáles pueden ser las formas de trabajo para lograr los objetivos curriculares?, ¿es posible flexibilizar el currículo?, ¿cómo? ¿de qué depende?, ¿cómo podemos llevar a cabo el proceso de evaluación en

<sup>3</sup> En algunas de las preguntas formuladas se utilizó el concepto "integración". Esto se debe a que en Chile es el término comúnmente utilizado en los centros educacionales (Proyecto de integración escolar, alumnos de integración, profesor de integración, etc.), por lo que se decidió su utilización junto con el de "inclusión".

cursos donde tenemos alumnos que presentan discapacidad intelectual? Es necesario señalar que, si bien se estableció un guión general de interrogantes, las características de cada GD determinaron la necesidad de formularlas o no, puesto que en ocasiones los participantes se refirieron espontáneamente a éstos temas.

- Finalización: en la etapa de cierre la moderadora realizó una síntesis de las opiniones expuestas, los acuerdos y los aspectos enfrentados.

## 2.4. Análisis

Para el análisis de la información, se llevó a cabo un análisis de contenido. Este proceso se realizó bajo la aplicación sistemática del método comparativo constante, los criterios de muestreo teórico y la saturación conceptual de las categorías y sub-categorías.

El proceso de análisis se inició al finalizar cada sesión, considerando las tendencias generales de los temas abordados en cada reunión, a partir de las notas registradas por la moderadora y el observador. Posteriormente, se transcribieron los registros de video de las sesiones. Las transcripciones fueron preparadas para realizar el proceso de análisis con el apoyo del programa informático Atlas.ti 0.5.

Se comenzó por llevar a cabo una segmentación de unidades de análisis, que permitió obtener citas textuales que ilustran las ideas principales (verbatim). Posteriormente, para la reducción de los datos se realizaron procesos de codificación y categorización. El proceso de categorización se inició con tres categorías centrales predefinidas de acuerdo a nuestro marco conceptual, en las cuales se fueron incorporando los fragmentos de textos significativos previamente codificados. Este proceso dio origen a nuevas categorías y sub-categorías, así como a la eliminación de otras, puesto que, se crearon algunas nuevas con el fin de que todas las ideas estuvieran incluidas. El sistema de categorías fue sometido progresivamente a un proceso de triangulación con dos colaboradores.

Finalmente, se establecieron relaciones entre categorías y sub-categorías por medio de la herramienta "Networks" que ofrece el programa Atlas.ti 5.0.

## 3. RESULTADOS

### 3.1. Familia: Diseño de la propuesta curricular

Las ideas contenidas dentro de esta familia, fueron destacadas principalmente por los docentes de EGB, quienes señalaron algunas dificultades para diseñar y planificar las actividades de aprendizaje en clases que cuentan con alumnos que presentan discapacidad intelectual.

Dentro de esta familia fue posible identificar la presencia de concepciones acordes con cuatro categorías: a) currículo común sin adaptaciones, b) currículo común flexible, c) currículo especial y, c) dificultades para adaptar la enseñanza.

#### 3.1.1. Categoría: Currículo común sin adaptaciones

El análisis de la información obtenida mediante los GD, permitió constatar la presencia de concepciones desde las que el trabajo pedagógico basado en un currículo común sin adaptaciones, se justificaría por la necesidad de asegurar el aprendizaje de contenidos mínimos obligatorios establecidos a nivel nacional,

para de este modo, evitar perjudicar a los alumnos que no presentan n.e.e. asociadas a discapacidad. En este sentido, se hizo referencia a la necesidad de obtener resultados favorables en el Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE).

Profesor EGB: *Mira, lo que pasa es que yo tengo que hacer todo parejo, porque a ti te piden que cumplas los contenidos mínimos obligatorios, que te vaya bien en el SIMCE y todas esas cosas.*

Profesor EGB: *Claro y uno al final ¿qué opta por hacer?, trabajar con la masa y los menos quedan no más, ¿qué más vas a hacer? (...) como están las cosas hoy en día que a nosotros se nos piden resultados (...) ya está todo más sistematizado. Las clases tienen que tener una estructura, eso no da cabida muchas veces a trabajar con estos alumnos como debería ser, es complicado.*

Reafirmando la presencia de una concepción centrada en un currículum común sin adaptaciones y en una enseñanza homogénea para todos los alumnos de la clase, asociado además a la necesidad de mantener el orden dentro del aula, una de las profesoras dio a conocer lo siguiente:

Profesora EGB: *en Lenguaje, en algunas oportunidades me los han dejado por equis razón, pero no me han molestado en lo más mínimo en el sentido de que ellos no molestan y puedo hacer la clase. Muchas veces los que están a los lados molestan más, porque ellos se quedan así no más y tratan de hacer algo en tu clase, al final tampoco te causan muchos problemas.*

### 3.1.2. Categorías: Currículo común flexible

Para dar respuesta a la diversidad del alumnado, participantes de los cuatro colectivos señalaron la importancia de trabajar con un currículum común flexible para toda la clase. Por tanto, realizaron afirmaciones referidas a la necesidad de una enseñanza adaptativa que se ajuste a las características de todos los alumnos, como se ejemplifica en las siguientes aseveraciones:

Estudiante EDI: *estamos recién con esa nueva visión de que tenemos que adaptar el currículum común al niño y ya no que le hagamos algo totalmente distinto.*

Estudiante EGB: *creo que también hay que tener cuidado en nivelar ese aspecto, no bajar el nivel a los alumnos ni subir a los otros, sino que siempre mantener como un equilibrio, apoyándolos a todos, pero con un mismo currículum que tú puedes ir modificando para que todos para surjan más en sus aprendizajes.*

Una enseñanza adaptativa se ha asociado con la diversificación de actividades, lo que para algunos participantes implica aspectos positivos, puesto que se atendería a la diversidad del alumnado. No obstante, desde otra perspectiva, esta diversificación también es entendida por profesores de EGB como la realización de actividades completamente distintas para el alumno que presenta discapacidad intelectual en el aula común. Así asumida, se indicaron distintos aspectos negativos, contenidos en dos ideas centrales: a) posible generación de frustración en los alumnos y, b) aumento de sus diferencias ante todo el grupo curso.

Profesora EGB: *Con cosas distintas ellos se sienten diferentes, los chiquillos también los molestan cuando hacen cosas más fáciles y se nota más que tienen problemas.*

Profesora EGB: *creo que para ellos también es complicado estar en un colegio donde los demás están haciendo las cosas que deberían estar haciendo ellos y no pueden, se sienten frustrados y para eso pienso yo, no sé, a lo mejor estoy súper equivocada, pero pienso que para eso están los colegios especiales.*

### 3.1.3. Categoría: Currículo especial

Ideas contenidas en esta categoría sólo se constataron en los GD en donde participaron profesores de EGB, quienes señalaron que es necesario dedicarse de manera especial a los alumnos que presentan n.e.e. y trabajar con ellos mediante un currículo especial, debido a las dificultades que presentan. Esto nos indica que aún persiste la concepción de que la manera de responder a la diversidad es mediante métodos, estrategias y actividades especiales.

Profesor EGB: *es que con ellos no puedes trabajar con los mismos contenidos, porque no pueden. Entonces, tendrías que hacer todo distinto, con otros objetivos, otras materias, no sé, de una manera especial.*

Asumiendo la necesidad y pertinencia del desarrollo de un currículo especial, profesores de EGB hicieron hincapié en que trabajar de esta manera con los alumnos que presentan discapacidad intelectual, supondría perjudicar el aprendizaje de los alumnos sin n.e.e. e implicaría dejar a un lado a la mayoría de los alumnos. Según se indicó, difícilmente se logra una adecuación a las demandas de todos los alumnos dentro del aula común.

Profesora EGB: *yo no puedo estar todo el rato con ese alumno, tengo que estar con todos los otros haciendo las cosas, las clases. Lo que pasa es que hay un profesor para todo y tú no puedes dividerte en dos. Lo atiendo a él o atiendo a todo el grupo completo, entonces para mí es difícil.*

Profesora EGB: *el dedicarle cinco, diez o quince minutos a un alumno integrado, mientras los otros están haciendo otra cosa (...) también uno descuida la atención de ellos, entonces no (!), tampoco puede ser así.*

### 3.1.4. Categoría: Dificultades para adaptar la enseñanza

Aun cuando se constató la presencia de concepciones desde las que se opta por la enseñanza adaptativa como una manera de responder educativamente a la diversidad, profesores de EGB indicaron que ésta no siempre es posible. Esto se debería a las dificultades que supone adaptar la enseñanza y trabajar con alumnos que presentan una discapacidad intelectual.

Entre las causas de estas dificultades se destacó con fuerza la falta de formación profesional y de tiempo para adaptar la propuesta curricular, así como el número elevado de alumnos por clase y el desfase que presentarían los alumnos con discapacidad intelectual con respecto a la mayoría de sus compañeros.

Profesora EGB: *yo fui una de las que siempre planteaba que Gonzalo no debía estar acá, sino que en otro tipo de colegio, porque nosotros no sabíamos cómo trabajar con él, como tratarlo. A lo mejor claro, tú lo puedes tratar como persona, pero en el fondo como alumno, que cumpliera, que aprendiera, que entendiera, no sabemos y no tenemos tiempo sólo para él.*

Profesor EGB: *mira, a nosotros no nos pagan horas de planificación o al menos a mí súper pocas. Terminas los fines de semana en tu casa haciendo las planificaciones. Entonces, si no tenemos tiempo aquí ni para preparar las clases para cursos donde no hay niños integrados, imagínate ¿a qué hora lo haces?*

Profesora EGB: *por último si fueran menos, pero tengo 38 alumnos, es que no se puede adaptar nada.*

Profesora EGB: *con alumnos como el Pablo, por ejemplo, que está súper desfasado, a mí me cuesta trabajar con él, porqué ¿qué le haces?, tendrías que hacer algo sólo para él, pero ¿y los otros alumnos? Para estos casos ¿no sería mejor una escuela especial?, es que es difícil.*

En cuanto a la carencia de formación y capacitación profesional, elemento frecuentemente destacado, una profesora afirmó lo siguiente:

Profesor EGB: *en la universidad no te enseñan eso, o sea, hay profesores capacitados para eso, les enseñan cómo hacerles clases o cómo hacer clases con todos mezclados. En cambio, a nosotros en la Universidad no nos enseñan, nosotros estamos aprendiendo aquí, en el terreno qué se puede hacer con los niños de integración, pero es como ensayo y error ¿entiendes?*

### 3.2. Familia: Evaluación de los aprendizajes

Los distintos segmentos significativos de datos referidos a los procesos evaluativos del aprendizaje fueron categorizados en primer término, en función del modelo evaluativo al que se hacía referencia: a) modelo de evaluación continua-formativa, b) modelo clásico/ tradicional de evaluación.

El análisis de los datos nos indicó la presencia de ideas contenidas en dos nuevas categorías. Una referida a las dificultades que supone la evaluación de los aprendizajes de aquellos alumnos que presentan discapacidad intelectual y la promoción de los mismos y, otra que deriva de ésta, referida a la delegación de la evaluación de este alumnado a los profesores de educación especial. Ambas categorías emergentes, si bien cuentan con algunos nodos que se asocian con los dos modelos señalados anteriormente, constituyen entes con características diferenciables propias, por tanto, factibles de categorizar.

#### 3.2.1. Categoría: Modelo clásico de evaluación

Concepciones acordes con un modelo clásico de evaluación cercano a una teoría directa, se identificaron en algunos docentes de aula regular (EGB), quienes en sus afirmaciones se referían a la necesidad de realizar una evaluación unificada y homogénea para todos los alumnos de la clase.

Profesora EGB: *pero por ejemplo, en este caso el Agustín ya estoy pasando tal cosa en la clase y yo no digo que el Agustín logre esto, esto y esto, no (!), para mí es para todos igual, porque yo no puedo, yo tengo que evaluar todos los contenidos mínimos con todo el curso.*

Respecto de los métodos de evaluación, distintos participantes de la titulación de educación especial (EDI) destacaron la existencia de *errores conceptuales de los profesores de aula en torno a la evaluación diferenciada*. En ocasiones, ésta sería visualizada desde una perspectiva más cercana a un modelo clásico de evaluación, donde lo relevante es el producto. De este modo, se concibe como una *disminución de la complejidad y número de ítems de los instrumentos de evaluación del aprendizaje*. Esto, desde la perspectiva de algunos profesores de EGB, constituiría una manera adecuada para evaluar a los alumnos que presentan discapacidad intelectual. Ambas ideas se reflejan en las siguientes intervenciones:

Profesora EDI: *hay un problema de conceptos. El profesor piensa que la evaluación diferenciada es sacarle preguntas y ponerle el cuatro<sup>4</sup>, se le regala la nota al niño, se le pone el cuatro, no entiende que la evaluación diferenciada es medir los mismos contenidos con otra metodología, de otra forma.*

Profesora EGB: *en algunos casos lo hacíamos nosotros antes, pero lo hacíamos en la misma prueba y bajábamos los niveles en cada ítem, incluso con la Camila yo lo hice en cuarto, que había ítems que a ella no le consideraba, no se los evaluaba, entonces así tú te adecuas a lo que ella necesitaba.*

---

<sup>4</sup> En Chile la escala de evaluación es de 1 a 7; un 4 corresponde a aprobado.



### 3.2.2. Categoría: Modelo de evaluación continua y formativa

Encontramos afirmaciones de los participantes de los cuatro colectivo que se corresponden con concepciones acordes a un modelo de evaluación continua y formativa. En este sentido, se enfatizó en la necesidad de individualizar la evaluación, es decir, se indicó que los procesos evaluativos deben considerar las características, habilidades y necesidades de todo el alumnado, adecuando –de este modo– los niveles de logro a cada niño.

*Profesora EGB: no podemos pedir el mismo logro de los objetivos, o sea, el nivel de logro depende de las características que ellos tengan, hay que trabajar y evaluar con las necesidades que ellos tienen, porque son tan diversas.*

*Estudiante EDI: la evaluación es en base a sus logros, no en el logro del amigo ni del compañero, no en comparación con el resto. Ves los avances que él tiene, sus logros y el esfuerzo que él hace por superarse para ponerle la nota. Eso yo creo que es fundamental.*

Como se aprecia en las afirmaciones anteriores, para algunos sujetos las calificaciones deben reflejar procesos personales de aprendizaje, estableciéndose un nexo con el diseño y aplicación de evaluaciones diferenciadas, como una herramienta útil para estos propósitos, pero no exenta de dificultades.

Respecto a la evaluación diferenciada, profesores de EDI indicaron una reticencia de los docentes de aula regular para llevarla a cabo. Esto se ejemplifica de la manera que sigue:

*Profesora EDI: se hacen sugerencias al profesor básico con respecto a la evaluación, pero el profesor dice este es mi territorio [dos profesoras dicen 'claro']. Yo evalúo, yo califico y tú apóyalo en tu sala no más, o sea, es (...) son muy celosos de su profesión, de lo que ellos hacen, de su espacio, entonces aunque se han tratado de producir cambios, se les hacen sugerencias con respecto al tipo de prueba, con respecto a las habilidades que se deben evaluar, pero no pasa nada.*

### 3.2.3. Categoría: Dificultades en promoción y evaluación

Ligada a la necesidad de individualizar la evaluación, surgió la categoría en la que hemos incluido aquellas afirmaciones emitidas por participantes de la titulación de EGB, desde las que si bien se asumió esta necesidad, se indicaron distintas dificultades para llevarla a la práctica educativa, como así lo señaló una profesora de segundo ciclo básico:

*Profesora EGB: porque incluso hasta los mismos niños que no tienen a lo mejor (eh...) un diagnóstico de discapacidad, un diagnóstico claro, igual son todos diferentes, entonces habría que evaluarlos a todos distintos y es complicado. Imagínate hacer una prueba para cada uno o por grupos. Se te va mucho tiempo en eso.*

Los participantes de ambos colectivos de EGB indicaron que las dificultades para evaluar a los alumnos que presentan discapacidad intelectual se deben a una falta de formación profesional, por tanto, a un desconocimiento de estrategias. Consecuentemente, ha quedado de manifiesto que algunos docentes de aula regular se encuentran con conflictos para determinar las calificaciones del alumnado que presenta N.E.E. asociadas a discapacidad intelectual.

*Estudiante EGB: yo no tengo idea como evaluar a esos niños, se me puede ocurrir como por sentido común o aplicando algunas cosas que nos han pasado en clases, pero aquí nos enseñan a hacer pruebas para todo el curso, con esas escalas y esas cosas, pero nada claro para evaluar cuando tienes niños integrados.*

Profesor EGB: *es más bajo el nivel, pero, por ejemplo, intenté tomarle una prueba común; no se puede. Intenté en forma oral, tampoco podía. La tomé solita, son tiempos muy largos que ella se da para pensar, pensar, pensar y después tú vuelves a preguntarle y te dice 'no sé bien', pero después de que tú has tratado de que ella te responda por todos los medios. No, entonces tú no logras ver aprendizaje en ella y no sabes qué nota ponerle.*

Profesora EGB: *pero es que depende, porque por ejemplo a mi me pasaba de que no sé, al Pablo le tocaba disertar de algo y no se le entendía nada ¿cómo lo evaluaba así entonces? ¿Evaluación diferenciada?, nada de eso (!). No se le entendía nada de lo que hablaba, porque al principio no hablaba, eran ruidos prácticamente los que emitía, entonces no se le entendía nada, se lo hacía todo la mamá, el tampoco escribía, porque sí escribía, escribía pésimo, entonces ¿qué nota le ponías? si no hacía nada, ¿por dónde lo evaluabas?*

En relación a las calificaciones, desde la mirada de estos profesionales de aula regular, se acrecientan las dificultades, puesto que los alumnos que no presentan discapacidad visualizan las calificaciones de sus compañeros como un "regalo".

Profesor EGB: *claro, piensan bueno, él hace un trabajo súper fácil y le regalan la nota. Entonces a algunos chiquillos les parece injusto y es difícil manejar eso con todo el curso si haces evaluaciones distintas.*

Estas dificultades, además fueron asociadas con la idea de que la evaluación de los alumnos que presentan discapacidad intelectual *implica más trabajo* y, por tanto, una cantidad mayor de *tiempo*, del cual indicaron no disponer, como así lo enfatizó uno de los profesores de primaria:

Profesora EGB: *se requiere mucho tiempo, porque crear o diseñar nuevos criterios para evaluarlo a él específicamente y también como sabemos y tú bien sabes [le habla a la moderadora] existen distintos tipos de alumnos con déficit, ¿cierto? o aprendizaje diferenciado, entonces, establecer criterios para cada uno de ellos, en cuanto a lo que uno quiere que ellos logren, eso requiere mucho tiempo que no me dan aquí. No es algo así no más.*

#### 3.2.4. Categoría: Delegación de la evaluación a los profesores de educación especial

A causa de las dificultades que se conciben en torno a los procesos evaluativos de los alumnos que presentan discapacidad intelectual, surge esta nueva categoría asociada a la anterior. En esta hemos incluido las afirmaciones de algunos participantes de ambos colectivos de EGB que justificaron una delegación de la evaluación a los profesionales de educación especial.

Desde la perspectiva de algunos participantes de esta titulación (EGB), el educador diferencial cuenta con tiempo y herramientas que le permiten llevar a cabo procesos evaluativos. De esta manera, se concibe que el docente de educación especial sea quien determine las calificaciones de este alumnado, una vez que ofrece apoyos durante la realización de exámenes diseñados previamente por el docente de EGB.

Profesora EGB: *mira, con algunos niños la única que logra ese aprendizaje, o visualizarlo al menos para evaluar algo, es la Marcela, la especialista. Nosotros le pasamos la prueba y ella la toma no más, porque ella la va haciendo guiada, más individual, que el niño no tenga distractores, porque en la sala no podemos hacer eso.*

Profesora de EGB: *entonces lo que yo hago ahora se los dejo a la Claudia y ella los evalúa porque puede estar una hora o dos horas con la niña tranquila, al final eso necesitan también, tiempo para ellos solitos.*

Profesor EGB: *por último si hay que hacer una prueba o hay que ver aprendizaje, está el computador en la sala del proyecto de integración y el diferencial tiene otras herramientas que tú no conoces y que en la sala de clases no tienes.*

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio ha permitido acceder y describir las concepciones de futuros y actuales profesores respecto a la inclusión educativa, específicamente, en cuanto al diseño curricular y la evaluación de los aprendizajes. La metodología utilizada ha posibilitado profundizar en el contenido de estas concepciones, puesto que se ha favorecido la expresión de los aspectos relevantes para los participantes en el contexto educativo chileno.

Los resultados indican que en cuanto al diseño de la propuesta curricular, actuales y futuros profesores mantienen concepciones que se corresponden con tres perspectivas: currículo especial, currículo común flexible y, currículo común sin adaptaciones. Además, aun cuando los participantes asumen que la enseñanza adaptativa puede constituir la manera idónea para responder a la diversidad, identifican dificultades para llevarla a cabo debido a: falta de formación profesional y de tiempo, elevado número de alumnos por aula y, desfase en el desarrollo de las habilidades de los alumnos que presentan discapacidad intelectual en relación a la clase.

Respecto a la evaluación, los hallazgos indican la presencia de dos perspectivas centrales: modelo clásico de evaluación (teoría directa) y modelo de evaluación continua y formativa (teoría constructiva). Los participantes reconocen la necesidad de individualizar la evaluación. Sin embargo, los sujetos de EGB manifiestan dificultades para llevar estos planteamientos a la práctica debido a: conflictos para determinar las calificaciones, alumnos que no presentan n.e.e. visualizan las calificaciones de sus compañeros como regalos, implica un trabajo mayor y se requiere de más tiempo del disponible, carencia de formación profesional.

Nuestros resultados permiten identificar la presencia de teorías implícitas, desde las cuales se concibe la realización de evaluaciones en las que se disminuya la complejidad y número de los ítems, aspecto mencionado por participantes de todos los colectivos y concordante con los resultados de CEAS-MINEDUC (2003).

Debido a las dificultades descritas para individualizar la evaluación, es posible identificar la presencia de teorías implícitas distantes de los planteamientos de la educación inclusiva. Se justifica la delegación de esta función a los educadores diferenciales, quienes determinarían las calificaciones una vez que aplican, mediante la entrega de apoyos, el examen diseñado por el profesor de aula regular. Los datos indican que, esta delegación es consecuencia de interpretaciones desde las que se concibe que el educador diferencial dispone de tiempo para evaluar a los alumnos que presentan n.e.e. asociadas a discapacidad intelectual, además de poseer, debido a su formación, herramientas más adecuadas para llevar a cabo la evaluación. Además, respecto a las concepciones que se mantienen sobre la evaluación, podemos destacar que los participantes hacen referencia a estos procesos en relación con los contenidos de aprendizaje, pero omiten procesos evaluativos de procedimientos o actitudes.

En congruencia con los resultados de otras investigaciones, algunos docentes que participaron en los GD realizaron comentarios en los que es posible identificar que la adaptación de la enseñanza se concibe como una reducción de la información y simplificación los contenidos (Martínez, 2000) y no constituiría

una modificación de las estrategias didácticas para que los alumnos accedan a los contenidos que establece el currículo común.

Puesto que un gran número de participantes alude a la necesidad de adaptar la enseñanza, es posible interpretar que los profesores asumen que los alumnos aprenden de maneras diversas.

La interpretación de los resultados da cuenta de la presencia de teorías implícitas acordes con perspectivas individuales y esencialistas, a partir de las cuales se opta por un currículo especial. Para algunos profesores de EGB, los alumnos que presentan n.e.e. asociadas a discapacidad intelectual, requieren objetivos, actividades y estrategias especiales de enseñanza, por tanto, algunas afirmaciones emitidas en este sentido se corresponden con la idea de un “encasillamiento de la respuesta educativa” planteada por Echeita (2006).

Aun cuando en ocasiones es pertinente proporcionar apoyos específicos a los alumnos, compartimos las ideas de Ainscow (2001), quien ha señalado que existen algunas técnicas especiales que pueden contribuir con el acceso al currículo de algunos alumnos, pero éstas no garantizan por sí solas un éxito escolar, puesto que “educar en la diversidad no se basa en hacer cosas excepcionales para las personas con dificultades, sino en construir un entorno que posibilite el aprendizaje autónomo y el respeto mutuo” (Serrano, 2000, p.15).

En distintas afirmaciones, es posible interpretar que se otorga un papel fundamental y prioritario a la explicación de contenidos. Esto coincide con los resultados de Martínez Aznar *et al.*, (2002), que ponen de manifiesto que muchos profesores se sienten condicionados por el programa de estudio oficial (Sánchez y Valcárcel, 2000). Debido a esto, algunos participantes justifican el diseño de un currículo común y homogéneo para todos los alumnos, con el fin de no perjudicar el aprendizaje de quienes no presentan n.e.e. diagnosticadas, hallazgos que concuerdan con los descritos en otras investigaciones (Fernández y Elortegui, 1996; Sánchez y Valcárcel, 2000).

Lo anterior, nos lleva a interpretar y señalar, al igual que Mellado *et al.*, (2008), que algunos profesores conciben sus clases como un grupo más que como individuos con características particulares.

Diversas investigaciones realizadas con profesores de distinta formación y niveles educativos, han constatado que en cuanto a la evaluación, predomina una tendencia hacia supuestos más tradicionales (Carmo *et al.*, 2002; Martínez Aznar *et al.*, 2002; Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1992).

Un aspecto relevante que emerge con fuerza en actuales y futuros profesores se refiere a la carencia de formación profesional para dar respuestas educativas a la diversidad. Los participantes otorgan un papel fundamental a la formación profesional para el logro de una educación inclusiva. La carencia de esta formación es un elemento que emerge como una barrera para el desarrollo de estos procesos (Almeida y Alberte, 2009; Avramidis y Norwich, 2002; Blanco, 2006). Al igual que en un estudio desarrollado por Moliner y Moliner (2010), los profesores afirman no poseer estrategias para afrontar la diversidad en sus aulas, por lo que recurren a la delegación de los procesos educativos a un “profesor especialista” y justifican el desarrollo de diseños curriculares homogéneos para todo el alumnado.

Debido a lo anterior, es fundamental que los procesos de formación inicial y permanente del profesorado promuevan el desarrollo de estrategias didácticas que permitan atender a la diversidad y, que estimulen procesos de reflexión crítica respecto de los supuestos que subyacen a diversas prácticas pedagógicas. Cuestionar y explicitar progresivamente estas concepciones abre la posibilidad de avanzar hacia planteamientos más complejos, contribuyendo con el cambio conceptual (Pozo, 2008) y con la generación

de procesos de redescrición representacional (Karmiloff-Smith, 1992) que faciliten el cambio y mejora que constantemente requiere la educación.

Los procesos de inclusión son complejos, por cuanto requieren la conjunción de condiciones que deben darse desde niveles centrales de la administración educativa, niveles locales, de centros y de aula. Estas condiciones, se encuentran mediatizadas por las concepciones que poseen los distintos actores políticos y agentes educativos. Debido a esto, es necesario continuar indagando en las concepciones del profesor respecto a temas dilemáticos.

Avanzar hacia una educación de calidad para todos, requiere necesariamente una enseñanza adaptativa, es decir, un diseño curricular flexible que se ajuste a las características y necesidades del alumnado. El camino hacia escuelas inclusivas se vertebra en torno al currículo, que actúa como un referente donde se articulan las distintas actividades de aprendizaje y, en su caso, las adaptaciones necesarias.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agut, N. (2010). La evaluación en un modelo de escuela inclusiva. *Aula de Innovación Educativa*, 191, pp. 42-44.
- Ainscow, M. (2001). *Necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Almeida, M. y Alberte, J. (2009). Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(2).
- Arnáiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), pp. 129-147.
- Bailey, J. (1998). Australia: Inclusion through categorization. En T. Booth y M. Ainscow (Eds.), *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Ballard, K. (1994). Disability: an introduction. En K. Ballard (Ed.), *Disability, family, whanau and society*, pp.1-27. Palmerston North, New Zealand: The Dummore Press.
- Blanco, R. (1999). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación, Vol. III, Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (2ª. Ed.), pp. 411-437. Madrid: Alianza.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), pp. 1-15.
- Carmo, M., Pérez, F. y Linderman, R. (2002). La investigación en clase sobre los significados de ser profesor. *Investigación en la Escuela*, 47, pp. 95-104.
- Casanova, M. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.



- Casanova, M. (2009). El currículum y la organización para la escuela inclusiva. En M. Casanova y H. Rodríguez (Coords.), *La inclusión educativa un horizonte de posibilidades*, pp.11-46. Madrid: La Muralla.
- Coll, C. y Miras, M. (1999). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación*, 2, pp. 331-353. Madrid: Alianza.
- Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local (CEAS)-MINEDUC (2003). Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200703281940410>.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordan de Urríes (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*, pp. 145-160. Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6 (2), pp. 1-8. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55160201.pdf>.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, pp. 31-48.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., et al., (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, pp.153-178.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2007). *Evaluación e inclusión educativa. Aspectos fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación*. Bruselas: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Fernández, J. y Elortegui, N. (1996). ¿Qué piensan los profesores acerca de cómo se debe enseñar? *Enseñanza de las Ciencias*, 14(3), pp. 331-342.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Santafé de Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill.
- Giné, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. Ponencia presentada en el III Congreso "La atención a la diversidad en el sistema educativo". Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Recuperado de <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>.
- Juliá, T. (2000). Adaptación de materiales curriculares para el alumnado con necesidades educativas especiales. *Aula de Innovación Educativa*, 90, pp. 18-21.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, Massachussets: The MIT Press.
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, R. y Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, pp. 171-187. Barcelona: Graó.



- Martín, E. y Mauri, T. (1996). La atención a la diversidad como eje vertebrador de la educación secundaria. En E. Martín y T. Mauri (Coords.), *La atención a la diversidad en la educación secundaria*, pp.13-36. Barcelona: ICE/Horsori.
- Martín, E., Pozo, J. I., Cervi, J., Pecharromán, A., Mateos, M., Pérez Echeverría, M. y Martínez, P. (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En C. Monereo y J. I. Pozo (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, pp. 69-88. Barcelona: Graó.
- Martínez Aznar, M., Martín del Pozo, R., Rodrigo, V., Varela, M., Fernández Lozano, M. y Guerrero, S. (2002). Un estudio comparativo sobre el pensamiento profesional y la "acción docente", de los profesores de ciencias de educación secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 20(2), pp.243– 60.
- Martínez, C. (2000). *Las propuestas curriculares de los profesores sobre el conocimiento escolar: dos estudios de caso en el área de conocimiento del medio*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Mellado, V., Bermejo, M., Blanco, L. y Ruiz, C. (2008). The classroom practice of a prospective secondary biology teacher and his conceptions of nature of science and of teaching and learning science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 6(1), pp. 37–62.
- Moliner, L. y Moliner, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. Estudio de un caso. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3), pp. 23-33.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), pp. 287-304.
- Pérez Echeverría M., Mateos, M., Pozo, J. I. y Scheuer, N. (2001). En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 22(2), pp. 155-173.
- Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. De la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, pp. 55-94. Barcelona: Graó.
- Pérez Echeverría, M., Pozo, J. I., Pecharromán, A., Cervi, J., y Martínez, P. (2006). Las concepciones de los profesores de educación secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 289-304). Barcelona: Graó.
- Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. (1992). El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Investigación en la Escuela*, 17, pp. 51-73.
- Pozo J. I. (2009). Adquirir una concepción compleja del conocimiento: creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje. En J. I. Pozo y M. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*, pp. 70-85. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros*. La psicología cognitiva del aprendizaje (2ª. Ed.). Madrid: Alianza Psicología Minor.
- Pozo, J. I. y Gómez Crespo, M. A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.

- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez Echeverría, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. De la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, pp. 95-132. Barcelona: Graó.
- Rodrigo, M. J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, pp. 95-122. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías Implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodríguez Hernández, H. (2009). La inclusión educativa y la formación de profesores de educación especial. En M. Casanova y H. Rodríguez (Coords.), *La inclusión educativa un horizonte de posibilidades*, pp. 99-128. Madrid: La Muralla.
- Rué, J. (2000). La cooperación en el aprendizaje, o cómo incrementar las oportunidades educativas para disminuir la desigualdad. *Aula de Innovación Educativa*, 90, pp.12-14.
- Sánchez, G. y Valcárcel, M. (2000). ¿Qué tienen en cuenta los profesores cuando seleccionan el contenido de enseñanza? Cambios y dificultades tras un programa de formación. *Enseñanza de las Ciencias*, 18 (3), pp. 423-437.
- Sanmartí, N., Jorbá, J. e Ibañez, V. (1999). Aprender a regular y a autorregularse. En J. I. Pozo, y C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*, pp. 301-322. Madrid: Santillana.
- Serrano, I. (2000). La diversidad: la organización del aula y el aprendizaje autónomo. *Aula de Innovación Educativa*, 90, pp. 15-17.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, H. (1999). Hacia aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback, *Aulas inclusivas*, pp. 21-35. Madrid: Nacera.
- Stewart, D. W. (2006). *Focus groups, theory and practice* (2ª. Ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Yadarola, M. E. (2006). Una mirada desde y hacia la educación inclusiva. Boletín Electrónico de Integra Red. Recuperado de [http://portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/articulos/art\\_desde-hacia-inclusion.pdf](http://portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/articulos/art_desde-hacia-inclusion.pdf).



## EL DISEÑO CURRICULAR COMO FACTOR DE CALIDAD EDUCATIVA

*Horacio A. Ferreyra, Silvia N. Vidales, Rubén Rimondino y Edith Bonelli*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2012) - Volumen 10, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art12.pdf>

Fecha de recepción: 26 de agosto de 2012  
Fecha de dictaminación: 14 de septiembre de 2012  
Fecha de aceptación: 1 de octubre de 2012



*"El buen aprendizaje consiste en aprender de un presente rico en experiencias teniendo el mañana a la vista"*  
(Perkins, 2010)

**P**ensar hoy una educación de calidad para *los jóvenes* (un plural que mucho tiene que ver con el meollo del asunto), requiere asumir como punto de partida inexcusable el interrogarnos acerca de quiénes y cómo son estos sujetos; cuáles son sus necesidades, sus anhelos e incertidumbres; cómo "habitan" los diversos contextos y escenarios en que se desarrollan sus vidas. Estas preguntas son ineludibles si admitimos que las transformaciones sociales y culturales han producido cambios notables y muy diversos en las maneras de *ser joven* que impactan también en las maneras de *ser estudiante* y, en consecuencia, requieren nuevas maneras de *hacer escuela* para estos jóvenes.

El *ser joven* hoy –señala Dina Krauskopf (2008)- despliega nuevos sentidos que nos obligan a revisar la supuesta linealidad de las trayectorias de vida, los modos de construcción de identidades, las representaciones acerca de las transiciones juveniles. Nuevas concepciones acerca de las relaciones intergeneracionales, la estabilidad, la certidumbre, las relaciones entre presente y futuro en la vida de los jóvenes demandan el diseño de propuestas formativas que –generando participación y propiciando el desarrollo de autonomía- les permitan trazar proyectos, fijar objetivos, actuar. En este marco, ofrecer a los jóvenes una educación de calidad supone no sólo generar dispositivos y estrategias que faciliten el acceso, permanencia y terminalidad de la escuela, o proveer de recursos a las instituciones; se trata de construir propuestas curriculares que conviertan el tránsito por la Educación Secundaria en "*una experiencia de aprendizaje integral, sustantiva, que sirva para la vida y para el trabajo*" (Jacinto, 2009). Es ésta la verdadera inclusión educativa a la que *todos* los jóvenes tienen derecho y a la que el Estado está obligado.

Desde estas convicciones y en el marco de las finalidades formativas de la Educación Secundaria en Argentina, establecidas por la *Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006* en el Art. 30 - "*habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios*"- y, específicamente, en la *Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870*, Art. 39 - "*implementar, en el marco de los proyectos curriculares institucionales, procesos de orientación educacional que contribuyan a las elecciones vocacionales, vinculando a los alumnos con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología*"- la transformación curricular de la Educación Secundaria en la provincia de Córdoba<sup>1</sup>, República Argentina, definió un nuevo espacio curricular<sup>2</sup> - *Formación para la Vida y el Trabajo*- con la intención de contribuir a que los estudiantes puedan pensar sus procesos de participación social, política, cultural y económica en el marco de una perspectiva de

---

<sup>1</sup> La Educación Secundaria en la provincia, atendiendo a lo establecido por las Leyes Nacional y Provincial de Educación vigentes, constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los adolescentes y jóvenes de 11/12 a 17/18 años, que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria. La propuesta formativa se estructura en dos Ciclos: un Ciclo Básico - común a todas las orientaciones y modalidades - de tres años de duración, y un Ciclo Orientado -con carácter diversificado- de tres años para las ofertas de Educación Secundaria Orientada, y de cuatro, para las de Educación Secundaria Técnico Profesional y Artística. Las Orientaciones de la Educación Secundaria que se ofrecen en la provincia son 10 (diez): Economía y Administración, Ciencias Sociales y Humanidades, Arte, Ciencias Naturales, Educación Física, Turismo, Informática, Comunicación, Lenguas, Agro y Ambiente.

<sup>2</sup> Un *espacio curricular* delimita un conjunto de aprendizajes y contenidos educativos provenientes de uno o más campos del saber, seleccionados para ser enseñados y aprendidos durante un período escolar determinado, fundamentado en criterios epistemológicos, pedagógicos, psicológicos, entre otros, y constituye una unidad autónoma de evaluación y acreditación.

autonomía individual y colectiva,<sup>3</sup> otorgando además a la escuela el rol de orientadora y promotora de procesos de inclusión.

## 1. INTENCIONALIDADES FORMATIVAS EN EL MARCO DE UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

Garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los jóvenes desde la perspectiva curricular requiere transformaciones en los enfoques, las interpretaciones y las prácticas (UNESCO, 2007). La construcción y el desarrollo curricular para la generación de condiciones educativas inclusivas y de calidad se orientan a promover nuevos modos de relación con el saber socialmente relevante, a diversificar los ámbitos de experiencia de los estudiantes, a abrir para ellos nuevos espacios de participación en el contexto y a habilitar oportunidades para que, desde su presente, puedan comenzar a proyectarse en la dimensión vocacional y socio ocupacional a los fines de su efectiva inclusión social.

En este sentido, *Formación para la Vida y el Trabajo* se presenta como un espacio curricular orientado, primordialmente, a generar y fortalecer vínculos entre los saberes escolares y extraescolares, a producir articulaciones sustantivas entre la escuela y la comunidad, a promover la participación activa y transformadora de los jóvenes en los diversos escenarios sociales, acompañándolos en la ampliación de su perspectiva de conocimientos y relaciones y en la progresiva concreción de sus intereses y expectativas en proyectos personal y socialmente relevantes. Para ello, el espacio define una serie de aprendizajes y contenidos y prevé experiencias educativas tendientes a poner en marcha estrategias de formación para la vida y el trabajo vinculadas con el ejercicio protagónico de la ciudadanía y con el desarrollo personal y social de los estudiantes.

En este sentido, el espacio curricular requiere ser pensado como un proyecto de formación de los jóvenes que supera la dimensión áulica para intervenir también en las dimensiones institucionales, comunitarias y del trabajo. Por tal motivo, la propuesta se organiza en vistas a orientar a los estudiantes en la progresiva construcción de su proyecto de vida en los ámbitos personal y social, a partir de la recuperación, contextualización y ampliación de los aprendizajes alcanzados hasta el momento. El énfasis está puesto, por otra parte, en generar reflexión y diálogo en torno a la realidad social y, dentro de ella, a la relación entre los sujetos y sus contextos, como fundamento organizador de las prácticas de inclusión social. Se propone crear ambientes y oportunidades de aprendizaje que permitan a los jóvenes la revisión crítica de los ámbitos de la vida cotidiana que se encuentran transitando, como así también de sus perspectivas a futuro.

En línea con tales propósitos, el diseño curricular ha priorizado la apropiación de conocimientos y el desarrollo de habilidades, aptitudes y actitudes *para la vida y el trabajo*, a fin de que los estudiantes puedan desempeñarse con mayor potencial en su quehacer cotidiano, seguir aprendiendo y aplicar lo aprendido en forma continua y con crecientes niveles de autonomía a lo largo de la vida -saber hacer con saber y con conciencia sobre el impacto de ese hacer-, y enfrentando, de manera activa y responsable como miembros de su comunidad, los retos que impone una sociedad en permanente cambio.

---

<sup>3</sup> Se inició su implementación en el año 2010-como experiencia piloto- en 3° año, y a partir de allí, en los años posteriores continúa su desarrollo: 2011, en 4° año; 2012, en 5° y 2013, en 6° año. Cabe aclarar que se están desarrollando experiencias anticipadas de innovación en los contenidos y prácticas educativas de 6to, aún en el marco de la anterior estructura curricular de la Educación Media (en su último año de vigencia). Todo el proceso ha sido precedido de numerosas instancias de consulta y de validación en la práctica escolar, así como de variados dispositivos de capacitación docente y acompañamiento institucional que aún continúan.

El diseño curricular de *Formación para la Vida y el Trabajo* define, entonces, una propuesta formativa que se caracteriza por:

- articular aprendizajes relacionados con la participación ciudadana, la organización social, la intervención creativa en la comunidad, la consolidación de la condición de estudiante (con las capacidades, disposiciones y actitudes que implica), la indagación de la cultura del trabajo y sus dinámicas, la formulación y gestión de proyectos personales, grupales y comunitarios;
- organizarse en torno a experiencias educativas que fomentan la conexión curricular puesto que en ellas los jóvenes tienen la posibilidad de integrar y articular los aprendizajes alcanzados en los distintos espacios curriculares y trayectos de formación; esto les permite asumir el desafío de generar proyectos de acción que colaboren en la modificación de aspectos de la realidad escolar, local, regional;
- destacar el valor formativo del trabajo cooperativo y la participación en experiencias comunitarias de resolución de necesidades comunes, como ejercicio activo de la ciudadanía;
- presentarse como una oportunidad para que los jóvenes se autoafirmen y desarrollen como sujetos a partir del vínculo con los otros, en el espacio grupal (Borzese, 2008);
- crear ambientes favorables a la innovación y a la generación de aprendizajes colectivos, no sólo en el ámbito del aula y de la escuela, sino en los más diversos *lugares de la vida*;
- incorporar de manera activa a las familias y comunidades de pertenencia;
- desarrollar procesos de construcción conjunta interdisciplinarios e intersectoriales.

## 2. EJES DE TRABAJO Y ESTRATEGIAS PARA UNA PROPUESTA INNOVADORA

El espacio curricular traza un trayecto formativo que se inicia en el último año del Ciclo Básico de la Educación Secundaria (3er año) y recorre, con diversos énfasis, todo el Ciclo Orientado (4to, 5to y 6to año).

### 2.1. En el Ciclo Básico:

a) **La propuesta formativa** focaliza ciertos aspectos de los estudiantes y de su entorno más próximo, especialmente en relación con sus propias posibilidades, derechos, limitaciones y obstáculos -presentes y futuros- de desempeño como ciudadanos. Por ello, se conjugan -en los procesos de aprendizaje y enseñanza- las *expectativas y objetivos personales* (lo que quieren, pueden y esperan ser y hacer) y *su inclusión comunitaria* (cómo participar y lo que puedan hacer por y para la sociedad).

b) **Las estrategias** puestas en juego posibilitan la ampliación de los horizontes ocupacionales de los adolescentes y jóvenes, entendiendo por '*ocupación*' aquellos espacios actuales y potenciales de desempeño, vinculados no sólo al ámbito educativo, sino también al cultural, político, económico, científico, tecnológico, entre otros; esto es, al mundo de las prácticas sociales. En este sentido, la '*formación para el trabajo*' no queda restringida a la vinculación con el empleo o a un emprendimiento económico determinado, sino que incorpora toda actividad creativa y transformadora que realizan los sujetos para satisfacer sus necesidades. De esta manera, el concepto se amplía y diversifica, incorporando también aquellas actividades de producción material y simbólica llevadas a cabo en el hogar y en los más



diversos y variados espacios públicos (clubes, centros culturales, comunitarios, etc.). Así, la movilización de saberes (ese *saber hacer* con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer, al que hacíamos referencia) se manifiesta tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas, y ayuda a visualizar un problema, determinar los conocimientos pertinentes para resolverlo, reorganizarlos en función de la situación, así como a extrapolarlo a otras situaciones o prever lo que falta. Algunos ejemplos de estas situaciones son: diseñar y aplicar una encuesta, organizar un concurso, una fiesta o una jornada deportiva; montar un espectáculo, escribir un cuento o un poema, editar un periódico.

c) **La intervención educativa** se orienta a generar situaciones que ofrezcan a los estudiantes diversidad de oportunidades para reflexionar acerca de los modos en que se representan a sí mismos, a los demás y al mundo; poner en cuestión esas representaciones y revisar posibles actitudes de pasividad o de omnipotencia sobre las propias condiciones de vida; ejercer diversos roles, hacer concientes y resignificar sus vínculos con los diferentes ámbitos sociales en los que se desarrolla su vida y que tienen influencia significativa en ella: el hogar, la escuela, el club, el trabajo, el barrio, la localidad...; delinear proyectos personales y sociales.

## 2.2. En el Ciclo Orientado:

a) **La propuesta formativa**, al mismo tiempo que da continuidad al proceso iniciado en el último año del Ciclo Básico (3er año), se propone profundizar la apropiación de saberes específicos y ampliar el espectro de reflexión e intervención en torno a lo comunitario, a lo local y al mundo del *trabajo*, entendiendo "trabajo", en sentido amplio, como "un hacer que define el ser del hombre, una manera de estar en el mundo, de transformarlo, de agregarle un valor o una diferencia..." (Messina, Pieck, y Castañeda, 2008, p.16); en suma, una "acción cultural que hace posible la realización tanto personal como social" (Heller, 1991, p. 119). Durante todo el Ciclo, se pretende que las acciones se vinculen preferentemente con las finalidades formativas y los saberes específicos de la/s Orientación/es adoptada/s por la escuela.

b) **Las estrategias** puestas en juego - en el marco de las finalidades formativas previstas, y desde un enfoque teórico y metodológico sustentado en principios de la **pedagogía de la alternancia**- se orientan a profundizar los vínculos escuela-familias, escuela-comunidad, escuela-territorio, escuela- ámbito socio productivo, escuela- ámbito académico y escuela- ámbito laboral, a los fines de posibilitar el conocimiento y la reflexión de los estudiantes sobre diversos espacios de intervención.

En vistas al logro de una propuesta pedagógica integral e integrada, se prevén modalidades organizativas que permiten **alternar**:

- **los tiempos de formación:** momentos de cursada regular en la escuela y períodos de trabajo fuera de ella;
- **los espacios donde se llevan a cabo los procesos de aprendizaje:** algunas actividades se desarrollan en la institución educativa (en las aulas y/o en diversos espacios escolares) y otras, en el ámbito familiar y/o en las organizaciones de la comunidad;
- **los modos de abordaje de los conocimientos:** se combinan teoría y práctica, reflexión y acción;
- **los sujetos responsables de la enseñanza:** en algunos casos, el/los docente/s a cargo del espacio curricular y, en otros, se suman también los demás actores involucrados en las distintas actividades y prácticas que se proponen.

c) **La intervención educativa** fomenta, de manera progresiva:

- el **desarrollo de proyectos de intervención sociocomunitarios** –preferentemente vinculados con la formación específica de cada orientación- mediante la integración de saberes, la comprensión de problemas complejos del mundo contemporáneo y la construcción de compromiso social;
- la participación activa de los estudiantes en diversidad de situaciones y espacios sociales que les permitan **poner en relación los propios intereses y motivaciones con los ámbitos de formación y ocupación presentes y futuros**;
- la participación en **experiencias formativas situadas en ambientes de trabajo** (pasantías, acompañamiento a profesionales, alternancias, emprendimientos escolares, entre otros), que ofrecen a los estudiantes, nuevas oportunidades de aprender en contexto y apropiarse de saberes relativos al mundo y a la cultura del trabajo como instancia de formación ciudadana.

En síntesis, *Formación para la Vida y el Trabajo* propone un espacio de *aprendizaje pleno* que promueve *comprensiones de amplio alcance* (Perkins, 2010), que permiten a los estudiantes una visión global y amplia que otorga nuevos sentidos a los desafíos de su presente y de su porvenir.

### 3. OBJETIVOS Y APRENDIZAJES ESPECÍFICOS

Concebidos los aprendizajes como saberes fundamentales cuya apropiación la escuela debe garantizar a todos los estudiantes ya que, por su significatividad y relevancia, son centrales y necesarios para el pleno desarrollo de sus potencialidades, su participación en la cultura y la inclusión social, *Formación para la Vida y el Trabajo* enfatiza – atendiendo a criterios de articulación y progresión (tanto entre Ciclos como entre años de un mismo Ciclo)-:

#### 3.1. En Tercer Año (Ciclo Básico)

El **reconocimiento por parte de los estudiantes de las trayectorias propias y de las de su familia, la lectura y análisis de de la realidad social** del ámbito escolar y local inmediato, en el contexto regional, provincial, nacional e internacional y la **comprensión de la incidencia del trabajo y de la cultura del trabajo en el desarrollo de la identidad personal y social** en el contexto actual.

Los aprendizajes específicos contemplan, como **núcleos estructurantes, los conceptos *Sujetos, Contextos e Inclusión***, entendidos como organizadores que atraviesan el trabajo en el espacio curricular y funcionan como dimensiones para el abordaje de diferentes experiencias y prácticas educativas en contexto, orientadas a que los estudiantes puedan:

- Reconocer la importancia de vivir en grupo, en familia y en comunidad, y la necesidad de desarrollar habilidades sociales y comunicativas para ello.
- Comprender la incidencia del trabajo y de la cultura del trabajo en el desarrollo de la identidad personal y social en el contexto actual.
- Reconocer las necesidades sociales (económicas, culturales y políticas) del contexto local y regional y las oportunidades para el desarrollo de diversas actividades, en relación con sus potencialidades y exigencias.

- Explorar y tomar contacto con diferentes ámbitos de inclusión posibles (social, productivo, económico, político, cultural, artístico, tecnológico, científico, etc.), para analizar críticamente y contrastar sus trayectorias vitales y sus oportunidades de desarrollo.
- Participar en el diseño y gestión de acciones básicas vinculadas a lo social, educativo, cultural, productivo, entre otros.

### 3.2. En Cuarto Año (Ciclo Orientado):

El desarrollo de **proyectos de intervención sociocomunitarios**, entendidos como propuestas que propician el activo **protagonismo juvenil** en la participación social y ciudadana, y **promueven procesos de inclusión social y educativa**, abriendo oportunidades de aprendizaje que fortalezcan el sentido de pertenencia de todos los estudiantes a su escuela y su comunidad.

Se prioriza la puesta en juego de diferentes disciplinas integradas (inter y transdisciplinariamente) desde la particular perspectiva de la participación comunitaria, y se promueven posibilidades de acción que surjan de la participación social. Esto supone que docentes y estudiantes se involucren con actores de la comunidad (escolar, vecinal, barrial, local, regional, etc.) para diseñar y gestionar las acciones, lo cual otorga a los proyectos una racionalidad incremental. Estas propuestas incluyen la construcción del problema sobre el que se realizará la búsqueda de información y se implementarán diferentes recursos teóricos y prácticos para la acción, la producción de la propuesta de trabajo comunitario, su desarrollo y valoración colectiva.

La acción de enseñanza se orienta a que los estudiantes puedan:

- Integrar y relacionar saberes para interpretar la realidad social y comprender los problemas sociocomunitarios.
- Identificar necesidades y demandas que permitan definir problemas sociocomunitarios cuya atención se considere prioritaria.
- Organizar la búsqueda y el procesamiento de la información para el análisis de problemas sociocomunitarios.
- Asumir un papel activo en la construcción social, a partir de la participación protagónica en un proyecto de intervención sociocomunitaria, desarrollando la responsabilidad individual y colectiva.
- Desarrollar capacidades para la planificación, ejecución, evaluación, sistematización y difusión de proyectos de intervención sociocomunitaria que incidan en la realidad social.

### 3.3. En Quinto Año (Ciclo Orientado)

**Espacios para la exploración y expansión de los horizontes vocacionales y socio ocupacionales**, en instancias generadoras de saberes y oportunidades para que los estudiantes se involucren en acciones destinadas a la **progresiva configuración de proyectos personales, vocacionales, formativos y socio ocupacionales**.

La tarea se orienta - de manera simultánea y a la vez integrada- hacia las siguientes direcciones formativas, en función de las cuales se ha realizado la selección de aprendizajes y contenidos:

- El acompañamiento a los jóvenes en el proceso de comenzar a delinear decisiones -en los ámbitos personal, educativo, profesional y socio ocupacional- enmarcadas en un proyecto de vida.
- La preparación de los estudiantes para actuar e interactuar en contextos complejos, muchas veces signados por la incertidumbre.
- La generación de espacios y oportunidades para construir conocimiento situacional acerca del ámbito de los estudios superiores y del mundo del trabajo.
- La capitalización de las propias experiencias y fortalezas, como así también la reflexión sobre los obstáculos y dificultades, como herramientas para afrontar la transición y el cambio (Aisenson, 1997 y 2002).
- El fortalecimiento de saberes y prácticas que permitan a los jóvenes el ingreso a la comunidad académica y discursiva de la Educación Superior.
- Los objetivos prevén que los estudiantes sean capaces de:
  - Reflexionar acerca del proceso personal y social transformador que supone el pasaje de la escuela secundaria a otros roles y contextos sociales.
  - Definir y caracterizar su situación inicial en relación con el estudio y el trabajo, desde una perspectiva situada.
  - Reconocer las necesidades del contexto y las oportunidades para el desarrollo de actividades sociales, educativas y productivas, en relación con sus potencialidades y exigencias.
  - Involucrarse con la cultura y la sociedad más allá del ámbito familiar y escolar y establecer lazos de diverso orden con el mundo adulto.
  - Construir conocimiento situado en relación con las particularidades vinculares, discursivas y normativas que rigen las actividades propias de la vida académica en las instituciones de Educación Superior.
  - Apropiarse de estrategias para planificar y organizar el estudio independiente como instancia de desarrollo de la autonomía y la responsabilidad.
  - Fortalecer su desempeño en prácticas académicas de oralidad, lectura y escritura.
  - Reflexionar sobre la incidencia del trabajo humano en el desarrollo personal y social de los sujetos en el contexto actual.
  - Ampliar sus posibilidades de búsqueda de información para poder tomar decisiones y resolver problemas.
  - Explorar estrategias de búsqueda de empleo.
  - Diseñar, gestionar y evaluar proyectos socio ocupacionales (individuales y colectivos) que orienten su inclusión social, educativa y/o laboral.

### 3.4. En Sexto Año (Ciclo Orientado)

Se promueve el desarrollo de **prácticas educativas vinculadas al mundo del trabajo** (en el hogar o en un emprendimiento familiar, acompañamiento a un oficio, ocupación, empleo o profesión, pasantías educativas, cursos y talleres de formación laboral, emprendimientos escolares de producción de bienes o servicios, entre otras), preferentemente vinculadas con la formación específica de cada Orientación. **En el marco del enfoque pedagógico de la alternancia**, dichas prácticas están pensadas como propuestas que:

- Posibilitan la vinculación con el contexto socio-productivo, a través de la participación efectiva de los estudiantes en distintas actividades de un proceso laboral determinado. Esto les permite conocer y comprender *in situ* las relaciones que se generan en el mundo del trabajo, las formas de organización y funcionamiento, la cultura laboral y la interacción de actividades productivas en contextos socioeconómicos locales y regionales.
- Promueven la articulación teoría-práctica, mediante procesos de reflexión-acción en espacios de trabajo vinculados con situaciones propias del contexto. Se articulan así los contenidos formativos y los requerimientos del mundo del trabajo, a fin de dar una adecuada respuesta a las múltiples demandas de formación que devienen de realidades regionales y espacios sociales diversos.
- Contemplan la transferibilidad de los aprendizajes resultantes de estos espacios a contextos diversos, a través de un proceso que supone el planteo de objetivos y estrategias pedagógicas que habiliten la comprensión, interpretación e intervención en diferentes tiempos y lugares.
- Propician la formación integral de los estudiantes a través de estrategias relacionadas con situaciones y aspectos clave del mundo del trabajo, considerado éste como actividad social fundamental, y potencian la importancia de la participación activa en la vida ciudadana con sostenimiento de los valores democráticos.
- Generan oportunidades de inclusión de los jóvenes a través de acciones integradas que les permitan fortalecer su formación general y específica, iniciarse en la construcción de un conjunto de calificaciones profesionales y/o afianzar las que están desarrollando en una determinada ocupación.

En el Cuadro 1. se sintetizan las particularidades e interrelaciones de los distintos componentes del trayecto formativo.

En el Cuadro 2. se detallan los aprendizajes y contenidos priorizados para cada uno de los años de la Educación Secundaria para los que se ha definido el espacio curricular *Formación para la Vida y el Trabajo*. Cabe aclarar que cuando se proponen 'énfasis', éstos no implican la exclusión de las otras posibilidades, ni de su continuidad de un año a otro. En este sentido, por ejemplo, si bien el énfasis de 4º año es la intervención sociocomunitaria, un proyecto sociocomunitario –dada su naturaleza y/o envergadura- podrá llevarse a cabo durante 4º, 5º y 6º año, articulándose con proyectos socio ocupacionales y/o con prácticas educativas en el mundo del trabajo.

**CUADRO 1. TRAYECTO FORMATIVO FORMACIÓN PARA LA VIDA Y EL TRABAJO**

| CICLO / AÑO               | ÉNFASIS  | NÚCLEOS ESTRUCTURALES   | PROPUESTA PEDAGÓGICA  |
|---------------------------|--|---|---|
| CICLO BÁSICO<br>3º AÑO    | Sujetos, Contextos e Inclusión                       | -El reconocimiento por parte de los estudiantes de las trayectorias propias y las de su familia.<br>- Lectura y análisis de la realidad social del ámbito escolar y local inmediato, en el contexto regional, provincial, nacional e internacional.<br>- Comprensión de la incidencia del trabajo y de la cultura del trabajo en el desarrollo de la identidad personal y social  | Diversos formatos curriculares y diferentes actividades orientados a la construcción de PROYECTOS INTEGRALES  |
| CICLO ORIENTADO<br>4º AÑO | Intervención Socio comunitaria                       | - Protagonismo juvenil en la participación social y ciudadana.<br>-Desarrollo de procesos de inclusión social y educativa.  | Diversos formatos curriculares y diferentes actividades orientados a la construcción de PROYECTOS DE INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNITARIOS   |
| CICLO ORIENTADO<br>5º AÑO | Horizontes Vocacionales y Socio ocupacionales        | - Progresiva configuración de proyectos personales, vocacionales, formativos y socio ocupacionales.<br>- Espacios y oportunidades para construir conocimiento situacional acerca del ámbito de los estudios superiores y del mundo del trabajo.   | Diversos formatos curriculares y diferentes actividades orientados a la construcción de PROYECTOS VOCACIONALES Y SOCIO OCUPACIONALES  |
| CICLO ORIENTADO<br>6º AÑO | Prácticas Educativas Vinculadas al Mundo del Trabajo | - Vinculación con el contexto socio-productivo, a través de la participación efectiva de los estudiantes en distintas actividades de un proceso laboral determinado.<br>- Conocimiento y comprensión de las relaciones que se generan en el mundo del trabajo, las formas de organización y funcionamiento, la cultura del trabajo y la interacción de actividades productivas en contextos socioeconómicos locales y regionales. | Desde un Plan de Búsqueda hacia diversas PRÁCTICAS EDUCATIVAS<br>- en el hogar o en un emprendimiento familiar;<br>-acompañamiento a un oficio, ocupación, empleo o profesión;<br>- pasantías educativas,;<br>- cursos y talleres de formación laboral:<br>- emprendimientos escolares de producción de bienes o servicios. |

Fuente: Elaboración propia

**CUADRO 2. APRENDIZAJES Y CONTENIDOS<sup>4</sup>**

| CICLO BÁSICO   |
|--|
| <p><b>3er año, Formación para la vida y el trabajo con énfasis en sujetos, contextos e inclusión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Lectura y análisis de la realidad social del ámbito escolar y local inmediato, en el contexto regional, provincial, nacional e internacional.</li> <li>-Identificación de situaciones problemáticas vinculadas a la propia realidad social (educativa, económica, cultural, tecnológica, política, científica, entre otras.)</li> <li>-Identificación de los valores propios de los jóvenes y apertura a nuevos valores que posibiliten vivir en grupo y en comunidad, considerando los derechos económicos, sociales y culturales, y sus responsabilidades para el ejercicio de una ciudadanía plena.</li> <li>-Valoración de la importancia de la educación, la cultura, la tecnología y el trabajo decente, entre otros, para el desarrollo de la identidad personal y social, a través de lectura y escucha de historias de vida y de participación en entrevistas.</li> <li>-Reconocimiento de las posibilidades subjetivas de forjar el propio destino, así como de los factores sociales, económicos e históricos que condicionan la constitución de los sujetos y sus prácticas.</li> <li>-Conocimiento y análisis de normas e instituciones que organizan la vida en sociedad (aproximación jurídica).</li> <li>-Exploración de los diversos ámbitos de inclusión social (institucional, educativo, cultural, laboral, productivo, etc), desde la reflexión sobre la propia trayectoria individual y/o familiar.</li> <li>-Indagación de alternativas de educación en el Ciclo Orientado del Nivel Secundario, de la modalidad Formación Técnico Profesional y su proyección en el Nivel Superior (planes formativos, requisitos y campo potencial de inclusión laboral).</li> <li>-Desarrollo de habilidades sociales de comunicación, trabajo en equipo, iniciativa, emprendimiento, toma de decisiones, adaptación a los cambios, resolución de conflictos, capacidad de escucha, etc.</li> <li>-Exploración y ensayo de proyectos (individuales o colectivos) vinculados a diversas ocupaciones: autodiagnóstico, reconocimiento de las necesidades del contexto y oportunidades para actividades sociales, educativas, culturales, productivas, entre otras; planteamiento de objetivos a lograr y caminos posibles; realización y evaluación de las acciones.</li> </ul> |

<sup>4</sup> En los aprendizajes previstos, quedan involucrados diversos tipos de contenidos: conceptos, formas culturales, lenguajes, valores, destrezas, actitudes, procedimientos y prácticas.



**CUADRO 2. APRENDIZAJES Y CONTENIDOS<sup>5</sup>. (CONTINUACIÓN)**

| CICLO ORIENTADO   |
|---|
| <b>4to año, Formación para la vida y el trabajo con énfasis en intervención sociocomunitaria</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Análisis y valoración de experiencias escolares y extraescolares de intervención sociocomunitaria (aprendizaje-servicio, acciones solidarias, cooperativas/ mutuales, entre otras).</li> <li>-Investigación y análisis crítico de problemas sociocomunitarios, sus posibles causas y alternativas de resolución.</li> <li>-Aplicación de instrumentos de recolección de datos (encuesta, entrevista, grupos focales, historia de vida, etc.) propios del campo de la investigación.</li> <li>-Integración de saberes para la comprensión de problemas sociocomunitarios y su conceptualización teórica a partir del vínculo experiencial.</li> <li>-Identificación de un aspecto de la realidad social considerado prioritario sobre el cual intervenir a través de la acción colectiva.</li> <li>-Diseño (diagnóstico/planificación) y gestión (implementación/evaluación) de un proyecto de intervención sociocomunitaria.</li> <li>-Gestión cooperativa del proyecto de trabajo (reparto de roles y responsabilidades por acuerdos, realización de las tareas asumidas, gestión de los recursos (humanos, económicos, materiales y funcionales).</li> <li>-Registro, sistematización y comunicación de prácticas de intervención sociocomunitarias.</li> <li>-Participación en procesos de evaluación del proyecto para la identificación de fortalezas, debilidades y alternativas de mejora.</li> <li>-Desarrollo de habilidades sociales para el trabajo sociocomunitario (capacidad de escucha y de diálogo con la comunidad, participación en las actividades cooperativas del grupo, responsabilidad social, entre otras).</li> </ul>  |
| <b>5to año. Formación para la vida y el trabajo con énfasis en horizontes vocacionales y socioocupacionales</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificación de los propios intereses, motivaciones, situaciones de vida, para el análisis de su relación con las perspectivas de estudio y ocupación.</li> <li>-Análisis de las propias capacidades, saberes, experiencias y habilidades.</li> <li>-Reflexión sobre las particularidades de la etapa de transición (finalización de escolaridad obligatoria, proyección hacia el futuro).</li> <li>-Análisis del significado y alcance de los conceptos vocación, ocupación, profesión, oficio, empleo.</li> <li>-Indagación de las representaciones sociales en relación con las ocupaciones y profesiones.</li> <li>-Debate en torno a los requerimientos, desafíos y problemas propios del ámbito de los estudios superiores y los recursos con los que se cuenta y de los que se carece para afrontarlos.</li> <li>-Exploración y empleo de estrategias para manejo del tiempo, desarrollo adecuado de la autonomía, planificación y organización del estudio independiente.</li> <li>-Participación en situaciones que permitan la apropiación de algunos saberes y prácticas propias de cultura de las disciplinas discursivas del ámbito académico.</li> <li>-Uso de medios y herramientas tecnológicas para la producción y comunicación de conocimiento sobre temas especializados.</li> <li>-Indagación y evaluación estratégica de las oportunidades formativas (planes, requisitos, perfiles, etc.) existentes en la región.</li> <li>-Indagación y evaluación estratégica de las oportunidades laborales – y sus requerimientos- existentes en la región.</li> <li>-Identificación y manejo estratégico de herramientas para la búsqueda laboral (entrevistas, construcción del currículum, cartas de presentación) y para la generación de emprendimientos individuales, familiares y asociativos (negociación, gestión de recursos, etc.)</li> <li>-Determinación de las metas a alcanzar en el proyecto socio ocupacional y planteamiento de estrategias en función de la situación personal y/o colectiva en el contexto (familiares, sociales, etc.).</li> <li>-Diseño de las actividades para el desarrollo del proyecto socio ocupacional, incorporando tiempos, recursos requeridos, modalidad de seguimiento y su organización.</li> <li>-Implementación del proyecto ocupacional y seguimiento de las estrategias definidas en el contexto que se están desarrollando.</li> </ul> |
| <b>6to año. Formación para la vida y el trabajo con énfasis en prácticas educativas vinculadas al mundo del trabajo</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Participación de experiencias formativas situadas en ambientes propios del mundo del trabajo.</li> <li>-Comprensión de las características, organización y demanda del mundo social y productivo.<sup>6</sup></li> <li>-Identificación de conocimientos, habilidades y experiencias adquiridas en la trayectoria personal y educativa y análisis de su valor -para determinado desempeño ocupacional.</li> <li>-Reconocimiento y desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes implicadas en desempeños vinculados con los ámbitos del -mundo social y productivo indagados.</li> <li>-Integración de saberes para la comprensión de problemas del mundo del trabajo y su conceptualización teórica a partir del vínculo experiencial.</li> <li>-Desarrollo de habilidades sociolaborales.</li> <li>-Participación en situaciones de búsqueda de información para la toma de decisiones.</li> <li>-Identificación y análisis de factores contextuales que inciden en la práctica educativa.</li> <li>-Utilización de criterios y procedimientos apropiados para analizar las características del sector de actividad en el que se desarrollará la práctica.</li> <li>-Determinación de metas a alcanzar en la práctica educativa y planeamiento de estrategias acordes.</li> <li>-Planificación y organización de las actividades comprendidas en el plan de búsqueda.</li> <li>-Reconocimiento y valoración de los procesos y resultados de la acción y disposición para realizar ajustes y mejoras.</li> </ul>   |

*Fuente: Gobierno de Córdoba, Argentina. Ministerio de Educación Diseños Curriculares de Educación Secundaria Ciclo Básico (2011-2015) y Ciclo Orientado (2012-2015)- Tomos I a XVIII*

<sup>5</sup> En los aprendizajes previstos, quedan involucrados diversos tipos de contenidos: conceptos, formas culturales, lenguajes, valores, destrezas, actitudes, procedimientos y prácticas.

<sup>6</sup> Espacio que incluye aspectos económicos, culturales, políticos, educativos, científicos, tecnológicos y artísticos.

## 4. OTROS MODOS DE ENSEÑAR Y DE EVALUAR ESTÁN ACONTECIENDO EN LAS AULAS

*Formación para la vida y el trabajo* procura generar un espacio donde estén presentes las distintas realidades y concepciones de la adolescencia y juventud como construcción social en los tiempos actuales. Este proceso está representando, para los docentes, un desafío significativo, que entre otros aspectos los enfrenta a la necesidad de partir de la comprensión del “ser adolescente y joven” en la actualidad, lo que los ha llevado, en primer término, a revisar las propias representaciones y a desarrollar, además, la capacidad de escucha y la aceptación de lo diverso, con el objeto de facilitar los vínculos necesarios para poder enseñar y aprender.

Las experiencias de implementación de este nuevo espacio curricular en la escuela y en las aulas permiten visualizar propuestas de enseñanza que contemplan:

### 4.1. Situaciones de aprendizaje organizadas en torno a diversidad de formatos curriculares y pedagógicos<sup>7</sup>

que posibilitan diversos modos de vinculación con el conocimiento, diferentes interacciones de los sujetos, flexibilización de tiempos, espacios y agrupamientos. Por ejemplo, y más allá del tradicional formato *materia/signatura*, se están desarrollando:

#### 4.1.1. Proyectos

Que llevan a los estudiantes a involucrarse en tareas diversas, asumir distintos roles y desempeñar funciones diferentes, en pro de una meta común. En el marco de **Proyectos Ocupacionales (individuales o colectivos)**, los adolescentes, luego de un análisis de sus características y de la situación de su contexto, toman decisiones y realizan una experiencia de diseño y gestión de un trayecto personal o colectivo vinculado a lo educativo, lo laboral, productivo o sociocomunitario, entre otras posibilidades<sup>8</sup>. Así, se están gestando y poniendo en marcha **investigaciones escolares**, a partir de problemáticas de interés (oferta de estudios secundarios en la región /orientaciones que ofrecen las instituciones educativas, desarrollo económico local, condiciones de empleabilidad, entre otras); **emprendimientos**, fundamentalmente de carácter sociocomunitario, cooperativos<sup>9</sup>, mutuales, orientados no solamente a actividades productivas, sino también a otras de carácter social, científico, artístico, cultural, deportivo, etc.; **desarrollos tecnológicos**, que demandan la elaboración y producción de algún objeto o su montaje (una máquina, un audiovisual, un terrario, un huerto escolar, un periódico, etc.); **acciones de trabajo solidario** que posibilitan a los estudiantes - organizados y acompañados por docentes- una aproximación crítica a los problemas sociales y una implicación activa frente a ellos, en el marco de su formación como sujetos políticos capaces de comprometerse en la construcción de una sociedad más justa.

Para la puesta en marcha de los **proyectos sociocomunitarios**, se combinan tiempos en aula (desarrollo de aprendizajes y contenidos, reflexión, planeamiento) con tiempos específicos destinados al desarrollo de la actividad comunitaria, cooperativa y solidaria en el mismo establecimiento, en locales de organizaciones comunitarias o de la sociedad civil con las que se han establecido convenios institucionales, o en espacios comunitarios. En la medida de lo posible, se trata de agrupar a los estudiantes según sus intereses,

<sup>7</sup> Para ampliar en relación con características e implementación de los formatos curriculares, véase Anexo Opciones de Formatos Curriculares y Pedagógicos en Gobierno de Córdoba, 2011 a, pp. 28-41.

<sup>8</sup> Este Proyecto, en sus distintas etapas o fases, debe permitir el abordaje integrado de la totalidad de aprendizajes y contenidos prescriptos, pero siempre desde una perspectiva situada en cuanto a la dimensión personal y social de los participantes y en un marco de respeto por sus decisiones.

<sup>9</sup> Para ampliar, véase Ferreyra, Gallo y Zecchini, 2006.

pudiendo ellos insertarse en proyectos diferentes para diversos ámbitos de acción sociocomunitaria, preferentemente vinculados a temáticas relacionadas con cada Orientación. Así, y a manera de ejemplo, se constatan experiencias vinculadas con constitución de grupos de animadores culturales juveniles: acompañamiento a grupos de niños y/o adultos mayores en actividades lúdicas, de recreación y esparcimiento, de recuperación de tradiciones; construcción y atención de una biblioteca comunitaria estable o itinerante; divulgación de las ciencias en ámbitos extraescolares, en distintos formatos (oral, escrito y multimedial), en torno a temáticas de interés y actualidad (biotecnología, energías alternativas, nanotecnología, ciencia nacional, entre otras); campaña de prevención de accidentes domiciliarios y en la escuela; recuperación de espacios verdes y/o mantenimiento de espacios públicos del barrio o localidad; creación de museo municipal para recuperación y preservación de la memoria de la comunidad; mediación intercultural (colaboración en la traducción de documentos migratorios o en la realización de trámites; organización de charlas sobre pautas culturales, difusión de normas que organizan la vida en sociedad, etc. en nuestro país, para facilitar la integración de comunidades inmigrantes)<sup>10</sup>.

En todas estas experiencias, el protagonismo de los estudiantes se inicia desde la selección del proyecto y el planeamiento de la intervención hasta las instancias de evaluación procesual y sumativa de todo el proceso. Por otra parte, y con el propósito de que la intervención sociocomunitaria constituya una propuesta sólida y coherente y de que los estudiantes cuenten con las herramientas necesarias, se ofrecen cursos o talleres de formación; por ejemplo, curso de promotores ambientales, talleres de narración oral y lectura en voz alta, curso de técnicas para documentación narrativa, entre otros. También se realizan consultas y entrevistas a referentes comunitarios, del ámbito de la cultura, científicos, otros profesionales, integrantes de ONGs, miembros de programas sociales, quienes aportan sus saberes y experiencias.

#### 4.1.2. Talleres

Que favorecen un abordaje de contenidos y aprendizajes de un modo más directamente ligado al *hacer y* a la interactividad, con base en la experiencia personal y la de los otros, así como en la experimentación y la producción. Las posibilidades que ofrece este formato están siendo capitalizadas por instituciones y docentes para organizar, por ejemplo:

- **Talleres de oralidad, lectura y escritura** para fortalecer la capacidad de comprender y producir textos requerida para aprender en el ámbito de los estudios superiores; para ello, se ofrece a los estudiantes la oportunidad de enfrentarse a situaciones desafiantes y contextualizadas: tomar decisiones autónomas y fundamentadas respecto de cuál es la bibliografía que se seleccionará para abordar una tarea de estudio y cuáles las estrategias de trabajo intelectual que se consideran más apropiadas; confrontar –a partir de diversas fuentes- diferentes tratamientos de un mismo tema; construir, exponer y explicar estructuras conceptuales complejas; proponer y argumentar una solución alternativa a otra que se ha planteado para un determinado problema; resolver tareas de evaluación de aprendizajes similares a las que se proponen en ámbitos de Educación Superior: parciales integradores, trabajos prácticos, informes.
- **Talleres de manejo y organización de tiempo:** en relación con los aprendizajes vinculados con el desarrollo de autonomía, el manejo criterioso y eficiente del tiempo, la organización personal y la

<sup>10</sup>Para ampliar, véase Argentina, Ministerio de Educación, 2011.

toma de decisiones, se proponen experiencias sistemáticas y variadas en torno al uso de agendas, listas de tareas, calendarios.

- **Talleres de formación laboral** que contemplan aprendizajes básicos referidos a un oficio, actividad, puesto de trabajo o tareas diversas, vinculados a un ámbito de la producción de bienes y/o de servicios.
- **Talleres de lectura y análisis** de leyes, tratados internacionales y convenios que determinan las condiciones para el trabajo, con el propósito de aproximar a los estudiantes a los aspectos legales e institucionales que encuadran las actividades laborales.

#### 4.1.3. Observatorios

Para abordar el reconocimiento de las necesidades del contexto y de oportunidades para actividades sociales, educativas, culturales, productivas, entre otras. De esta manera, se favorece en los estudiantes el desarrollo de capacidades de búsqueda, recopilación, sistematización e integración de información necesaria y útil para la exploración y ensayo de proyectos (individuales o colectivos) vinculados a diversas ocupaciones. Así, por ejemplo, se indagan *las representaciones sociales en relación con las ocupaciones y profesiones*, a través de encuestas y entrevistas, como así también mediante relevamiento de contenidos en la prensa gráfica, radial, televisiva y digital, lo que permite obtener, analizar y sistematizar información acerca de qué imágenes se encuentran asociadas a las diferencias entre ocupación y profesión y sobre las denotaciones y connotaciones con las que cada una de ellas se inscribe en el imaginario social. También es éste el formato que permite indagar las áreas de formación y de experiencia que aparecen como prioritarias en las búsquedas laborales.

#### 4.1.4. Seminarios

Destinados a la profundización de ciertos contenidos curriculares, a través de la indagación en torno a ciertos temas o problemáticas, tales como los cambios en los procesos de trabajo: aspectos socio-históricos, científicos, tecnológicos, ético-políticos; las relaciones sociales en torno al trabajo, desigualdades y diversidades; los mercados del trabajo/mundo del trabajo, sus regulaciones, la protección laboral

#### 4.1.5. Ateneos

Que permiten el análisis y la discusión colectiva de casos relacionados con temas y problemáticas propios de los proyectos personales y sociales, el ingreso y permanencia en los estudios superiores, el mundo del trabajo.

#### 4.2. Diversidad de abordajes didácticos y actividades de aprendizaje:

La implementación de este espacio curricular ha determinado la necesidad de ofrecer a los estudiantes experiencias de aprendizaje diversas; en tal sentido, un análisis de la planificación de los profesores y la observación de situaciones de aula, ha permitido identificar una ampliación y enriquecimiento de las actividades:

- **Entrevistas a referentes** que resultan significativos por haberse destacado en un ámbito de inclusión, por haber atravesado diferentes contextos, por resultar próximos o lejanos a las experiencias sociales de los estudiantes;
- **Estudio de situaciones que expresan coyunturas o cambios de escenario;**

- **Trabajo exploratorio y problematizador** combinado con momentos de sistematización conceptual, a través de textos explicativos pertinentes, elaboración de esquemas generales o mapas temáticos y/o conceptuales;
- **Jornadas de profundización temática en torno a tópicos formativos** (por ejemplo, *joven desocupado busca empleo, los jóvenes y la cultura, los jóvenes y el trabajo decente*);
- **Producción de textos de escritura personal**, en los que cada estudiante puede plantear sus reflexiones, preguntas e inquietudes;
- **Experiencias de trabajo individual y grupal** destinadas a que los estudiantes reconstruyan/construyan su *autobiografía*;
- **Experiencias de oralidad individual** (exposiciones, presentaciones, microconferencias) y *oralidad grupal* (charlas, mesas redondas, debates);
- **Actividades de role playing** que permiten simular situaciones de la vida real que hay que enfrentar y resolver;
- **Mesas de encuentro entre docentes, familias y estudiantes** en las cuales se comparten las expectativas mutuas, las dificultades y las posibilidades, los temores y las certezas.
- **Mesas de encuentro con docentes de los distintos espacios curriculares**. Tal como señala Valdés (1998), conocer la diversidad de perfiles profesionales de los docentes que desarrollan su actividad en la institución educativa puede proyectar a los estudiantes hacia diferentes universos de interés.
- **Visitas de estudio**: se realizan fuera de la escuela con el objetivo de que los estudiantes puedan observar de manera directa actividades sociales, económicas, culturales, científicas, tecnológicas, artísticas, del entorno inmediato y mediato.
- **Encuentros socioprofesionales**, desarrollados por un especialista o experto a los fines de compartir con los estudiantes sus saberes y experiencias.

#### 4.3. Prácticas educativas en el mundo socio productivo

Estas experiencias se organizan a partir de un *Plan de Búsqueda*, una guía de trabajo que orienta a los estudiantes en la búsqueda de conocimientos en el ámbito económico, cultural, político, educativo, científico, tecnológico y/o artístico en el que podrían insertarse en su práctica educativa (Ferreyra, 1996). La idea es que, en la experiencia de la práctica, los jóvenes *le hagan preguntas a la realidad laboral* e investiguen sobre ella en terreno<sup>11</sup>. Entre la variedad de prácticas educativas que se realizan, pueden mencionarse:

- **Práctica educativa en el hogar y/o en un emprendimiento productivo familiar**<sup>12</sup>: el estudiante aplica la guía de investigación a la indagación de la realidad vital, social y ocupacional de los

<sup>11</sup> Más allá de ofrecer a los estudiantes un espacio de conocimiento en la acción, estas prácticas consisten simbólicamente en un 'paso', un ejercicio en un lugar de trabajo específico, con todas sus características y demandas: el cumplimiento de un horario determinado, el trabajo en equipo, la aceptación de una coordinación/dirección, la capacitación en servicio, etc. Por otra parte, tal como lo confirman numerosas experiencias y estudios, estas prácticas son fuente importante de motivación para los jóvenes.

<sup>12</sup> Esta práctica recupera los antecedentes de las *EFA* (Escuelas de la Familia Agrícola). La característica particular del sistema adoptado por estas escuelas rurales es la incorporación de la pedagogía de la alternancia: el estudiante permanece un período en la escuela y otro con la familia. Se trata



miembros de la familia y de las actividades socio productivas que realizan (en la chacra, en la quinta, en el campo; en el almacén, el taller mecánico, el consultorio, el quiosco, la tienda, la panadería, el transporte, ...; en las diversas tareas para sostenimiento del hogar y el cuidado de los hijos que desarrollan los hombres y mujeres de la familia). De este modo, este tipo de práctica permite un "diálogo interrogador" entre dos (o más) generaciones y promueve *interacción* entre los aprendizajes alcanzados en la escuela que el estudiante lleva a su medio (y comparte con la familia) y los aprendizajes directamente vinculados con la experiencia de vida y de trabajo que los adultos de la comunidad familiar pueden aportar. Por otra parte, este tipo de práctica propicia que las familias se involucren directamente en la formación de los jóvenes y que la escuela fomente la recuperación y revalorización de los saberes extraescolares.

- **Prácticas de acompañamiento vinculadas con lo educativo y laboral:** esta práctica propicia la participación de otros actores, especialmente del entorno cercano del estudiante, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Supone el desarrollo de un período de acompañamiento a un oficio, ocupación, empleo o profesión, fuera de la escuela y del ámbito hogareño. Dicho período de práctica educativa lo desarrollará el estudiante junto a un adulto (un familiar o el de otro estudiante de la escuela o un voluntario), con el objeto de *vivenciar* y *observar* durante un tiempo, vicisitudes de cierto oficio, ocupación, función, profesión o empleo. Se pueden mencionar como ejemplos de esta propuesta el acompañamiento que realiza un estudiante durante algunas jornadas de trabajo a un/a profesional de la medicina, un/a docente, un/a productor/a agropecuario/a, un/a músico, un/a bibliotecario/a, un/a enfermero/a, etc.
- **Pasantías educativas:** las realiza el estudiante en organizaciones de su comunidad<sup>13</sup> (ONG, empresas, instituciones públicas, organizaciones no gubernamentales entre otras), durante un tiempo determinado, bajo la organización y supervisión de la escuela, con el objeto de confrontar con la práctica los saberes teóricos adquiridos. Como señala Jacinto (2010), constituyen "...un *Acto Educativo* (...) una actividad siempre curricular y supervisada por la institución escolar (...) deben guardar una estrecha relación con las finalidades formativas del plan de estudios, así como proporcionar oportunidades efectivas de participar en situaciones reales de vida y de trabajo en el contexto socio-productivo" (p.124). De esta manera, la pasantía permite aplicar y desarrollar conocimientos y habilidades en contextos reales, articulando el ámbito educativo con el del trabajo, extendiendo la actividad de la escuela a las organizaciones de destino y convirtiendo a estas últimas en ámbitos de aprendizaje concretos, en los que los pasantes se insertan con el objetivo de ampliar y afianzar su formación.
- **Formación laboral:** prácticas (cursos o talleres) que permiten que los estudiantes, de una manera experiencial y práctica, se aproximen al ámbito laboral, abordando un conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que respondan a sus intereses y

---

de un modelo que permite y ofrece a los estudiantes la oportunidad de seguir estudiando en su propio medio, con el acompañamiento de la familia y sin emigrar a las grandes ciudades.

<sup>13</sup> Dichas prácticas se encuadran jurídicamente en la *Ley de Pasantías de la Provincia de Córdoba N° 8.477/1995* que actualmente se encuentra en revisión en virtud del *Decreto Poder Ejecutivo Nacional N° 13.74/2011. Régimen General de Pasantías del Nivel Secundario.*



expectativas y que resulten necesarios para la inclusión, el desempeño y el sostenimiento de una actividad laboral específica, conforme a las exigencias del mundo del trabajo y/o la continuación de estudios en el marco de la educación permanente. Estas instancias ofrecidas por las instituciones educativas como parte de su propuesta escolar provienen de acuerdos interinstitucionales o convenios con instituciones u organismos que tienen especificidad para brindarlos, como ser entidades gremiales, cámaras empresariales, ONG, etc.

- **Emprendimientos escolares vinculados a la producción de bienes y/o servicios:** como propuesta pedagógica, estos emprendimientos están orientados a la producción y/o comercialización de algún bien y/o servicio siendo su propósito estrictamente educativo. La toma de decisiones, así como los procesos de organización, producción y comercialización están a cargo de los estudiantes, orientados por los docentes. Esta instancia tiene características transversales e integradoras, puesto que en los diversos momentos y situaciones de su diseño y gestión, los actores participantes deberán aplicar y relacionar sus saberes previos en la acción. Estos emprendimientos revisten características diversas: son reales o simulados, con fines sociales y/o comunitarios, tecnológicos (referidos a la fabricación de un producto innovador), comerciales o productivos, culturales, solidarios, científicos, etc., y suelen organizarse bajo la forma de cooperativas, mutuales, clubes, o micro emprendimientos escolares<sup>14</sup>. Ejemplos concretos de esta alternativa son los emprendimientos cooperativos de estudiantes para la producción de bienes y/o servicios, de corta duración (meses), mediana duración (todo el ciclo lectivo) o larga duración (más de un ciclo escolar), mediante el desarrollo de actividades vinculadas a la producción (de alimentos, filmográfica -filmes, cortos, videos-, editorial -libros, revistas, periódicos, etc-, radial, artesanal, animal y vegetal, deportiva, recreativa, entre otras).

**En cuanto a la evaluación,** *Formación para la Vida y el Trabajo* es un espacio curricular que demanda evaluar "*el conocimiento en la acción*". Por eso, si bien la evaluación del *proceso* es importante, no lo es menos la evaluación del *resultado*, habida cuenta del carácter práctico y funcionalista de toda acción. De este modo, dos son las miradas: una de ellas, sobre el proceso, o sea, evaluar el desarrollo del itinerario que va realizando el estudiante en las actividades propuestas, y dentro de él, la apropiación de los contenidos; la otra mirada se dirige a los resultados, lo que también conlleva la transferencia de lo aprendido a otras situaciones y contextos.

Articulando los procesos de enseñanza, aprendizaje y de evaluación, en *Formación para la Vida y el Trabajo* se concede una especial importancia a las tareas metacognitivas que permiten a los jóvenes desocultar la manera en que están aprendiendo para poder seguir haciéndolo más y mejor. Además, las secuencias de actividades incorporan siempre la evaluación crítica de los procesos y de las producciones, y las posibilidades para mejorarlas, es decir, el rediseño con vistas al perfeccionamiento, corrigiendo los defectos o deficiencias detectadas. Por otra parte, son objeto de evaluación permanente tanto los aprendizajes disciplinares como aquellos vinculados a la formación para la ciudadanía activa y la reflexión en torno a la práctica solidaria.

---

<sup>14</sup> Corresponde a el/los docente/s responsable/s del espacio curricular reforzar permanentemente el encuadre educativo de la práctica, el cual prima siempre por sobre el económico. En todos los casos en que el emprendimiento genera ingresos de alguna naturaleza, éstos deben tener un destino vinculado con las actividades de la escuela.

En virtud de estas premisas, las experiencias que se están llevando a cabo en las instituciones educativas de la Provincia de Córdoba, Argentina, permiten visualizar la progresiva innovación y diversificación de los dispositivos e instrumentos de evaluación, con el propósito de que puedan dar cuenta de la complejidad de las situaciones pedagógicas que se presentan en el espacio curricular. Para ello, se están incorporando portafolios con trabajos e informes escritos, individuales o grupales; puestas en común con presentaciones individuales o colectivas; presentación de trabajos escritos o productos audiovisuales como instancias de cierre de las distintas etapas de aprendizaje; entrevistas a los estudiantes; jornadas de evaluación conjunta, entre estudiantes, docentes y demás actores participantes del proyecto formativo.

## 5. REFLEXIONES FINALES

Los jóvenes están en condiciones –como dice Krauskopf (2008)- de “ser agentes de reflexividad ampliada, es decir, promotores del conocimiento de sus sociedades y sus comunidades para tener la oportunidad de investigar e incidir en las propuestas de sociedad con sus propias visiones y destrezas. En este sentido, puede entenderse la participación juvenil en la articulación de tres vértices, a saber, la agencia para el cambio, la agencia para el conocimiento, y la agencia para incidir en el entorno a partir de las propias capacidades” (p.175).

Es necesario, entonces, generar las condiciones para que los estudiantes se sientan habilitados a participar, reconociéndose como sujetos constructores de las situaciones que viven y transformadores de las condiciones que los afectan.

En general, y en lo que son aún los inicios de su implementación, se constata una amplia aceptación del espacio curricular y sus propuestas formativas, tanto por parte de los estudiantes y sus familias como de los docentes, así como del sector académico y productivo. Esta aceptación nos demanda, entonces, agudizar la mirada y los instrumentos que dispongamos para evaluar el proceso de implementación, así como potenciar las acciones de desarrollo curricular y acompañamiento a las instituciones y docentes.

El gran desafío sigue siendo conocer los intereses, preocupaciones e inquietudes de los jóvenes, así como sus recorridos vitales, marcados muchas veces por los procesos de exclusión, y revisar las representaciones que de ellos tenemos. Este camino a recorrer debe permitirnos un acercamiento mayor a ellos, en una apertura que nos conduzca a reconocer las voces y aspiraciones de estas nuevas generaciones destinatarias de nuestro trabajo y nuestros sueños de dignidad y justicia (Argentina, CFE, 2009).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aisenson, D. (1997). Perspectivas actuales en Orientación Vocacional. *Ensayos y Experiencias*, 3 (18), pp.7-19.
- Aisenson, D. y Equipo de investigaciones en Psicología de la Orientación (2002). *Después de la Escuela*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Argentina, Ministerio de Educación (2011). *Orientaciones para el desarrollo institucional de las propuestas sociocomunitarias solidarias*. Buenos Aires: Autor.

- Argentina, Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación (2009). *Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria. Versión Final. Resolución CFE N° 84/09*. Buenos Aires: Autor.
- Borzese, C. (2008). *Desde la práctica. Una metodología de formación para el trabajo con jóvenes de sectores vulnerables*. Buenos Aires: Dunken.
- Ferreyra H. (1996). *Educación para el trabajo... trabajo en la educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ferreyra, H. A., Gallo, G. y Zecchini, A. (2006). *Educación en la acción para aprender a emprender. Organización y gestión de proyectos socio-productivos y cooperativos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2011a). *Educación Secundaria .Encuadre General 2011-2015*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2011b). *Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria 2011-2015*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Heller, A. (1991). *Sociología de la Vida Cotidiana*. Barcelona, España: Península.
- Jacinto, C. (2009). *Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria*. SITEAL, IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires y OEI. Recuperado de <http://www.siteal.iipe-oei.org/contenido/58>.
- Jacinto, C. (2010). Reformulaciones recientes acerca de la formación para el trabajo en la educación secundaria general. En IIPE.UNESCO, *Educación y trabajo: articulaciones y políticas*, pp.11-135. Buenos Aires: Autor.
- Krauskopf, D. (2008). *Dimensiones de la participación en las juventudes contemporáneas latinoamericanas*. Santiago: FLACSO Chile.
- Messina, G., Pieck, E. y Castañeda, E. (2008). *Educación y Trabajo. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago: UNESCO.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).
- Valdés, T. (1998). El Secreto de la Pirámide. Algunas ideas para la cualificación de la función docente en los sistemas de educación para el trabajo. *Biblioteca Digital OEI*. Cuaderno de Trabajo 3. Recuperado de <http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad3a04.htm>.



## O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UM OLHAR SOBRE A CULTURA

*Tatiane Staub, Dulce Ma Strieder, Vilmar Malacarne,  
Kellys Regina e Kellys R. Ródio*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2012) - Volumen 10, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art13.pdf>

Fecha de recepción: 21 de agosto de 2012  
Fecha de dictaminación: 13 de septiembre de 2012  
Fecha de aceptación: 5 de octubre de 2012



**A** Educação de Jovens e Adultos (EJA) encontra-se ancorada em distintas perspectivas e finalidades nos diferenciados contextos mundiais. Em países como a Suécia e o Japão, por exemplo, há um cenário de progressivo aumento da oferta de educação de adultos e ao menos 50% da população considerada jovem, adulta ou idosa está engajada em algum programa de formação complementar (Haddad, 2001). Já no contexto brasileiro, a educação voltada aos jovens e adultos se faz, especialmente, por uma necessidade de alfabetização.

A consolidação do sistema público de educação elementar no Brasil, sob o ideário da Educação Popular a partir da década de 1930, começa a delimitar de fato a educação básica de jovens e adultos como modalidade educacional (Educação de Jovens e Adultos, 1997). É, porém, importante ressaltar que, atendendo a objetivos específicos, com os jesuítas e indígenas ainda no período posterior a 1500, já se dedicava atenção à alfabetização de pessoas de diferentes faixas etárias.

A oferta de ensino básico (fundamental e médio) gratuito na década de 1940, associada ao processo de industrialização e de concentração urbana, se estende a diferentes setores sociais. Nesse período, diversos programas educacionais destinados à EJA vieram à efetivação, justificados pela urgência da integração do povo com o fim da Segunda Guerra Mundial, ou como alternativa para ampliar as bases eleitorais, ou para criar um cenário internacional mais confortável (Educação de Jovens e Adultos, 1997). Após a implementação de inúmeras ações (Staub *et al.*, 2010), em geral de abrangência pontual e de curta duração, mais recentemente, em 2005, a União determinou que a EJA no nível de ensino médio é de responsabilidade dos Estados e a EJA no ensino fundamental é de responsabilidade dos Municípios.

Neste sentido, há de se questionar se, nas recentes décadas, existe uma política nacional articulada para orientar a EJA. Segundo Haddad (2001), “[...] o que existe são ações fragmentadas e desarticuladas, que surgem, desenvolvem-se, e muitas vezes extinguem-se, sem que resultem efetivamente em políticas de EJA” (p. 206). Já para os Estados também não existe uma única política de EJA, “[...] existem políticas diversas em vários estados. O fato de não existir uma política indutora da União, exercendo uma ação convocatória, faz com que os estados respondam de maneira própria às demandas existentes para a EJA” (p. 206). E, nesse mesmo viés, “[...] existe uma diversidade de políticas para EJA, em muitos municípios” (Haddad, 2001, pp. 206-207). Ou seja, a EJA está envolta em um cenário de políticas diversas e que sofrem constantes mudanças e tornam difícil o seu gerenciamento.

O debate a respeito da EJA e das especificidades que as atuais políticas sociais e econômicas lhe atribuem requer também o aprofundamento da reflexão em torno dos currículos propostos e dos praticados (Haddad, 2001): “Entende-se o currículo como um conjunto de conteúdos, habilidades, valores selecionados pela escola para serem oferecidos aos alunos e que estão sempre articulados a interesses mais amplos da sociedade” (Perez et Sampaio, 2003, p. 85). Nesses currículos, a atenção acerca de quem é o sujeito/aluno da EJA merece especial atenção, até mesmo como fator para a sua permanência.

Muitos dos alunos, integrantes da modalidade educacional EJA, não se sentem envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem e acabam novamente abandonando a escola. Segundo Barcelos (2010), tal quadro é modificado quando esses alunos encontram um professor “gente como eles” (p. 09), levando-os a persistir para aprender até mesmo “os conteúdos mais complicados” (p. 09). Para o autor, o relacionamento com o professor colabora com o desejo do aluno de insistir na sua escolarização. Barcelos (2010) também indica que pouco se tem preparado o espaço escolar para receber esse público e, principalmente, pouco se tem instigado uma adequada formação e orientado uma competente atuação dos educadores dessa modalidade de ensino da educação formal.

O entrelaçamento da educação e da vida dos sujeitos remete a cruzamentos, encontros e confrontos culturais e étnicos e as proposições e diretrizes curriculares não podem ficar à margem desses acontecimentos. Para Barcelos (2010, p. 25), no entanto, “[...] no caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, soa bastante contraditória a proposição de um currículo de caráter nacional que acolha e defenda as diversidades culturais a partir de parâmetros previamente estabelecidos”. Esse autor acrescenta que:

Assim como os mapas – sejam eles quais forem – são uma forma de representar um pedaço do mundo, os currículos, também, não são a realidade. Não são o conhecimento, mas sim uma forma de representá-lo num tempo-espaço: no caso em questão, o tempo-espaço da escola. Eles são, portanto, uma representação. (Barcelos, 2010, p. 91).

Discutir a EJA não delimita apenas a discussão em torno de uma faixa etária diferenciada e variada de alunos. Trata-se, para além disso, do pensar sobre um grupo com especificidades culturais variadas. O aluno de EJA não é qualquer jovem ou adulto, mas um integrante de determinado grupo de pessoas no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea (Oliveira, 2001). Não se trata do estudante universitário ou do profissional qualificado procurando especialização. São, por fim, indivíduos de grupos culturais determinados e excluídos previamente do espaço escolar e, ainda, por não serem crianças, não são o foco principal nessa instituição.

Os desencontros associados a essa modalidade da educação vêm demonstrando, assim, paulatinamente, a importância de conhecer melhor a vida dos alunos, sujeitos da aprendizagem, e o conhecimento dessa realidade faz surgir a necessidade de repensar o currículo. Nesse currículo, não basta reconhecer o papel central que os conteúdos desempenham na escola. É preciso analisar de que maneira eles têm sido selecionados e trabalhados, ainda sob quais bases essas escolhas se têm fundamentado.

Muitos são os entraves ao desenvolvimento de um trabalho apropriado ao perfil dos alunos na modalidade da EJA. Conforme Oliveira (2001), as faltas cometidas decorrentes do despreparo do professor são recorrentes e também nesse aspecto o currículo deve ser questionado. É destacado o aspecto da infantilização, também presente no currículo, como exemplo de elementos que podem causar dificuldades no processo de formação:

Esse é, possivelmente, um dos principais problemas que se apresentam ao trabalho na EJA. Não importando a idade dos alunos, a organização dos conteúdos a serem trabalhados e os modelos privilegiados de abordagem dos mesmos seguem as propostas desenvolvidas para as crianças do ensino regular. Os problemas com a linguagem utilizada pelo professor e com a infantilização de pessoa que, se não puderam ir à escola, tiveram e têm uma vida rica em aprendizagens que mereciam maior atenção, são muitos. (Oliveira, 2001, p. 99).

Mesmo com um público de uma faixa etária que varia em média dos 15 aos 75 anos, são perceptíveis, nas falas dos professores, “[...] indícios de que a mudança de faixa etária e de histórico de vida não trazem consigo uma mudança na proposta de trabalho nem na relação professor-aluno” (Oliveira, 2001, p. 99). Ou seja, para Oliveira (2001), as propostas curriculares destinadas à EJA são organizadas da mesma forma que aquelas destinadas às crianças em geral, desconsiderando experiências, interesses e a heterogeneidade cultural do grupo.

A diversidade de uma turma de alunos exige respostas educadoras/integrativas que perpassam necessariamente o currículo utilizado:



Um dos problemas enfrentados pela EJA, historicamente, tem sido decorrente da tendência predominante das propostas curriculares à fragmentação do conhecimento, e à organização do currículo numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares. (Oliveira, 2001, p. 97).

As pesquisas de Piconez (2002) destacam que os alunos da EJA estruturam sua construção mental com base nas relações com o meio social, profissional e cultural. A exemplo disso, a relação que estabelecem, “[...] a expectativa e o esforço pelo domínio e pela posse de certa regularidade sugerida pelo saber formal” (Piconez, 2002, p. 74). Dessa forma, contribuir para que alunos da EJA aprendam, por exemplo, e, mais especificamente, ciências, e que o façam de um modo significativo, requer superar inúmeras dificuldades:

[...] é possível afirmar que a aquisição do conhecimento científico exige uma mudança profunda das estruturas conceituais e das estratégias geralmente utilizadas na vida cotidiana, e que essa mudança, longe de ser linear e automática, deve ser o produto laborioso de um longo processo de instrução. (Pozo et Crespo, 2009).

A ciência pode ser definida, de forma simplista, como uma linguagem construída para explicar o mundo natural e, assim como as religiões, os mitos, o senso comum e os saberes primevos, forma uma perspectiva, um “olhar”. Cada sociedade constrói conhecimento e cultura a partir das relações sociais historicamente constituídas (Chassot, 2008). Na disciplina de Ciências da escola de forma geral, inclusive na EJA, o foco é a aprendizagem do conhecimento científico, mas não isoladamente, pois o estudo de sua origem e história implica, necessariamente, a abordagem de seus limites e vínculos com outras formas de conhecimento.

Ao se enfatizar a importância de conhecimentos rotulados como não científicos, a exemplo dos de ordem cultural, numa tentativa de trazer informações sobre a importância das construções intelectuais para além da ciência, essas discussões são, segundo Chassot (2008), sobre a capacidade do conhecimento em se difundir e dotar as pessoas de elementos que possibilitem superar dificuldades e satisfazê-las.

Pretendemos, no presente trabalho, ao considerar esse complexo quadro do ensino de Ciências na EJA, abordar e investigar as diretrizes ou orientações curriculares construídas para a EJA no âmbito federal, estadual e municipal no tocante às questões culturais, em específico para a disciplina de Ciências. Nesse sentido, a questão central da pesquisa é:  Que abordagem recebe a cultura nos currículos federal, estadual e municipal direcionados à EJA?

No âmbito da presente pesquisa, a compreensão de cultura incorpora os diversos comportamentos humanos, cuja constituição tem no processo de aprendizagem importante contribuição. A cultura representa a invenção de uma ordem simbólica em que homens atribuem à realidade significações novas por meio das quais são capazes de se relacionar com o ausente (Chauí, 1998). Assim, as formas de agir, pensar e reagir, os símbolos como a linguagem, a moral, a organização social, a arte, os costumes, os hábitos, a religião e os significados próprios atribuídos a tais elementos não são imunes às interações com o meio em que se vive, sendo construídos por meio dessas diversificadas interações, constituindo diferentes formas de proceder em culturas diversas (Strieder, 2007).

Diante da compreensão da representatividade da culturalidade dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, buscar-se-á, nas bases legais sob as quais se sustenta a EJA, verificar como é orientado o ensino de ciências para essa modalidade educacional.

## 1. MÉTODO DO ESTUDO

Na investigação ora retratada, inicialmente nos beneficiamos da pesquisa bibliográfica com o intuito de fundamentar e aprofundar a questão central, investigando a Educação de Jovens e Adultos e a formação da cultura científica, seus vínculos com a heterogeneidade cultural e a estruturação curricular.

Posteriormente, a investigação seguiu para a análise documental, utilizando os modelos curriculares federais construídos para a EJA, sendo eles: a) a Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica de nº 1, de 5 de julho de 2000, que “Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA” (referenciada no texto como “Resolução CNE/CEB Nº 1, 2000”); b) o Parecer nº 11/2000, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos” (referenciada o texto como “Parecer CNE/CEB Nº 11, 2000”); c) a Proposta Curricular do Ensino Fundamental da Educação para Jovens e Adultos - 1º Segmento (Referenciada no texto como “Proposta Curricular, 2001”); d) a Proposta Curricular Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos – 2º Segmento, nos Volume 1 (referenciada no texto como “Proposta Curricular, 2002a”) e Volume 3 (referenciada no texto como “Proposta Curricular, 2002b”). Em âmbito estadual foram analisadas as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos para o Estado do Paraná (2006). Por fim, para a compreensão da especificidade local da EJA, foi analisado o Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel: Ensino Fundamental – Educação de Jovens e Adultos (2008).

O objetivo central da investigação se pauta, desta forma, em aprofundar a discussão, de caráter fundamentalmente teórico, por meio da análise dos referidos documentos, sem pretender trazer soluções definitivas, mas levantar questionamentos e elaborar sugestões que contribuam para facilitar o processo de imersão do aluno da EJA na cultura científica.

De cunho qualitativo, a presente pesquisa, em seu caráter primariamente descritivo, se valeu da Análise de Conteúdo como abordagem para seleção e análise dos dados que, enquanto metodologia, segundo Moraes (1999), é “usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos” (p. 07) e “ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (p. 08), fornecendo informações complementares ao leitor crítico de uma mensagem.

Assim, portanto, os objetivos de pesquisa pretendem ser atingidos mediante a análise do conteúdo dos documentos curriculares pertinentes à EJA, buscando, como apresentado por Moraes (1999, p. 09), “considerar, além do conteúdo explícito, o autor, o destinatário e as formas de codificação e transmissão da mensagem”, compreendendo os significados destas e as possibilidades e limites para a formação da cultura científica considerando a heterogeneidade cultural dos sujeitos de aprendizagem.

## 2. A LEGISLAÇÃO NACIONAL DA EJA

A normativa inicialmente analisada foi a *Resolução CNE/CEB, Nº 1, de 5 de julho de 2000*, que determina, em seu artigo 3º, que “As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 2/98 se estendem para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental” (Resolução CNE/CEB Nº 1, 2000, p. 01) e, em seu artigo 4º, estabelece que “As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 3/98 se estendem para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio” (Resolução CNE/CEB Nº

1, 2000, p. 01). Entretanto, adiante, em parágrafo único, aponta a identidade própria da EJA e indica a importância de assegurar “[...] as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio [...]” (Resolução CNE/CEB Nº 1, 2000, p. 01).

É importante ressaltar, como consta na Resolução, que os conteúdos e as competências assinalados nas áreas definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2006) serão explicitados pelos respectivos sistemas, observadas as especificidades da EJA. Tais diretrizes também são mencionadas na referida resolução, como referência para a formação inicial e continuada de professores para a EJA, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE/CEB Nº 1, 2000, p. 03).

Dessa forma, no âmbito federal, as Diretrizes Curriculares que constam para o Ensino Fundamental e Médio Regular também se validam por meio dessa resolução para a EJA, salvas as especificidades percebidas e elencadas para essa modalidade. Ressalta-se a atenção dada pelo presente documento à “diferença”, na qual se percebe um entendimento de que as ações com a EJA necessitam considerar elementos específicos, dentre os quais cabem os aspectos culturais, entretanto, não explicitados.

O *Parecer do CNE/CEB, de maio de 2000*, cita a Lei Federal nº 9.394/1996, que considera a EJA como uma modalidade da educação básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, que usufrui de uma especificidade própria e que, como tal, deve receber um tratamento adequado.

Esse parecer é oriundo das preocupações relativas à especificidade da EJA e do estabelecido na Resolução CNE/CEB Nº 1, anteriormente analisada, de que as Diretrizes Curriculares Nacionais aplicadas ao Ensino Fundamental e Médio Regular se estenderiam também à modalidade da EJA. Por conseguinte, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), por meio de sua Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), em reunião com responsáveis por essa modalidade de educação, considerou por bem encaminhar, à Câmara de Educação Básica (CEB), um pedido para proceder a um estudo mais completo sobre o assunto e que fosse de caráter interativo com os interessados. A partir daí, a CEB, estudando colegiadamente a matéria, passou a ouvir a comunidade educacional brasileira (Parecer CNE/CEB Nº 11, 2000) e produziu o mencionado parecer, que versa sobre, mas não institui, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos em seus múltiplos aspectos, como os fundamentos e funções da EJA e suas bases legais.

No documento, o elemento cultura aparece em diversos momentos, como ao versar sobre o preconceito que acompanha muitas vezes o analfabetismo e os elementos que se instituem culturalmente relativos aos indivíduos analfabetos:

A excessiva ênfase nos aspectos lacunosos do analfabetismo pode mascarar formas de riqueza cultural e de potencial humano e conduzir a uma metodologia pedagógica mais forte na ‘ausência de...’ do que na presença de aptidões, saberes e na virtualidade das pessoas socialmente estigmatizadas como pouco lógicas ou como destituídas de densidade psicológica. (Parecer CNE/CEB Nº 11, 2000, p. 05).

Em outros momentos coloca que o processo de alfabetização tem o papel de promover a participação em atividades culturais e entende as manifestações culturais como fonte de aprendizagem. Em suma, o documento se concentra em atestar as especificidades culturais e incentivar a imersão do aluno da EJA no seu contexto cultural, “[...] porque o avanço pode ser resultado de um capital cultural mais vasto advindo, por vezes, de outras formas de socialização que não só a escolar [...]” (Parecer CNE/CEB Nº 11, 2000, p. 35).

Em específico, quanto ao conteúdo curricular da EJA, o parecer apresenta que “Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares” (Parecer CNE/CEB Nº 11, 2000, p. 58), e então indica o artigo 26 da LDB, que entende a base comum e a diversidade do currículo como as características regionais e locais da sociedade, a cultura e a economia da clientela. Esses trechos são importantes para pensar o currículo tanto estadual como municipal, onde as especificidades culturais dos alunos poderiam ser melhor estruturadas.

O Parecer indica, como adequada ao trabalho com a EJA, a metodologia investigativa, afirmando que “Uma metodologia que se baseie na e se exerça pela investigação só pode auxiliar na formação teórico-prática dos professores em vista de um ensino mais rico e empático” (Parecer CNE/CEB Nº 11, 2000, p. 58) e enfatiza essa metodologia para “[...] traduzir a riqueza cultural dos seus discentes em enriquecimento dos componentes curriculares” (Parecer CNE/CEB Nº 11, 2000, p. 58-59).

A cultura é considerada ao refletir sobre a metodologia de trabalho na EJA e também é explicitamente mencionada no Parecer, ao tratar dos alunos que integram os programas nacionais da EJA: “A ela se dirigem adolescentes, jovens e adultos, com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, aí compreendidos as práticas culturais e valores já constituídos” (Parecer CNE/CEB Nº 11, 2000, p. 61).

A *Proposta Curricular para EJA - Ensino Fundamental (1º Segmento)* tem o intuito de servir como instrumento de apoio e subsídio à elaboração de projetos e de propostas curriculares a serem desenvolvidas e adaptadas às realidades locais e necessidades específicas, ancoradas na autonomia pedagógica (Proposta Curricular, 2001, p. 05).

A elaboração dessa proposta teve por questão e dúvida inicial a seguinte: “Os métodos e conteúdos da educação infantil servem para os jovens e adultos?” (Proposta Curricular, 2001, p.13). Depois de fornecer uma resposta negativa a essa questão, formula-se o objetivo da proposta, que é: “[...] oferecer um subsídio que oriente a elaboração de programas de educação de jovens e adultos e, conseqüentemente, também o provimento de materiais didáticos e a formação de educadores a ela dedicados” (Proposta Curricular, 2001, p. 13).

No entendimento que a proposta traz sobre currículo é possível destacar o seguinte trecho:

Qualquer projeto de educação fundamental orienta-se, implícita ou explicitamente, por concepções sobre o tipo de pessoa e de sociedade que se considera desejável, por julgamentos sobre quais elementos da cultura são mais valiosos e essenciais. O currículo é o lugar onde esses princípios gerais devem ser explicitados e sintetizados em objetivos que orientem a ação educativa. (Proposta Curricular, 2001, p. 15).

Afirma-se, pois, que é a cultura que fundamenta as concepções básicas e as orientações relativas às práticas educativas.

Toda a proposta curricular se divide entre três grandes áreas, que são a de Língua Portuguesa, a de Matemática e a de Estudos da Sociedade e da Natureza. Cada uma dessas áreas apresenta indicações metodológicas e aporte teórico de ensino-aprendizagem. Também cada área apresenta objetivos educativos específicos, delimitados em campos de conhecimento. Cada área apresenta ainda blocos de conteúdos com um elenco de tópicos a serem estudados, cada tópico com um conjunto de objetivos (de diferentes naturezas, mas predominantemente procedimentais) e modos de abordagem em diferentes

graus de aprofundamento. Encontram-se, nesses modos de abordagem, “pistas” sobre atividades didáticas para o desenvolvimento desses conteúdos.

No referente aos Estudos da Sociedade e da Natureza, o documento considera que a sequenciação dos conteúdos poderia ser feita considerando apenas os interesses ou necessidades dos educandos. Dessa forma, qualquer tópico poderia ser tratado com alunos em níveis distintos, desde que considerando o seu grau de domínio da escrita, a possibilidade do uso de recursos audiovisuais e a interação oral (Proposta Curricular, 2001).

Esse trecho evidencia que o foco do documento está realmente em possibilitar o trabalho com as diferentes faixas etárias em sala de aula.

Do trato com esse grupo de alunado, o documento destaca que “Chegam à escola já com uma grande bagagem de conhecimentos adquiridos ao longo de histórias de vida as mais diversas” (Proposta Curricular, 2001, p. 40-41). Esse trecho faz pensar a culturalidade dos estudantes da EJA, que o documento apresenta como caracteristicamente heterogênea. Conseqüentemente, como descrito pelo próprio documento, “O educador de jovens e adultos tem de ter uma especial sensibilidade para trabalhar com a diversidade, já que numa mesma turma poderá encontrar educandos com diferentes bagagens culturais” (Proposta Curricular, 2001, p. 46).

Entre os domínios desejados ao aluno da EJA durante o curso está o desenvolvimento cultural local, o conhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira, o reconhecimento dos patrimônios culturais da humanidade. São mencionadas, a exemplo, a poesia, as cantigas, as lendas, os contos e os cordéis como gêneros de expressão da culturalidade e fontes interessantes para o trabalho dentro das disciplinas, inclusive de Ciências (Proposta Curricular, 2001, p. 47-48).

Dentro da área específica de Estudos da Sociedade e da Natureza, um dos blocos de discussão é “Cultura e Diversidade Cultural”, e se justifica dentro de uma proposição de cultura que se explicita quando do trecho abaixo:

O conceito de cultura é um dos principais elementos explicativos da condição humana, da condição de um ser que é capaz de pensar, acumular conhecimentos e transmiti-los às novas gerações. Por esse motivo, esse conceito deverá emergir constantemente no trato dos conteúdos desta área. Para desenvolver o sentido crítico dos alunos em relação aos conhecimentos, é fundamental que eles reconheçam que, enquanto produtos culturais, os conhecimentos são dinâmicos, transformam-se e diferenciam-se no tempo e de um grupo social para outro. (Proposta Curricular, 2001, p. 165-166).

O documento, orientado no enfoque pluralista e específico da cultura brasileira, ordena um conjunto de conteúdos e objetivos pensando “[...] o aprendizado de atitudes de não discriminação e tolerância, respeito à pluralidade cultural e étnica, às diferenças de credo, gênero e geração” (Proposta Curricular, 2001, p. 165-166) – isso dentro de uma sociedade democrática e diversificada como a brasileira.

Do fragmento acima é possível identificar uma ideia de cultura concentrada no entendimento de forma de conhecimento historicamente construída, assim como o religioso, e que, por meio dessa forma de trabalho, pensando a construção histórica, a ciência poderia ser trabalhada também como uma das formas de construção do conhecimento historicamente elaborada. Traz a diversidade cultural brasileira como elemento associado ao estudo de ciências.

São apresentadas para essa área de conhecimento, como capacidades a serem desenvolvidas, “Reconhecer o caráter dinâmico da cultura, valorizar o patrimônio cultural de diferentes grupos sociais,



reconhecer e respeitar a diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira” (Proposta Curricular, 2001, p. 173).

Esse bloco, “Cultura e Diversidade Cultural”, justifica seu foco nos aspectos culturais dentro da disciplina de ciências, como consta do próprio documento, ao pensar a trajetória do conhecimento científico, perpassando ainda o religioso e filosófico, para se constituir como ato fruto da convivência social. Esse bloco assume, então, dentro do ensino de ciências, o papel de trabalhar com os conteúdos que lhe são próximos, criando condições para que os alunos entendam que a diversidade dos grupos sociais se fundamenta no conjunto de conhecimentos, crenças, moralidade, costumes, leis e hábitos desenvolvidos pelos seus integrantes e que “Todas as suas atividades são informadas pelos padrões culturais da sociedade em que se vive”, estendendo esse entendimento para a formação da cultura científica (Proposta Curricular, 2001, p. 185).

Dentro desse bloco se trabalha de forma ressaltada a diversidade cultural da sociedade brasileira: “A sociedade brasileira é resultado da confluência e dos conflitos estabelecidos ao longo da história por etnias distintas, com universos culturais muito diferentes entre si” (Proposta Curricular, 2001, p. 187). Condiciona ainda o trabalho dentro dessa área de conhecimento a pensar a difusão e a fusão das distintas “culturas brasileiras”, e indica:

Sugerimos a abordagem das manifestações artísticas da cultura brasileira como um aspecto essencial da constituição de nossa identidade, como expressão da visão de mundo dos diferentes grupos sociais que formam a sociedade brasileira. [...] Recomenda-se também abordar o papel dos meios de comunicação de massa, que nos dias de hoje são um veículo importantíssimo de disseminação da cultura, levando a todos os rincões do país informações e diversão, mas também padrões de consumo, gostos e valores. (Proposta Curricular, 2001, p. 187).

Assim, traz a reflexão para a divulgação científica e para as formas como essa divulgação influencia e sofre influência da formação da cultura brasileira.

Conclusivamente, pode-se destacar que, nessa Proposta Curricular, no primeiro segmento (1ª a 4ª série), a disciplina de Ciências é contemplada de forma a pensar a diversidade cultural e, de modo enfático, a heterogeneidade cultural brasileira.

A *Proposta Curricular para EJA - Ensino Fundamental (2º Segmento-Vol. 01)* traz os elementos introdutórios da proposta curricular construída para a EJA, em específico para as turmas de 5ª a 8ª série, enquanto os volumes II e III trazem os direcionamentos para as diferentes disciplinas a serem trabalhadas. Essa proposta foi elaborada com a participação de educadores da EJA, escolas jurisdicionadas às secretarias de educação estaduais e municipais, entre outras. Tal proposta apresenta “[...] temas que devem ser analisados e discutidos coletivamente pelas equipes escolares, pois trazem fundamentos comuns às diversas áreas para a reflexão curricular” (Proposta Curricular, 2002a, p. 07). O documento questiona a educação na EJA, destacando que existe uma necessidade urgente de oferecer ensino de qualidade para a modalidade, ensino que possa ser justificado no respeito aos indivíduos dessa categoria, os quais, em sua maioria, buscam completar os estudos intencionados na inserção no mercado de trabalho, na cultura e na própria sociedade (Proposta Curricular, 2002a).

Sob a luz das concepções de Paulo Freire sobre a dimensão sociopolítica e cultural da educação de jovens e adultos e da teoria socioconstrutivista (“cultura do questionamento”), o documento atribui um conjunto de capacidades a serem construídas pelos alunos. Também menciona a necessidade de uma educação intercultural e atesta o respeito à diversidade das manifestações culturais “As propostas de



Paulo Freire se focalizam nas relações entre aluno e professor, e entre aluno e conhecimento, salientando a importância do respeito à experiência e à identidade cultural dos alunos e aos 'saberes construídos pelos seus fazeres'" (Proposta Curricular, 2002a, p. 97).

O documento, dividido em duas partes, de início apresenta características específicas da EJA e, em muitos momentos, menciona a culturalidade como fator importante na avaliação de um perfil da EJA. Em específico quando trata da disciplina de Ciências Naturais, encontra-se, por exemplo, como devendo ser objetivo de trabalho, "[...] a compreensão da cultura corporal de movimento como manifestação de um povo em um determinado tempo" (Proposta Curricular, 2002a, p. 53). Nessa proposta é bastante enfático o estímulo ao trabalho em sala de aula com os condicionantes culturais.

A segunda parte do documento apresenta a "Construção de uma Proposta Curricular para a EJA" e traz o seguinte pressuposto: "Estimular, valorizar e oferecer subsídios para enriquecer as manifestações e produções dos alunos contribui para que eles se reconheçam como produtores de cultura" (Proposta Curricular, 2002a, p. 88). Esse momento do documento também apresenta o trabalho com a culturalidade do aluno da EJA, em especial sua pluralidade, como um pilar para a construção de uma proposta curricular bem fundamentada, envolvendo nesse processo a ciência e a tecnologia:

Em geral (infelizmente), os alunos de EJA conhecem bem a discriminação social de todas as ordens. As vivências de determinadas experiências os levam a esconder sua origem e a renegar ou desvalorizar aspectos de sua cultura, por considerá-los menores ou sem importância. Desse modo, o curso deverá empenhar-se no sentido de que o aluno possa construir e re-construir sua relação com saberes populares, com suas festas, danças e costumes, valorizando-os e percebendo a riqueza do patrimônio sociocultural brasileiro. Assim, esses alunos poderão ser capazes de valorizar e de se interessar em conhecer culturas de outros povos e nações. (Proposta Curricular, 2002a, p. 116).

A proposta de trabalho que se faz no documento deixa evidente uma preocupação com a formação e a reafirmação cultural dos alunos da EJA, de modo que, por diversas vezes, ressalta a importância de trabalhá-la, inclusive nas aulas de Ciências Naturais, de forma integrada à formação científica e tecnológica, mais ainda quando da formação social do indivíduo:

A informação é importante para concretizar uma atitude de forma eficaz, mas é verdade também que não basta, por si mesma, para ensinar valores e atitudes. Fatores culturais importantes determinam a impossibilidade de uma relação direta entre informação e mudança de atitude, e é fundamental considerá-los na prática de ensino e aprendizagem de valores. É necessário atentar para as dimensões culturais que envolvem as práticas sociais. As dimensões culturais não devem ser nunca descartadas ou desqualificadas, pois respondem a padrões relevantes de identificação coletiva e são o ponto de partida para o debate e a reflexão educacional. (Proposta Curricular, 2002a, p. 124).

A ênfase do documento se faz na necessidade de reafirmação da cultura própria do aluno da EJA e na formação de uma cultura científica que perpassa a compreensão do contexto cultural desses sujeitos enquanto cidadãos.

A *Proposta Curricular para EJA - Ensino Fundamental (2º Segmento-Vol. 03)* apresenta as especificações da proposta para algumas disciplinas ofertadas na EJA, dentre elas a disciplina de Ciências.

Dentre os diversos compromissos destacados por esse documento para o ensino de ciências podemos destacar, no tocante ao trabalho envolvendo a culturalidade dos alunos da EJA, "Assegurar a oferta de programas de educação adaptados à cultura local e às necessidades específicas, no que se refere à atividade sexual" (Proposta Curricular, 2002b, p. 72). Ou seja, fala do trabalho com a cultura pensando

as diferentes faixas etárias dos alunos e os elementos de sua sexualidade nessa fase de vida, pois, como algumas pesquisas apontam (Staub et Strieder, 2011), o trato da sexualidade na disciplina de Ciências na EJA é dos conteúdos com maiores entraves, sendo a maioria de ordem cultural.

Dentro da formação científico-tecnológica pretendida pelo documento, a cultura é pensada como importante elemento de construção crítica do sujeito, pois, “[...] ao estudar diferentes temas, os alunos precisam ter oportunidades para conhecer as bases lógicas e culturais que apoiam as explicações científicas, bem como para discutir as implicações éticas e os alcances dessas explicações na formulação de visões de mundo” (Proposta Curricular, 2002b, p. 72).

O alunado jovem e adulto possui uma formação que lhes permite discursar sobre os mais diversos temas, concepções advindas da sua constituição cultural popular, da religião, do misticismo, dos meios de comunicação, das suas vivências e preconceitos pessoais, e “A superação de concepções simplistas ou preconceituosas está diretamente relacionada à ampliação da visão de mundo e da cultura geral do estudante” (Proposta Curricular, 2002b, p. 73).

A proposta, em seu terceiro volume, dá especial destaque ao estudo do corpo humano e da saúde, uma vez que as classes da EJA são formadas por indivíduos em diferentes fases, jovem, adulta ou idosa. Evidencia o trabalho com a caracterização biológica nas várias etapas da vida humana e suas distintas características em relação à saúde e à sexualidade, também a sua representatividade cultural (Proposta Curricular, 2002b). Essa proposta dimensiona para as aulas de Ciências que “[...] tais estudos devem propiciar que os alunos reconheçam as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino em manifestações culturais, possibilitando tomadas de posição contra discriminações de gênero” (Proposta Curricular, 2002b, p. 87). Dessa forma, indica o trabalho no âmbito da disciplina de ciências com temas como o corpo humano, focado na culturalidade dos sujeitos.

A pluralidade cultural, entendida como o reconhecimento da diversidade cultural fruto do universo do aluno e seu aprendizado junto a diversos meios, é alocada como um dos temas transversais para ser assunto durante a disciplina de Ciências. No caso dos conhecimentos mal construídos nos diferentes meios, ou incompletos, segundo o documento, caberia à educação formal reestruturá-los e adquirir novos sem desvalorização da cultura particular:

[...] o ensino de Ciências Naturais pode incorporar contribuições culturais da comunidade – por exemplo, envolvendo pessoas interessadas em dar entrevistas aos alunos, ensinando habilidades e investigando costumes, conhecimentos e valores de diferentes épocas que contribuem para o conhecimento socialmente acumulado. (Proposta Curricular, 2002b, p. 88).

Ou seja, as recomendações da proposta direcionam para que os conteúdos sejam culturalmente relevantes na sua exposição na escola. Tratar os conteúdos conjuntamente com seus vínculos com a cultura, por exemplo, os hábitos alimentares como uma prospecção dos hábitos culturais, isso permite uma compreensão de longo alcance. Da mesma forma, o desenvolvimento tecnológico se faz atrelado ao contexto cultural da sociedade onde se desenvolve e, dessa forma, deve ser abordado na escola. Em suma, pelas considerações desse documento, a diversidade cultural é tratada como tema transversal e, dessa forma, deve perpassar todos os conteúdos no trabalho com ciências.

### 3. A CULTURA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ/BRASIL PARA A EJA

O Governo do Estado do Paraná, em específico a Secretaria de Estado da Educação e a Superintendência da Educação, conjuntamente com o Departamento de Educação de Jovens e Adultos, os Núcleos Regionais de Educação e as escolas, atuaram na elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos para o Estado do Paraná. Tal documento, publicado no ano de 2006, “[...] traz, em si, o chão da escola e traça estratégias que visam nortear o trabalho do professor e garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes da rede pública” (DCEs - PR, 2006, p. 05).

As diretrizes estaduais definem, como metodologia principal de trabalho, a problematização, “[...] que implica pensar e caracterizar os desafios existentes para responder aos problemas da prática pedagógica” (DCEs - PR, 2006, p. 15), e delimitam, como eixos articuladores, o trabalho, a cultura e o tempo, para os temas estruturantes das disciplinas.

O documento das diretrizes do Estado menciona a Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica de nº 1, de 5 de julho de 2000, que “Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA” e o Parecer nº 11/2000, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos”. Ao mencionar tal Resolução e tal Parecer, informa, de acordo com o estabelecido por essas instâncias federais, o reconhecimento à diversidade cultural presente no público da EJA, quando despido do preconceito ao analfabetismo.

Essas diretrizes atestam também como verdadeiro que o público adulto possui um grande contingente de conhecimentos adquiridos em outros âmbitos que não o escolar, “[...] uma vez que a escola não é o único espaço de produção e socialização de saberes” (DCEs - PR, 2006, p. 26). Nesse sentido, “O universo da EJA contempla diferentes culturas que devem ser priorizadas na construção das diretrizes educacionais” (DCEs - PR, 2006, p. 27), enfatizando, em vários momentos, a necessidade de assegurar as ações educativas na EJA de forma associada à existência das diferenciadas culturas dos indivíduos. O sujeito é visto como ser sócio-histórico-cultural, conseqüentemente, “[...] o atendimento escolar a jovens, adultos e idosos não se refere somente a uma característica etária, mas à diversidade sociocultural de seu público [...]”. (DCEs - PR, 2000, p. 31).

Os eixos articuladores apontados para o trabalho com a EJA “[...] foram definidos a partir da concepção de currículo, como processo de seleção da cultura e do perfil do educando da EJA” (DCEs - PR, 2006, p. 32). A cultura, como um desses eixos articuladores, é definida com embasamento em Willians e Adorno, sendo assim uma forma de produção da vida material e imaterial, dimensões que compõem um sistema de significações envolvido em todas as formas de atividade social. Como tal, não pode ignorar sua dimensão histórica e de elemento da mediação entre sujeito e sociedade (DCEs - PR, 2006).

A cultura é apresentada como um sistema de significação da realidade. Já o currículo corresponderia à porção selecionada da cultura em termos de conteúdos e práticas: “Como eixo principal, a cultura norteará a ação pedagógica, haja vista que dela emanam as manifestações humanas, entre elas o trabalho e o tempo” (DCEs - PR, 2006, p. 35). O pensador Sacristã (1996) é referido como fonte de consulta para diferenciar cultura e currículo, entendendo ele que, enquanto a cultura diz respeito a processos ou a tendências externas à escola, o currículo diz respeito a tendências e a processos internos à escola:

As relações entre cultura, conhecimento e currículo oportunizam uma proposta pedagógica estabelecida a partir de reflexões sobre a diversidade cultural, tornando-a mais próxima da realidade. Tal valorização propicia o exercício de sua função socializadora, promotora do acesso ao conhecimento capaz de ampliar o universo cultural do educando, e sua função antropológica, que considera e valoriza a produção humana ao longo da história. (DCEs - PR, 2006, p. 35).

Sucintamente, o currículo da EJA para o estado do Paraná valoriza a cultura de referência dos alunos e entende o desafio curricular de seleção para que se ofereça um conjunto delimitado de conteúdos aos educandos, ou seja, “[...] a questão dos critérios para a seleção da cultura no interior do currículo da Educação de Jovens e Adultos” (DCEs - PR, 2006, p. 38). Tais critérios são apresentados como: questionar a relevância dos saberes escolares frente à experiência social construída historicamente; enfatizar o pensar e promover a interação entre os saberes docentes e discentes; organizar o processo de ensino-aprendizagem dando ênfase às atividades que permitem integrar os diferentes saberes; articular singularidade e totalidade no processo de conhecimento vivenciado pelos educandos (DCEs - PR, 2006, p. 38-40).

Tais considerações permitem perceber que o referido currículo se debruça sobre as questões fundamentais à seleção de conteúdos para o trabalho com a EJA e, principalmente, considera os elementos culturais como essenciais para o processo de ensino-aprendizagem na EJA, apontando a cultura como eixo articulador para o trabalho com a EJA. Enquanto documento estatal, estabelece um direcionamento mais palpável ao trabalho com a EJA e investe no olhar da culturalidade sobre o ensino.

#### 4. A CULTURA NO CURRÍCULO DA EJA DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL/PARANÁ/BRASIL

No que tange à instituição de um currículo para a EJA no município de Cascavel/PR, é possível indicar que, no ano de 2005, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED) passou aos municípios a responsabilidade pela criação e implantação de um programa próprio para a oferta da EJA. Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (SEMED), em uma parceria com os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas que ofertam a EJA, iniciou no mesmo ano o processo de elaboração do Currículo, processo esse que foi concluído em 2008:

A elaboração deste Currículo para a Educação de Jovens e Adultos – EJA emerge da necessidade de criar e implantar um Programa Próprio para a EJA, com vistas à superação do ecletismo presente nos diversos documentos que vêm sendo utilizados pelos professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel e assegurar uma base curricular unitária, orientada da prática pedagógica. (Currículo Cascavel, 2008, p. 01).

Assim, da análise prévia do currículo construído para a EJA em Cascavel, é verificável que consta a preocupação com a “ecleticidade” dos documentos, percebendo a falta de uma orientação focada nas especificidades da prática docente nessa modalidade, dentro do contexto próprio do município.

O processo de elaboração do currículo para a EJA do município tomou por referência principal as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação de Jovens e Adultos no Paraná (Currículo Cascavel, 2008, p. 05). Entretanto, é importante lembrar que o documento se restringe à Fase I do Ensino Fundamental na EJA, o que corresponde aos anos iniciais de escolarização, cuja regência cabe ao município.

Construído na perspectiva materialista histórico-dialética, perspectiva que se configura como importante diferencial em relação ao documento estadual, indica como eixos norteadores os mesmos apontados pelas diretrizes estaduais, sendo a cultura, o trabalho e o tempo, e, a partir deles, elabora um conjunto de orientações metodológicas:

A cultura, enquanto um dos principais eixos articuladores, perpassa toda a ação pedagógica, ao passo em que interliga os temas trabalho e tempo. “Ela é produto da atividade humana e faz a mediação entre o indivíduo e a sociedade, fazendo com que este (sic) seja também um intermediário entre a sociedade e sua própria formação” (Currículo Cascavel, 2008, p. 119).

Do trecho acima é possível identificar o conceito de cultura adotado na estruturação do documento. Essa cultura, ao ser compreendida como produto das ações e intenções do homem e meio para as relações sociais, se configura em importante elemento a integrar as ações e discussões no interior da escola.

O currículo de Cascavel considera que a transmissão do conhecimento científico possibilite ao aluno o desenvolvimento da criticidade e da autonomia diante da sociedade e “[...] é, portanto, um desafio selecionar quais saberes serão ensinados na escola, visto que o saber escolar é sempre um recorte, uma seleção da cultura historicamente acumulada pela humanidade” (Currículo Cascavel, 2008, p. 119), e coloca o Currículo como meio e não como fim do processo de ensino-aprendizagem, havendo “[...] a flexibilidade na efetivação da prática pedagógica, considerando a relação dialética entre os sujeitos deste processo” (Currículo Cascavel, 2008, p. 120).

O documento está organizado em oito capítulos, dos quais o primeiro trata do histórico e dos fundamentos legais da EJA; o segundo aborda o perfil dos alunos; o terceiro traz os fundamentos teóricos considerados para a educação no município; o quarto trata da educação de pessoas com deficiência; o quinto traz as concepções relativas à especificidade da EJA; o sexto indica as orientações metodológicas e os eixos articuladores; o sétimo trata da organização curricular dos conteúdos; e o oitavo aponta as referências bibliográficas.

No segundo capítulo, intitulado “Perfil do Aluno da EJA no Município”, encontra-se a cultura associada à aprendizagem dos alunos e as ações docentes:

[...] a educação de jovens e adultos deve contemplar ações pedagógicas específicas, que garantam ao aluno uma aprendizagem de qualidade, o que se constitui imenso desafio para o professor, pois isso implica em considerar a cultura do aluno, a característica de trabalhador e o tempo que ele permanece na escola. (Currículo Cascavel, 2008, p. 24).

Já no terceiro capítulo, intitulado “Fundamentos Teóricos da Educação na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel”, é feita a apropriação das concepções de autores como Marx, Leontiev e Vigotski para enfatizar a importância da culturalidade em seus diferentes aspectos no ensino para a EJA. Dessa forma, o documento percebe o ensino pelo viés da culturalidade como um desafio de trabalho e entende que esse trabalho é compreendido pela perspectiva histórico-crítica.

Em específico, ao tratar da disciplina de Ciências no item intitulado “Estudos da Sociedade e da Natureza - Ciências” (Currículo Cascavel, 2008, p. 174), integrante do sétimo capítulo, estabelece que:

Busca-se um ensino de Ciências que, além da transmissão dos conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade, estabeleça análise das relações destes conhecimentos com questões históricas, políticas, sociais e econômicas, tendo em vista que os elementos naturais e culturais fazem parte de um todo dinâmico. (Currículo Cascavel, 2008, p. 175).



Formalmente, como nas demais disciplinas, para o ensino de Ciências se considera a cultura como um dos seus eixos norteadores, entretanto isso é pouco percebido no efetivo da proposta de conteúdos, tampouco nos critérios de avaliação. Dessa forma, pode permitir o entendimento de que essa abordagem com um viés na culturalidade não se estende efetivamente à prática do ensino de ciências, limitando o incentivo ao professor de efetivar ações nesse sentido.

Assim, tal documento, ao não avançar na apresentação de sugestões de conteúdos, metodologias ou formas de avaliação que efetivamente valorizem a cultura, perde a oportunidade de, ao ser referência local para as ações na EJA, direcionar uma postura mais enfática para a valorização da cultura local dos alunos imersos nessa modalidade educacional. Assim, sendo o documento mais imediato na articulação com a comunidade escolar, o Currículo Municipal não se faz efetivo em uma proposta de abordagem da culturalidade.

## 5. APONTAMENTOS FINAIS

A proposição de parâmetros para a orientação dos processos de ensino e aprendizagem é, sem dúvida, uma tarefa complexa. Em se tratando da EJA, as ênfases dos programas variam quanto à sua organização e à sua composição, de forma significativa, de um município para outro e mesmo de uma escola para outra. Mesmo nas turmas cuja seriação tenha seguido algum critério de homogeneidade, a heterogeneidade cultural é sempre uma característica forte dos grupos, o que influencia necessariamente os programas. Entretanto, essa heterogeneidade não deve ser confundida com uma sensação de instabilidade no trabalho com esse público, tampouco que não se possam estabelecer diretrizes gerais que fundamentem e norteiem a ação pedagógica.

Os currículos, considerados como mapas (Barcelos, 2010), são uma representação e não uma forma única de trabalho e deverão permitir uma modelagem que considere os elementos próprios do grupo de trabalho. A EJA, enquanto modalidade, apresenta especificidades que sugerem um currículo próprio e planejado para as especificidades culturais dos alunos, por mais que, integrado ao sistema de ensino nacional, também siga os fundamentos gerais da educação no país.

Como diretriz maior, as orientações curriculares nacionais, observadas as especificidades da modalidade de EJA, estabelecem e orientam a atuação pedagógica e por sobre essas orientações a documentação, tanto a estadual e como a municipal, se fundamentam. A partir da análise dessa documentação é possível verificar a atenção aos aspectos da culturalidade dos alunos da EJA, sugerindo o trabalho com a heterogeneidade cultural do povo brasileiro.

A formação e a reafirmação da cultura própria do indivíduo e da cultura científica perpassam a compreensão do contexto cultural desses sujeitos enquanto cidadãos. A proposta de trabalho dos currículos elege a cultura como eixo norteador, como tema transversal ou como bloco de trabalho. Entretanto, os documentos do estado e do município, analisados, apresentam-se carentes em refletir, seja nos conteúdos propostos, seja nas metodologias específicas das disciplinas ou nos critérios de avaliação, essa valorização sugerida para a cultura.

Ao configurar uma descrição geral da EJA a partir da legislação que a sustenta, os apontamentos aqui realizados sinalizam para o incremento de reflexão acerca da formação e atuação docente, da constituição do material didático e mesmo do olhar por sobre os sujeitos da EJA. A partir dessa análise é possível afirmar que a tendência preponderante anterior das propostas curriculares, caracterizada por



conteúdos fragmentados e organizados numa perspectiva cientificista e técnica, agora inicia um processo de superação; para além disso, é possível afirmar uma pretensão de ampliar, no espaço de sala de aula do ensino de ciências, o diálogo entre os conhecimentos da Ciência com a experiência e com os saberes de vida dos sujeitos da EJA, ou seja, com a culturalidade acumulada no decorrer da sua existência.

Diante da análise acima inscrita, resta questionar se efetivamente o currículo tem norteado a prática dos professores da EJA, especialmente no trabalho com a cultura, e se, de fato, o ensino de ciências apresenta, como um de seus viesses, a culturalidade. Também o material didático, forte apoio ao trabalho do professor, pode ser questionado quanto ao seu desempenho frente às proposições e às orientações curriculares referentes à cultura. Trata-se de questões ainda em investigação, mas, a partir da análise realizada até aqui, já possuem um desmembramento inicial.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barcelos, V. (2010). *Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas* (2a ed). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Chassot, A. (2008). *Sete escritos sobre educação e ciência*. São Paulo: Cortez.
- Chauí, M. (1998). *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática.
- Currículo para a rede pública municipal de Cascavel: Ensino Fundamental – Educação de Jovens e Adultos* (2008), 3. Secretaria Municipal de Educação, Cascavel.
- Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos/DCEs-PR* (2006). Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação, Curitiba, PR.
- Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental* (1997). Ministério da Educação e do Deporto. Secretaria de Educação Fundamental.
- Haddad, S. (2001). A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: V. M. Ribeiro (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. In: *Revista Educação*, 22 (37), pp.7-32. Porto Alegre.
- Oliveira, M. K. de (2001). Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In V. M. Ribeiro (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Parecer CNE/CEB n.11 de 2000* (2000). *Analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília.
- Perez, C. L. V., Sampaio, C. S. (2003). A pré-escola em Angra dos Reis: tecendo um projeto de educação infantil. En R. L. Garcia. *A formação da professora alfabetizadora: reflexão sobre prática* (4a ed.). São Paulo: Cortez.
- Piconez, S. C. B. (2002). *Educação escolar de jovens e adultos*. Campinas, SP: Papirus.
- Pozo, J. I. y Crespo, M. Á. G. (2009). *A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico* (5a ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.

*Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos - segundo segmento do Ensino Fundamental - 5a a 8a série*, (Introdução, Vol. 01) (2002a). Propõe currículo para o 2º Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC. Recuperado em 28 de maio, 2012, de <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/propostacurricular.pdf>>.

*Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos - segundo segmento do Ensino Fundamental - 5a a 8a série - Matemática, Ciências, Arte, Educação Física* (Vol. 03) (2002b). Propõe currículo para o 2º Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC. Recuperado em 28 de maio, 2012, de <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/propostacurricular.pdf>>.

*Proposta Curricular para a Educação para jovens e adultos - primeiro segmento do Ensino Fundamental* (2001). Propõe currículo para o 1º Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (3a ed.). São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. Recuperado em 28 de maio, 2012, de <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>.

CNE (2000). *Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília. Recuperado em 28 de maio, 2012, de <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados)>.

Staub, T., Strieder, D. M., Bar, M. V. (2010). A educação de jovens e adultos e o ensino de ciências - nuances históricas. In: *Anais do II Simpósio Nacional de Educação e XXI Semana de Pedagogia*, Cascavel, PR, Brasil.

Staub, T., Strieder, D. M. (2011). Cultura e ensino de ciências na educação de jovens e adultos no município de Cascavel, PR. In: *Anais do XX Encontro Anual de Iniciação Científica, X Encontro de Pesquisa da UEPG e I Encontro Anual de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação*, Ponta Grossa, PR, Brasil.

Strieder, D. M. (2007). *As relações entre a cultura científica e a cultura local e a nas falas de professores: um estudo do pensar dos professores sobre o ensino de ciências em um contexto teuto-brasileiro*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP, Brasil.



## OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE NO BRASIL: PERFIL E A METODOLOGIA DE ENSINO DOS SEUS DOCENTES

*Renato Santiago Quintal, Robson Augusto Dianez Condé,  
Valmir Matos do Carmo Filho e Josir Simeone Gomes*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2012) - Volumen 10, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art14.pdf>

Fecha de recepción: 20 de agosto de 2012  
Fecha de dictaminación: 16 de septiembre de 2012  
Fecha de aceptación: 1 de octubre de 2012



**E**m pesquisa sobre estilos de aprendizagem, Valente, Kusnik e Abib (2007) relataram uma grande dicotomia nos modos preferidos de aprender e ensinar de discentes e docentes. Essas preferências podem ser influenciadas por diversos aspectos característicos de cada aluno ou professor e a identificação destas características pode contribuir para a adoção de metodologias que minimizem o distanciamento entre essas preferências.

Neste sentido, esta pesquisa tem o objetivo de identificar e avaliar o perfil dos professores e a metodologia de ensino utilizada nos Programas de Mestrado em Ciências Contábeis e Administração, cadastrados na página da ANPAD (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração).

Na tabela 1 a seguir, cujas informações foram extraídas na página da internet da ANPAD, observa-se que a região Sudeste concentra 44 cursos, que representam 47% dos Programas de Mestrado em Administração e Contabilidade. Em seguida, a região Sul com 23 e a região Nordeste com 19 detêm 25% e 20% dos programas, respectivamente. As regiões Centro-Oeste e Norte reúnem, juntas, apenas 7 programas - 7% do total.

**TABELA 1. QUANTIDADE DE PROGRAMAS DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE POR REGIÃO**

| PROGRAMA      | REGIÃO |    |    |          |    |    |    |          |    |         |    |    |    |     |    |    |    | TOTAL |
|---------------|--------|----|----|----------|----|----|----|----------|----|---------|----|----|----|-----|----|----|----|-------|
|               | NORTE  |    |    | NORDESTE |    |    |    | C. OESTE |    | SUDESTE |    |    |    | SUL |    |    |    |       |
|               | AM     | PA | RO | BA       | CE | PB | PE | RN       | MS | DF      | ES | MG | SP | RJ  | RS | PR | SC |       |
| ADMINISTRAÇÃO | -      | 1  | 1  | 2        | 2  | 1  | 1  | 3        | 1  | 2       | 2  | 12 | 16 | 7   | 5  | 7  | 7  | 70    |
| CONTABILIDADE | 1      | -  | -  | 1        | 2  | 1  | 5  | 1        | -  | 1       | 1  | 1  | 3  | 2   | 1  | 1  | 2  | 23    |
| <b>TOTAL</b>  | 1      | 1  | 1  | 3        | 4  | 2  | 6  | 4        | 1  | 3       | 3  | 13 | 19 | 9   | 6  | 8  | 9  | 93    |

Fonte: Adaptado de ANPAD (2012)

Observa-se que, dentre as 27 unidades da federação, 10 Estados não oferecem à comunidade acadêmica programas de mestrado em administração ou em contabilidade, o que demonstra uma distribuição irregular dos programas entre as Unidades da Federação. Depreende-se, ainda, que 70 programas cadastrados na ANPAD, equivalentes a 75% do total, são mestrados em administração, demonstrando uma preponderância significativa em relação aos programas de contabilidade.

Costa (2011) realizou um mapeamento da produção acadêmica dos docentes por distribuição geográfica, com base na análise de amostra composta de 1175 artigos, extraídos de 27 periódicos selecionados entre 2000 e 2009, e de 237 docentes vinculados aos 18 Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis existentes no país naquela ocasião. Conforme sua pesquisa, a região Sudeste detém o maior percentual de produção docente dos Programas de Pós-graduação em Ciências Contábeis, com 64,03%; em seguida, vem a região Sul, com 18,84%; as regiões Nordeste e Centro-Oeste registram 11,51% e 5,39%, respectivamente; e, por último, a região Norte apresenta o percentual de 0,24% referente à produção docente.

As atividades científicas no país vêm sendo avaliadas por sistemas cada vez mais desenvolvidos e a educação superior tem acompanhado essa tendência, especialmente no que se refere à avaliação dos cursos de pós-graduação. Na identificação dos processos de avaliação dos Programas de Pós-Graduação no país são elencados dois indicadores: indicador de produtividade do pesquisador e indicador de qualidade. O primeiro estabelece os parâmetros de produtividade científica anual do pesquisador (elaboração de artigos nacionais e internacionais; divulgação de artigos em congressos nacionais e internacionais; e orientações de Mestrado e Doutorado concluídos). O segundo indicador busca estabelecer uma relação entre a produção intelectual dos pesquisadores e a avaliação do programa ao qual pertencem. Este indicador é de grande importância para avaliação dos programas de pós-graduação

relacionados às áreas de administração, contabilidade e turismo, pois 35% da nota total é dada pela produção intelectual dos seus docentes (Venturini, Pereira, Nagel, y Beltrame, 2008).

Observa-se que existem grandes diferenças entre as regiões do país, quando comparadas a produção acadêmica dos docentes e a quantidade de programas. Essas diferenças também podem ser observadas quando relacionados os índices de desenvolvimento humano de cada uma delas. Venturini *et al.*, (2008) observam que existe uma maciça concentração dos programas de pós-graduação nas regiões mais ricas e desenvolvidas do país.

O estudo apresenta uma abordagem descritiva quanti-qualitativa utilizando um questionário com 17 perguntas fechadas, destinadas aos docentes dos mestrados. Considerando a perspectiva de crescimento destes programas, a pesquisa se faz relevante por demonstrar a importância da manutenção de ferramentas de avaliação de programas, bem como permitir uma reflexão sobre o perfil dos professores participantes dos programas de mestrado em administração e contabilidade do país e das metodologias de ensino por eles utilizadas.

## 1. REFERENCIAL TEÓRICO

Para Slomski e Martins (2007, p.4), a edificação e a tonificação da "identidade profissional" necessitam compor o currículo e a prática educativa nas Instituições de Ensino Superior. Recentemente, os pesquisadores na área de formação docente têm reforçado o discurso acerca da relevância do aprimoramento pessoal e profissional do docente no ambiente profissional por meio da "educação ou formação continuada". Adicionalmente, novas orientações investigativas acerca da constituição e aperfeiçoamento profissional dos docentes e recentes descobertas na seara da didática do ensino superior propiciaram agitação e questionamento acerca de como tem sido formada e revigorada a identidade profissional dos docentes que labutam nos cursos de Ciências Contábeis no Brasil. Slomski e Martins (2007, p.11) destacam que "na medida em que os professores formam, também se formam, ou seja, constituem-se como docentes."

Bordenave e Pereira (2007), em pesquisa sobre estratégia de ensino-aprendizagem, analisam os principais problemas que os professores encontram no ensino de suas disciplinas e classificam as formas de ensinar em dois métodos: a metodologia educacional bancária e a problematizadora.

Araújo, Santana e Carneiro (2009), em estudo sobre a prática da educação problematizadora, observam que a formação de um profissional para atender as expectativas do mercado de trabalho pode estar relacionada com o método de ensino adotado pelo docente durante o processo de ensino-aprendizagem.

Costa (2011) descreve as características da produção docente dos Programas de Pós-graduação em Ciências Contábeis, baseando-se em 27 periódicos selecionados, levando em consideração a metodologia empregada e a área da pesquisa entre os anos de 2000 e 2009. O resultado da pesquisa revela que, pelo *ranking* geral, o programa da Universidade de São Paulo (USP) foi o que mais se destacou.

Goddard (2010), em estudo comparando artigos publicados internacionalmente, apura que existe um número expressivo de pesquisas publicadas em periódicos de países de língua inglesa, corroborando a importância desta língua para os pesquisadores.

Leal e Cornachione (2006), em estudo sobre o ensino de contabilidade, perceberam que a utilização da aula expositiva como único método de ensino pode acarretar alguns problemas, como a passividade do

aluno, que não desenvolverá, no processo de ensino-aprendizagem, habilidades como o espírito crítico e participativo, tão importantes para o exercício da sua profissão. Os pesquisadores observaram que os alunos submetidos ao método expositivo combinado com participação tiveram melhor desenvolvimento de competências do que aqueles submetidos unicamente ao método de exposição.

Segundo Christensen, Garvin e Sweet (1991), no livro *Education for Judgment*, a maioria dos professores concorda que o objetivo da educação é desenvolver o pensamento independente, para proporcionar uma reflexão e uma discussão crítica sobre pontos de vista de outras pessoas. Entretanto existe uma grande dificuldade em operacionalizar esse método de ensino. Os instrutores são vistos como autoridades em sala de aula e teoricamente possuem maior conhecimento e experiência que os estudantes que ficam mais vulneráveis, na maioria das vezes. Segundo o autor, o professor deve aceitar os argumentos contrários e evitar usar seu poder em sala de aula para direcionar a discussão.

Martins e Monte (2009), em estudo sobre o perfil dos mestres egressos de um programa de pós-graduação em ciências contábeis, relatam que a maioria dos mestres são homens, possuem aproximadamente 39 anos e são casados. A pesquisa ratificou, ainda, os preceitos da Teoria do Capital Humano, tendo em vista a influência da referida escolaridade na empregabilidade e na renda daqueles profissionais.

Nasri (2008), em pesquisa sobre o envelhecimento populacional, observa que a quantidade de idosos com idade acima de 65 anos aumentará em velocidade acelerada e a população jovem diminuirá. A modificação da pirâmide etária brasileira pode trazer grandes oportunidades e desafios para o país, mas pode também levar a sérios problemas sociais e econômicos.

Salles e Oliveira (2004), em pesquisa sobre o mesmo tema, revelam a influência do envelhecimento da população no capital intelectual das empresas, tendo em vista a participação cada vez maior de idosos nas atividades das empresas.

Silva (2006) utilizou o questionário Index of Learning Styles (ILS) de Felder e Soloman (1991) para avaliar o impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de contabilidade. Os resultados mostraram que, entre os alunos, predominam os estilos de aprendizagem ativo, sensorial, visual e sequencial e, entre os professores, os estilos reflexivo, intuitivo, visual e sequencial. Nas disciplinas predominaram os estilos reflexivo, sensorial, verbal e sequencial.

Slomski (2008), em estudo sobre os saberes importantes na prática pedagógica dos professores, identificou que a experiência na profissão tem sido responsável por estruturar e dar sentido à prática pedagógica dos docentes de Ciências Contábeis.

Valente, Kusnik e Abib (2007), em estudo sobre análise dos estilos de aprendizagem de alunos e professores, identificam que existe grande diferença entre os modos preferidos de aprender dos alunos e de ensinar dos professores. A maior parte dos docentes prefere ensinar conceitos e fundamentos, transmitindo conhecimento para os alunos. A maior parte dos alunos, entretanto, prefere aprender sendo encorajados a experimentar, descobrir e expandir os seus limites intelectuais.

Venturini *et al.*, (2008), em pesquisa sobre o perfil dos docentes participantes de programas de pós-graduação em contabilidade, identificaram que 44% dos docentes estão na região Sudeste do país e que os pesquisadores com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) tiveram média 61,48 pontos no triênio 2004-2006, enquanto os não bolsistas tiveram média de 25,79 pontos. Por fim, relatam o crescimento da produção científica da área no triênio 2004-2006.



## 2. METODOLOGIA

Conforme sistema de categorias para análise de dados apresentado por Duarte, Ramalho, Aufran e Paiva (2009, pp. 179-180), este estudo pode ser classificado como: quanto à natureza: quanti-qualitativa (“quando há coexistência de interpretação quantitativa e qualitativa dos dados”); quanto ao nível: descritivo (“o objetivo é descrever um fato ou fenômeno e um levantamento das características”); quanto ao delineamento: pesquisa-levantamento (“a informação é buscada diretamente com o grupo de interesse a respeito dos dados que se deseja obter e são analisados quantitativamente”); e quanto ao método: indutivo (“parte de dados particulares para o geral, é realizado em três etapas: observação dos fenômenos, descoberta da relação entre eles e generalização da relação”).

A unidade de análise foi o corpo docente dos Programas de Mestrado em Ciências Contábeis e Administração no país. A opção por investigar este grupo de professores decorre do acesso à base de dados livremente disponibilizada pela ANPAD em sua página na internet, cujo conteúdo contemplava informações sobre os programas de pós-graduação associados, em especial os endereços eletrônicos dos docentes em lide. Adicionalmente, por serem docentes pertencentes aos quadros de programas de pós-graduação compromissados com o desenvolvimento de pesquisas, é razoável inferir que estes docentes sejam mais propensos a contribuir com a pesquisa.

Foi elaborado um questionário por meio do pacote de aplicativos “*googledocs*”, que permitiu o encaminhamento do questionário a um grande grupo de destinatários. O documento foi disponibilizado no link <<https://spreadsheets.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dC1MX1VXTDFRdFhiWHI2aVBqZFN6R2c6MA>>, sendo composto por 17 perguntas fechadas. No período de 30 de junho de 2011 a 07 de julho de 2011, foram enviadas 1196 correspondências eletrônicas a todos os docentes dos programas.

Foi delimitado o prazo de 10 (dez) dias para resposta aos questionários. Decorrido o prazo, apuraram-se, ao final, 93 respondentes. A pesquisa é caracterizada como um estudo exploratório-descritivo, apoiado no método indutivo e nas técnicas de revisão bibliográfica e pesquisa documental.

Marconi e Lakatos (1999) destacam que toda pesquisa possui suas limitações. Um dos limites da investigação é que, por vezes, não se consegue abranger todo o universo de ocorrências sobre determinado fato. A análise deste estudo foi feita apenas com os respondentes do questionário, cujos resultados reportados não podem ser generalizados.

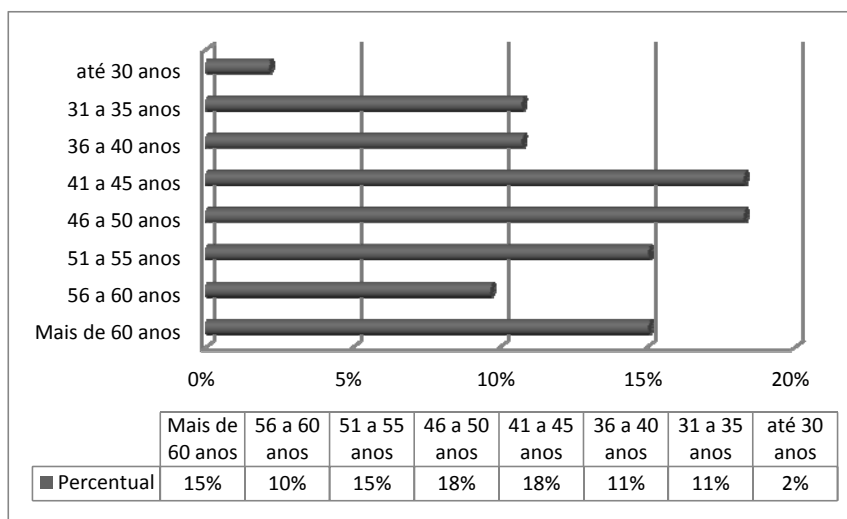
O questionário baseou-se em reflexões dos pesquisadores e em contribuições do modelo utilizado por Silva (2006) em sua pesquisa sobre “o impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de contabilidade”. O documento foi subdividido em 4 subníveis: dados pessoais, metodologia de ensino, característica das disciplinas ministradas, e engajamento do docente em pesquisa, sua participação em eventos acadêmicos e domínio de idioma estrangeiro.

### 3. RESULTADO E DISCUSSÃO

#### 3.1. Dados pessoais

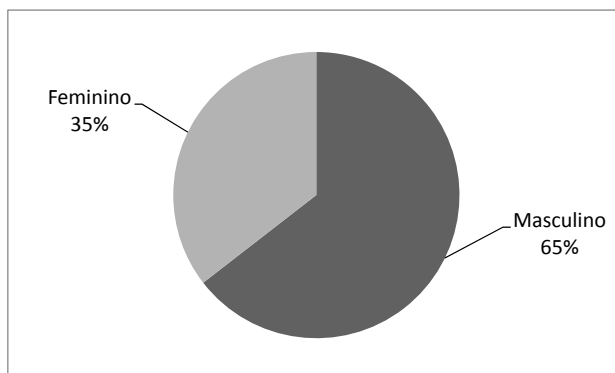
Acerca da idade dos participantes, observa-se que 2% dos respondentes têm até 30 anos; 22% têm de 31 a 40 anos, 36% tem de 41 a 50 anos e 25% de 51 a 60 anos. Por fim, com mais de 60 anos estão enquadrados 15% dos respondentes.

**GRÁFICO 1. IDADE DOS DOCENTES**



As informações constantes do gráfico demonstram que 76% dos respondentes estão compreendidos na faixa etária que abarca adultos de meia idade (40 a 65 anos) e adultos idosos (idade superior a 65 anos).

**GRÁFICO 2. GÊNERO DOS DOCENTES**



Nasri (2008), em estudo sobre o envelhecimento populacional no Brasil, observa que o grupo etário composto por pessoas acima de 65 anos mostrou um crescimento de 3,5% em 1970 para 5,5% em 2000, indicador influenciado pela redução na taxa de fecundidade, seguida do aumento da expectativa de vida. Aquele pesquisador prevê que, em 2050, esse grupo responderá por 19% da população brasileira, ocasionando uma grande modificação na pirâmide populacional brasileira. Oliveira e Salles (2004) acrescentam que a mudança no perfil da população implicará em um grande impacto na forma de gerir, capacitar e absorver o capital intelectual nas organizações. Acrescenta, ainda, que a aquisição e a

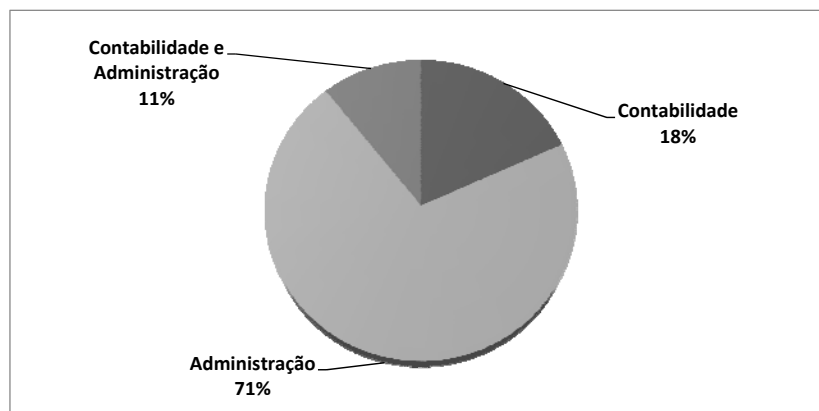
retenção do conhecimento dessa população idosa, extremamente qualificada, no caso dos docentes em questão, serão observadas de diversas formas, em especial por meio de contratações como especialistas e consultores, sob a forma de contrato de trabalho parcial ou por meio de processos de terceirização.

No que tange ao sexo, nota-se a predominância do sexo masculino, representado por 65% dos respondentes contra 35% do sexo feminino.

Apesar de a maioria dos respondentes ser composta por indivíduos do sexo masculino, convém mencionar que a participação feminina nas atividades afetas ao saber contábil vem crescendo: segundo informações constantes do Balanço Socioambiental do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) referente ao ano de 2010, do total de profissionais ativos, 41,13% são do sexo feminino, correspondendo a um aumento de 4,13 % em relação aos anos anteriores (2005-2009), quando o percentual correspondia a 37%.

Quanto à atuação nos programas de mestrado, nota-se que 71% dos docentes atuam somente nos mestrados em administração, 18% militam exclusivamente nos mestrados em contabilidade e 11% dos respondentes estão vinculados aos dois programas.

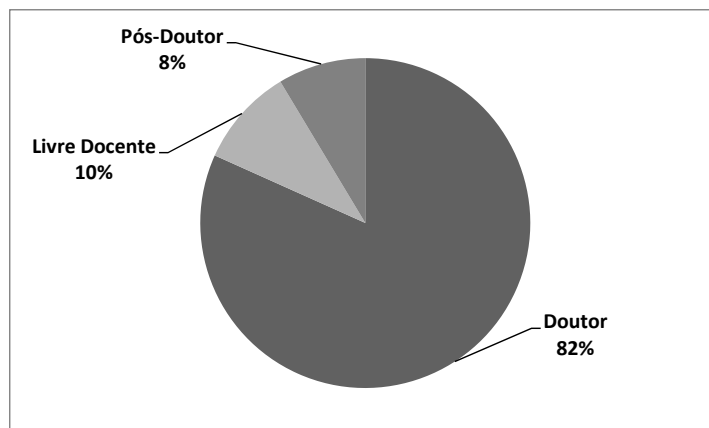
**GRÁFICO 3. ÁREA DE ATUAÇÃO DOS DOCENTES**



Analisando a titulação dos respondentes, observa-se que 82% são Doutores, 8% possuem pós-doutorado e 10% são Livre-Docentes. Costa (2011), durante análise da produção acadêmica dos docentes dos programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis, revela que 68% são doutores, 21% são pós-doutores e 11% são livre-docentes. Comparando as pesquisas, pode-se depreender uma tendência de aumento na produção acadêmica daqueles docentes que concluem o pós-doutorado.

O Relatório de Divulgação dos Resultados Finais da Avaliação Trienal dos Programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil, divulgado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2010), aponta que a oferta de cursos de pós-graduação continua com forte taxa de crescimento, tendo apresentado uma elevação de 20,8%, quando comparado com o período de 2007 a 2009. Adicionalmente, o mesmo relatório revela o aumento do número de Mestres e Doutores titulados em todos os programas de pós-graduação do país naquele triênio, conforme tabela 2, a seguir.

Especificamente nos programas de pós-graduação em administração e contabilidade, o relatório da CAPES aponta um crescimento significativo no número de doutores e mestres titulados nos últimos triênios.

**GRÁFICO 4. TITULAÇÃO DOS DOCENTES**

**TABELA 2. NÚMERO DE MESTRES E DOUTORES TITULADOS EM TODOS OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO PAÍS, NO TRIÊNIO 2007-2009**

| Nível/Ano             | 2007          | 2008          | 2009          | Total          |
|-----------------------|---------------|---------------|---------------|----------------|
| Mestrado Acadêmico    | 30.569        | 33.378        | 35.698        | 99.645         |
| Doutorado             | 9.919         | 10.718        | 11.368        | 32.005         |
| Mestrado Profissional | 2.331         | 2.653         | 3.102         | 8.086          |
| <b>Total</b>          | <b>42.819</b> | <b>46.749</b> | <b>50.168</b> | <b>139.736</b> |

Fonte: CAPES (2010)

**TABELA 3. NÚMERO DE MESTRES E DOUTORES TITULADOS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS NOS ÚLTIMOS TRIÊNIOS**

| PROGRAMA \ TITULAÇÃO | TRIÊNIO    |             |            |             |
|----------------------|------------|-------------|------------|-------------|
|                      | 2009-2007  |             | 2006-2004  |             |
|                      | DOUTOR     | MESTRE      | DOUTOR     | MESTRE      |
| ADMINISTRAÇÃO        | 392        | 4389        | 291        | 3651        |
| CONTABILIDADE        | 38         | 633         | 18         | 502         |
| <b>TOTAL</b>         | <b>430</b> | <b>5022</b> | <b>309</b> | <b>4153</b> |

Fonte: CAPES (2010)

No período 2009-2007, o número de mestres titulados em administração e contabilidade aumentou em 20% e 26%, respectivamente, em relação ao triênio anterior. O número de doutores titulados sofreu um impacto bem maior quando comparados os dois triênios; os programas de doutorado em administração titularam, no triênio 2009-2007, 35% mais doutores do que no triênio anterior, enquanto nos programas de doutorado em ciências contábeis houve um aumento de mais de 100% no número de doutores titulados. Acompanhando essa tendência, o número de docentes dos programas de pós-graduação também aumentou significativamente nos dois últimos triênios, conforme tabela abaixo.

**TABELA 4. TAXA RELATIVA DE CRESCIMENTO DE MESTRES E DOUTORES TITULADOS E DOCENTES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS, NOS DOIS ÚLTIMOS TRIÊNIOS**

| PROGRAMA \ TITULAÇÃO | DOUTORES | MESTRES | NÚMERO DE DOCENTES |
|----------------------|----------|---------|--------------------|
| ADMINISTRAÇÃO        | 35%      | 20%     | 31%                |
| CONTABILIDADE        | 111%     | 26%     | 61%                |

Fonte: CAPES (2010)

Pelas tabelas apresentadas anteriormente, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* de administração e contabilidade acompanharam as tendências dos outros cursos de pós-graduação. Apresentaram aumento de número de Mestres e Doutores titulados, bem como do número de docentes vinculados a esses programas de pós-graduação, quando comparados os últimos triênios.

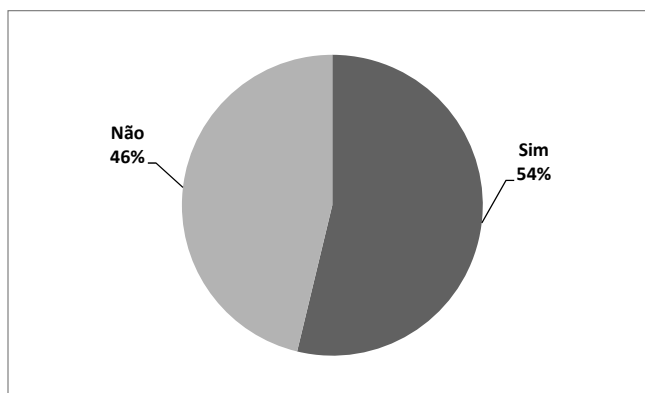
Martins e Monte (2009) afirmam que as pessoas com patamares mais elevados de educação têm maiores probabilidades de auferir proventos mais altos e acrescentam que, em média, o incremento de um ano de escolaridade eleva a renda em mais de 10%. Em vista disso, futuramente poderá haver alteração nos percentuais de docentes com titulação doutor, pós-doutor e livre-docente, nos programas de pós-graduação em Administração e Ciências Contábeis, pois existe um incentivo a formação continuada.

Venturini *et al.*, (2008) destacam que, ao contrário do que se observa em alguns cursos de graduação, existe um rigoroso sistema de controle permeando os cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Apesar do grande número de mestres e doutores lançados no mercado a cada ano, parece haver uma preocupação com a qualidade da formação desses indivíduos, em especial no que se refere aos aspectos qualitativo e quantitativo das dissertações e teses defendidas.

#### 4. METODOLOGIA DE ENSINO

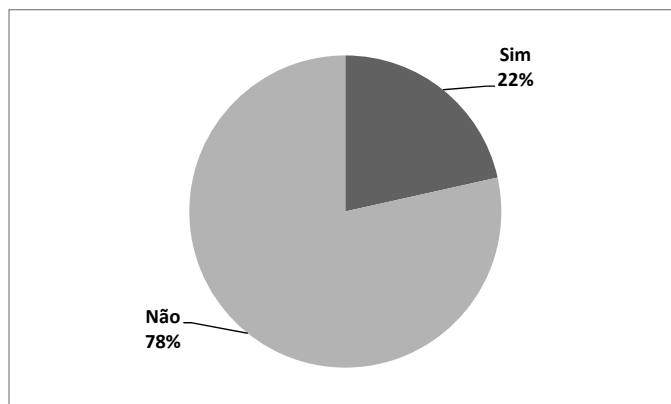
No que tange à metodologia de ensino utilizada pelos docentes, observa-se que 54% deles conhecem a metodologia dialógica proposta por Paulo Freire, enquanto que 46% a desconhecem. Para Araújo, Santana e Carneiro (2009, p.14), Paulo Freire escreveu a obra *Pedagogia da Autonomia* para todas as categorias de educadores, sem distinção, e vislumbrava que os saberes por ele enunciados deveriam “ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente em qualquer nível.”.

**GRÁFICO 5. DOCENTES QUE CONHECEM A METODOLOGIA DIALÓGICA PROPOSTA POR PAULO FREIRE**



Apesar de a maioria conhecer a metodologia, nota-se que somente 22% dos respondentes a aplicam em suas aulas, enquanto 78% dos respondentes não a utilizam em sala de aula.

Em pesquisa sobre o tema, Forner (2005) procurou justificar o desconhecimento de Paulo Freire no meio educacional brasileiro e a pouca utilização da metodologia de ensino que ele propôs. Segundo o pesquisador esse “esquecimento” se justifica por diversas razões: Paulo Freire era um crítico do sistema político da época e sua obra foi pouco divulgada; ele sofreu resistência por parte de instituições e professores; e havia influência de teóricos com pontos de vista diferentes.

**GRÁFICO 6. DOCENTES QUE UTILIZAM A METODOLOGIA DIALÓGICA PROPOSTA POR PAULO FREIRE**


Bordenave e Pereira (2007) classificam as formas de ensinar em dois métodos: a metodologia educacional bancária e a problematizadora. Araújo *et al.*, (2009) acrescentam que, na metodologia educacional bancária, observa-se a transferência de conteúdo e experiências do professor ao aluno. Trata-se de uma metodologia tradicional, na qual o docente assume o papel de expositor do conteúdo, enquanto o aluno posiciona-se como receptor das informações transmitidas pelo Professor. Acrescentam que nesta metodologia tradicional as classes são expositivas e não há o fomento pelo docente do senso crítico do aprendiz. Na metodologia problematizadora, discente e docente participam ativamente no ensino e na aprendizagem. Diálogo, debates e consenso entre esses atores ocorrem constantemente. O discente sente-se desafiado quando está diante de um problema e o professor assume a função de facilitador no processo de construção de conhecimento, que agora conta ativamente com a participação de um aluno autônomo e crítico. Não se pode abordar essa metodologia educacional sem se debruçar sobre a obra de Paulo Freire, que deixou grande legado para a construção docente, materializado na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

## 5. CARACTERÍSTICAS DAS DISCIPLINAS MINISTRADAS PELOS DOCENTES RESPONDENTES

Para Silva (2006), os docentes necessitam adaptar suas práticas, competências e saberes às necessidades das instituições de ensino em que militam, ofertando, dessa forma, suas contribuições para a construção do ambiente acadêmico. Segundo Forner (2005), para Paulo Freire a educação é um processo no qual o professor e o aluno aprendem juntos, numa relação horizontal mediada pelo diálogo. Nessa relação o homem pensa e discute sobre sua condição de vida e de sua sobrevivência, inserindo, no contexto educacional, suas angústias e alegrias.

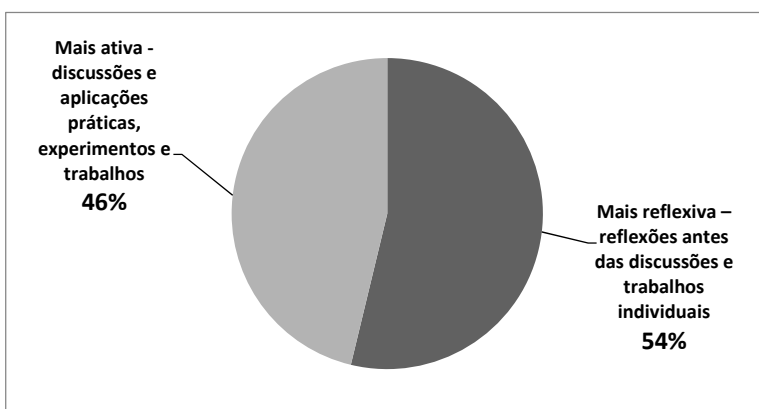
Slomski (2008) procurou abordar o conjunto de saberes que alicerça e orienta a conduta pedagógica dos docentes que atuam na graduação em Ciências Contábeis no Brasil. A pesquisadora reconhece que o docente que atua nessa área não recebeu uma formação orientada fortemente para o magistério; sendo assim, vai pautar os seus encontros na própria experiência profissional e acadêmica e nas contribuições de alunos e outros professores, forjando, dia a dia, o seu arcabouço pedagógico. Araújo *et al.*, (2009) acrescentam que, além de Slomski, outros pesquisadores procuraram identificar e relacionar o conjunto de saberes que orientam a atuação do professor e acrescenta que Freire (2008), na sua obra *Pedagogia da Autonomia*, elenca um rol de 27 saberes necessários à prática docente.



Felder e Soloman (1991) explicam resumidamente as preferências de estilo de aprendizagem obtidas com o Índice de Estilos de Aprendizagem. Em uma comparação entre as práticas de aprendizagem ativa e reflexiva, observa-se que a primeira compreende a retenção e a compreensão de informações, discutindo, aplicando conceitos ou explicando a pessoas. Neste modelo de aprendizagem, os alunos gostam de trabalhar em grupos. Na aprendizagem reflexiva, os alunos precisam de um tempo para sozinhos pensar sobre as informações recebidas, preferindo os trabalhos individuais.

No que tange à metodologia de ensino da disciplina, à postura pedagógica do professor, percebe-se que 46% dos respondentes consideraram suas classes como ativas: aulas marcadas por discussões, aplicações práticas, experimentos e trabalhos em grupo. Por outro lado, 54% avaliaram suas aulas como reflexivas: marcadas por reflexões sobre o assunto e elaboração de trabalhos individuais.

**GRÁFICO 7. CARACTERÍSTICAS DAS AULAS: ATIVA X REFLEXIVA**



Leal e Cornachione (2006), em pesquisa sobre o ensino em contabilidade, perceberam que a utilização da aula expositiva como único método de ensino pode acarretar alguns problemas, como a passividade do aluno, que não desenvolverá no processo de ensino-aprendizagem habilidades como o espírito crítico e participativo, tão importantes para o exercício da sua profissão.

Valente *et al.*, (2007) constataram que existe uma discrepância entre o modo preferido de aprender dos alunos e o modo de ensinar dos professores. A maior parte dos docentes prefere ensinar através de conceitos e fundamentos, transmitindo habilidades para que os alunos saibam como fazer as coisas. Os alunos, entretanto, em sua maioria preferem aprender com professores que encorajam a aprendizagem experimental e a autodescoberta, e que procuram incentivar o desenvolvimento intelectual de seus alunos. Por fim, ressaltam a necessidade de revisão dos atuais métodos de ensino utilizados pelos professores, adequando-os aos diferentes modos de aprender dos alunos.

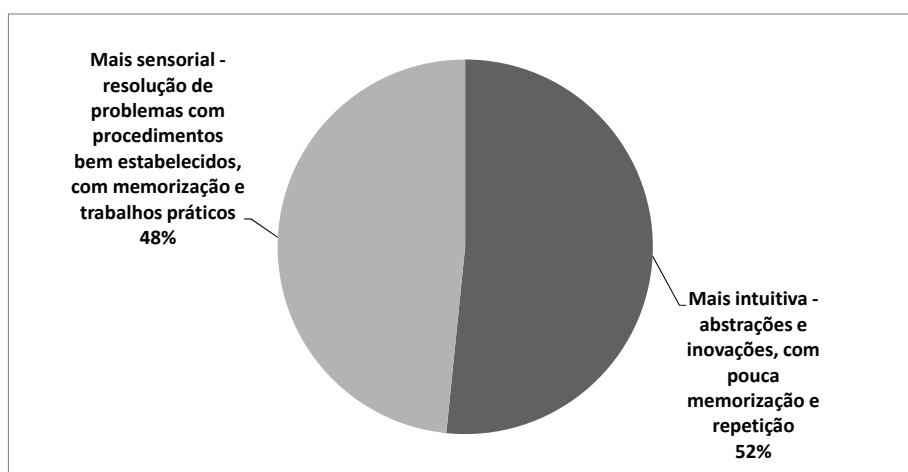
Segundo Christensen *et al.*, (1991), a maioria dos professores concorda que o objetivo da educação é desenvolver o pensamento independente, para proporcionar uma reflexão e uma discussão crítica sobre pontos de vista de outras pessoas. Entretanto existe uma grande dificuldade em operacionalizar isso. Os instrutores são vistos como autoridades em sala de aula e teoricamente possuem maior conhecimento e experiência que os estudantes que ficam mais vulneráveis, na maioria das vezes. Segundo o autor, o professor deve aceitar os argumentos contrários e evitar usar seu poder em sala de aula para direcionar a discussão.

Por meio da comparação entre as práticas de aprendizagem racional (sensorial) e intuitiva, Felder e Soloman (1991) descrevem que, na aprendizagem racional, os alunos preferem lidar com fatos concretos.

São mais detalhistas, memorizam fatos com facilidade, saindo-se melhor em trabalhos práticos. Na aprendizagem intuitiva eles preferem descobrir possibilidades e relações. Sentem-se mais confortáveis em lidar com novos conceitos, abstrações e fórmulas matemáticas. São mais rápidos no trabalho e mais inovadores.

Percebe-se que 48% dos respondentes consideraram suas aulas mais racionais ou sensoriais: resolução de problemas por meio de procedimentos bem estabelecidos, contando com memorização e trabalhos experimentais. As aulas ministradas por 52% dos respondentes foram avaliadas como mais intuitivas, nas quais predominavam fórmulas matemáticas, abstrações e inovações, com pouca memorização e repetição.

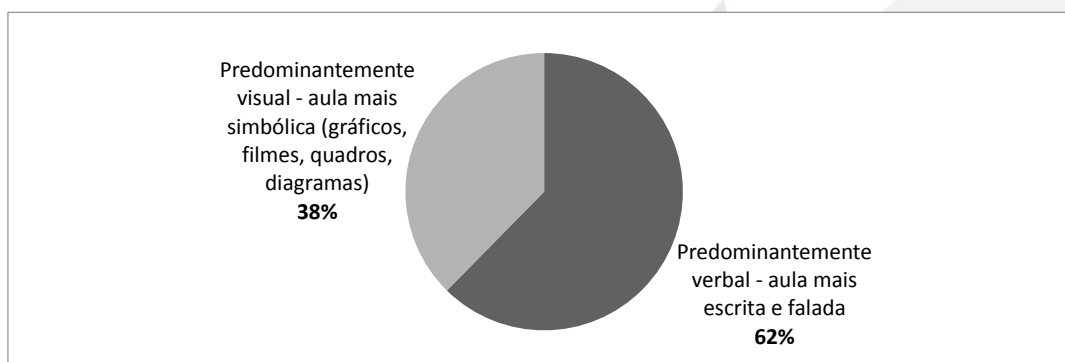
**GRÁFICO 8. CARACTERÍSTICAS DAS AULAS: INTUITIVA X RACIONAL OU SENSORIAL**



Os mesmos pesquisadores analisam, ainda, as práticas de aprendizagem visual e verbal e explicam que, na primeira, os alunos lembram mais do que veem – figuras, diagramas, fluxogramas, filmes e demonstrações. Na aprendizagem verbal os alunos tiram maior proveito das palavras, especialmente em explicações orais.

Nota-se que 62% dos respondentes consideraram suas aulas como predominantemente verbais, adotando esquemas escritos e falados. Entretanto, 38% avaliaram os conteúdos ministrados como primordialmente visuais, adotando o formato de exposições simbólicas, gráficos, filmes, quadros e diagramas.

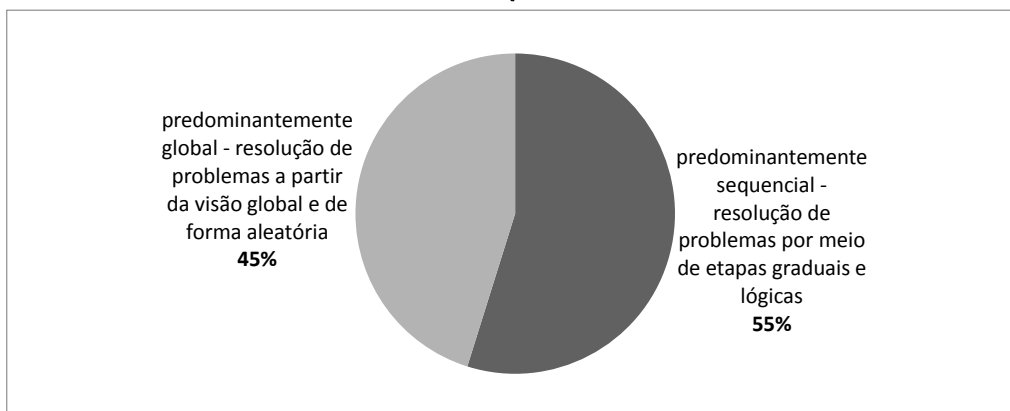
**GRÁFICO 9. CARACTERÍSTICAS DAS AULAS: VERBAL X VISUAL**



Por último, Felder e Soloman (1991) observam que os adeptos da aprendizagem sequencial preferem caminhos lógicos, pois aprendem melhor os conteúdos apresentados de forma linear e encadeados. Os adeptos da aprendizagem global preferem lidar com as informações de forma aleatória, sem estabelecer relações.

A pesquisa revelou que 55% dos respondentes avaliaram suas aulas como notadamente sequenciais, através da resolução de problemas por meio de etapas graduais e lógicas. Em complemento, percebe-se que as aulas de 45% dos respondentes foram avaliadas como predominantemente globais, consistindo em exposições marcadas pela resolução de problemas a partir de uma visão global e aleatória.

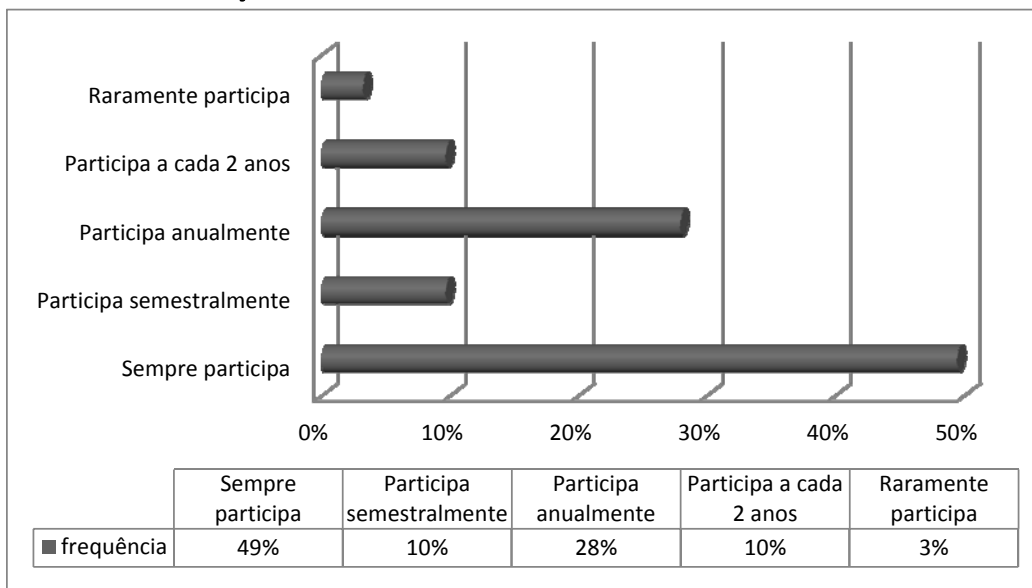
**GRÁFICO 10. CARACTERÍSTICAS DAS AULAS: SEQUENCIAL X GLOBAL**



Engajamento do docente na pesquisa, participação em eventos acadêmicos e domínio de idioma estrangeiro.

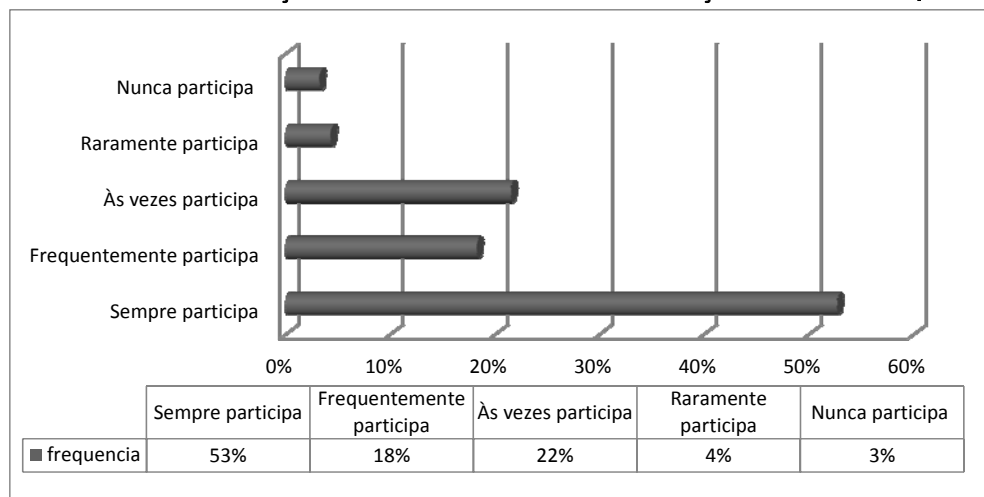
Observa-se que 59% dos docentes sempre participam ou participam semestralmente de congressos, seminários e outros eventos acadêmicos; 28% participam anualmente; 10% a cada 2 anos; e 3% raramente participam.

**GRÁFICO 11. PARTICIPAÇÃO DOS DOCENTES EM CONGRESSOS, SEMINÁRIOS E OUTROS EVENTOS ACADÊMICOS**



Nota-se que 53% dos docentes sempre participam ativamente em projetos de iniciação científica e pesquisa, 40% frequentemente ou às vezes participam, enquanto 7% dos docentes raramente ou nunca participam dos eventos em lide.

**GRÁFICO 12. PARTICIPAÇÃO DOS DOCENTES EM PROJETOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E PESQUISA**



## 7. PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Em pesquisa comparando artigos publicados internacionalmente, Goddard (2010) percebe forte tradição na publicação de pesquisas em contabilidade pública em periódicos de países de língua inglesa, o que corrobora a importância desta língua para os pesquisadores.

**TABELA 5. NÚMERO DE ARTIGOS DE REVISTAS CLASSIFICADOS PELA RESIDÊNCIA DOS AUTORES**

| País                      | Número de artigos | Porcentagem |
|---------------------------|-------------------|-------------|
| Europa                    |                   |             |
| Reino unido               | 42                | 22%         |
| Escandinávia              | 24                | 13%         |
| Outros                    | 14                | 7%          |
| Estados Unidos            | 71                | 38%         |
| Austrália                 | 22                | 12%         |
| Ásia                      | 7                 | 4%          |
| Países em desenvolvimento | 2                 | 1%          |
| Canadá                    | 6                 | 3%          |
| Total                     | 188               | 100%        |

Fonte: Goddard (2010, p.78)

O quadro elaborado por Peleias, Silva, Segreti e Chiroto (2007), à luz das informações disponibilizadas nos sítios das entidades na internet, elenca em nível internacional algumas entidades dedicadas ao estudo e à pesquisa histórica contábil.

No que tange às habilidades com o idioma inglês, a pesquisa apurou que 95% dos docentes respondentes leem bem ou razoavelmente naquele idioma; 77% escrevem bem ou razoavelmente; 79% falam bem ou razoavelmente; e 92% compreendem, bem ou razoavelmente, o inglês. O resultado demonstra que os docentes integrantes dos programas de mestrado em contabilidade e administração possuem proficiência em inglês.

**QUADRO 1. ENTIDADES DEDICADAS AO ESTUDO E À PESQUISA HISTÓRICA CONTÁBIL**

| Entidade  | País                      | Site                            |
|---|---------------------------|---------------------------------|
| The Academy of Accounting Historians                | Estados Unidos            | accounting.rutgers.edu/raw/aah/ |
| Società Italiana de Storia de la Ragioneria         | Itália                    | www.sisronline.it               |
| Associação Portuguesa dos Técnicos de Contabilidade | Portugal                  | www.apotec.pt                   |
| AECA – Comisión de Historia de la Contabilidad      | Espanha                   | www.aeca.org                    |
| AFAANZ – Accounting History Special Group           | Austrália e Nova Zelândia | www.afaanz.org                  |

 Fonte: Peleias *et al.*, (2007, p.21)

**TABELA 6. PROFICIÊNCIA DOS DOCENTES EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**

| Idioma \ perfil | Lê bem ou razoavelmente | Fala bem ou razoavelmente | Escreve bem ou razoavelmente | Compreende bem ou razoavelmente |
|-----------------|-------------------------|---------------------------|------------------------------|---------------------------------|
| inglês          | 95%                     | 79%                       | 77%                          | 92%                             |
| espanhol        | 89%                     | 56%                       | 43%                          | 87%                             |
| francês         | 33%                     | 14%                       | 11%                          | 26%                             |
| italiano        | 18%                     | 8%                        | 5%                           | 18%                             |
| alemão          | 2%                      | 2%                        | 1%                           | 2%                              |

Fonte: Pesquisa direta

Quanto ao idioma espanhol, observa-se que 89% dos docentes respondentes leem bem ou razoavelmente naquele idioma; 56% declaram que falam bem ou razoavelmente o idioma; 43% dos docentes respondentes escrevem bem ou razoavelmente; e 87% dos docentes respondentes compreendem bem ou razoavelmente o idioma espanhol. O resultado demonstra que os docentes integrantes dos programas de mestrado em contabilidade e administração possuem proficiência em espanhol.

No que tange aos idiomas italiano, francês e alemão, o resultado da pesquisa demonstra que os docentes dos programas não possuem proficiência.

Apesar dos resultados encontrados, o estudo possui limitações que devem ser consideradas pelos leitores. A investigação compreendeu apenas os professores dos programas de Mestrado em Ciências Contábeis e Administração, cadastrados na página da ANPAD na internet. Notadamente, os resultados reportados e ensinamentos obtidos não representam o perfil da totalidade de professores do país, nem tampouco podem ser generalizados integralmente para todos os docentes dos programas investigados, uma vez que são afetos a realidades e características dos respondentes. Ademais, cumpre ressaltar que os resultados podem apresentar algum viés em vista do número limitado de respostas obtidas no questionário.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi identificar e avaliar o perfil dos professores e a metodologia de ensino utilizada nos Programas de Mestrado em Ciências Contábeis e Administração, cadastrados na página da ANPAD (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração).

Pode-se perceber que os cursos de mestrado em administração e contabilidade vêm acompanhando as tendências de crescimento dos outros cursos de pós-graduação no país. O número de Mestres e Doutores titulados, bem como o número de docentes integrantes dos programas apresentou aumento significativo, quando comparados os últimos triênios.

O conhecimento dos docentes e das práticas pedagógicas por eles utilizadas poderá futuramente ser uma preocupação constante das instituições de ensino. As bases do ensino das Ciências Sociais são muito similares de instituição para instituição, até mesmo porque são estabelecidas por órgãos governamentais vinculados ao Ministério da Educação, em especial pela CAPES. Todavia, em função das dimensões continentais do Brasil e da distribuição irregular dos Programas de Pós-graduação em Administração e Contabilidade pelas cinco regiões geográficas do país, observam-se algumas particularidades dentro de cada Programa.

Notou-se que, dentre as 27 unidades da federação, 10 Estados não oferecem à comunidade acadêmica programas de mestrado em administração ou contabilidade, o que demonstra uma assimetria na divisão dos programas entre os estados membros. Adicionalmente, percebeu-se que 70 programas cadastrados na ANPAD, 75% do total, são mestrados em administração, o que demonstra uma preponderância significativa em relação ao mestrado em contabilidade.

Quanto ao perfil dos docentes respondentes avaliaram-se dados como: idade, sexo, titulação, programas de pós-graduação em que atuam, participação em congressos, seminários e eventos acadêmicos, condução de projetos de iniciação científica e pesquisa, e, por último, proficiência em outros idiomas.

Os resultados apontaram que 76% dos respondentes estão compreendidos na faixa etária que abarca adultos de meia idade (40 a 65 anos) e adultos idosos (idade superior a 65 anos), faixa etária analisada em pesquisa conduzida por Oliveira e Salles (2004), a qual destaca que a aquisição e a retenção do conhecimento dessa população idosa podem ser observadas de diversas formas, em especial por meio de contratações como especialistas e consultores.

No que tange ao sexo, notou-se, entre os respondentes, a predominância do sexo masculino, representado por 65% dos respondentes. Apesar desta relativa superioridade numérica, convém mencionar que informações do Balanço Socioambiental do CFC, referente ao ano de 2010, apontam para um aumento da participação feminina nas atividades afetas ao saber contábil.

Apurou-se, também, que 71% dos docentes respondentes atuam exclusivamente nos programas em administração, 18% apenas nos programas em contabilidade e 11% dos respondentes estão vinculados aos dois programas. Na avaliação da participação docente, observou-se que 59% dos docentes sempre participam ou participam semestralmente de congressos, seminários e outros eventos acadêmicos; e 42% participam ativamente em projetos de iniciação científica e pesquisa.

Quanto à titulação, pode-se perceber que 82% dos respondentes são Doutores, 9% possuem pós-doutorado e 10% são Livre-Docentes. Costa (2011), durante pesquisa sobre análise sobre a produção acadêmica de docentes, revelou que 68% são doutores, 21% são pós-doutores e 11% são livre-docentes. Comparando as pesquisas, depreende-se uma tendência de aumento na produção acadêmica daqueles docentes que concluem o pós-doutorado.

Quanto ao estilo de aprendizagem obtido com o Índice de Estilos de Aprendizagem notou-se uma predominância dos estilos verbal, sequencial, reflexivo e intuitivo. O resultado corrobora a observação de Valente *et al.*, (2007), sobre a existência de uma discrepância entre o modo preferido de aprender dos alunos e o modo de ensinar dos professores. A maior parte dos docentes prefere ensinar através de conceitos e fundamentos, transmitindo habilidades para que os alunos saibam como fazer as coisas. Os alunos, entretanto, em sua maioria preferem aprender com professores que encorajam a aprendizagem experimental e a autodescoberta.



Na avaliação do domínio de idiomas, o resultado demonstra que os docentes respondentes integrantes dos programas de mestrado em contabilidade e administração possuem proficiência em inglês e espanhol, permitindo a apreensão efetiva, e consequente transmissão aos seus discentes, do conhecimento disponibilizado em alguns dos principais eventos e publicações internacionais em contabilidade.

No que tange à metodologia de ensino utilizada pelos docentes respondentes, observa-se que 54% deles conhecem a metodologia dialógica proposta por Paulo Freire e, destes, apenas 21% a aplicam em suas aulas.

Por fim, a pesquisa demonstrou, ainda, um envolvimento dos docentes respondentes com o alunado, seja pela condução de projetos de pesquisa ou iniciação científica, como pela adaptação da metodologia de ensino ao seu público-alvo e uma preocupação dos docentes com a sua formação continuada, em especial com as titulações e com o domínio de idiomas, requisito para o sucesso das publicações em periódicos e congressos internacionais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, A. M. P., Santana, A. L. A., y Carneiro, C. M. B. (2009). Saberes necessários a prática da educação problematizadora: a pedagogia da autonomia de Paulo Freire no curso de ciências contábeis. *IAAER-ANPCONT-120 Internacional Accounting Congress. 3*, São Paulo.
- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração - ANPAD (2012). *Programas Associados*. Recuperado em 20 de julho de 2012, de [http://www.anpad.org.br/sobre\\_associados.php](http://www.anpad.org.br/sobre_associados.php).
- Bordenave, J. D., y Pereira, A. M. (2007). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Conselho Federal de Contabilidade (2010). *Balanço Socioambiental 2010*. Recuperado em 20 de julho de 2011, de [http://www.cfc.org.br/uparq/bs\\_2010.pdf](http://www.cfc.org.br/uparq/bs_2010.pdf).
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2010). *Avaliação trienal*. Recuperado em 2010, de [http://trienal.capes.gov.br/?page\\_id=100](http://trienal.capes.gov.br/?page_id=100).
- Costa, A. J. B. (2011). *Ranking dos Programas de Pós-graduação Stricto sensu em Ciências Contábeis: análise da produção docente baseada em periódicos (2000 a 2009)*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa Multi-institucional e Inter-Regional de Pós-graduação em Ciências Contábeis. Brasília (DF).
- Christensen, C.R., Garvin, D.A., y Sweet, A. (1991). *Education for Judgment*. Boston: Harvard Business School Press.
- Duarte, E. N., Ramalho, F. A., Autran, M. M. M., y Paiva, E. B. (2009). *Estratégias metodológicas adotadas nas pesquisas de iniciação científica premiadas na UFPB*. Universidade Federal de Santa Catarina. Recuperado em 09 de agosto de 2011, de <http://ger.ufsc.br/index.php/eb/article/view/6130/10143>.
- Felder, R., y Soloman, B. A. (1991). *Index of Learning Styles (ILS)*. North Carolina State University. Recuperado em 02 de agosto de 2011, de <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSpage.html>.

- Forner, R. (2005). *Paulo Freire e educação matemática: reflexos sobre a formação do professor*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, Campinas.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (37a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Goddard, A. (2010). Contemporary public sector accounting research – An international comparison of journal papers. *The British Accounting Review*, 42, 75-87. Recuperado em 05 de julho de 2011, de [www.elsevier.com/locate/bar](http://www.elsevier.com/locate/bar).
- Leal, D. T. B., y Cornachione, E. B., Jr. (2006, julho/setembro). A aula expositiva no ensino da Contabilidade. *Contabilidade Vista y Revista*, 17(3), pp. 91-113.
- Marconi, M. D. A., y Lakatos, E. M. (1999). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. (4a ed.). São Paulo: Atlas Editora.
- Martins, O. S., y Monte, P. A. (2009). Mestres em Ciências Contábeis: uma análise sob a ótica da teoria do capital humano. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 3, pp.1-22.
- Nasri, F. (2008). O envelhecimento populacional no Brasil. *Einstein*, 6 (Supl 1), S4-S6.
- Oliveira, C. H. V. do R., y Salles, M. T. (2004). O envelhecimento da população e as implicações no capital intelectual das empresas. *Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia*, 1, Resende – Rio de Janeiro.
- Peleias, I. R., Silva G. P., Segreti J. B., y Chiroto, A. R. (2007, junho). Evolução do ensino de Contabilidade no Brasil: uma análise histórica. *Revista de Contabilidade e Finanças*, Edição 30 Anos de Doutorado, pp. 19-32.
- Produção bibliográfica distribuída segundo a estratificação Qualis, Teses e Dissertações defendidas e número de Docentes permanentes, triênio 2004-06, e Conceito aprovado no CTC (outubro de 2007). Recuperado em 22 de julho de 2011, de [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/planilhascomparativatrienal2007/Admin\\_CienContabeis\\_Tur.xls](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/planilhascomparativatrienal2007/Admin_CienContabeis_Tur.xls).
- Produção bibliográfica distribuída segundo a estratificação Qualis, Teses e Dissertações defendidas e número de Docentes permanentes, triênio 2007-09, e Nota final da Avaliação (2010). Recuperado em 22 de julho de 2011, de [http://trienal.capes.gov.br/wp-content/uploads/2010/10/ADMINISTRACAO\\_CONTABEIS\\_TURISMO.xls](http://trienal.capes.gov.br/wp-content/uploads/2010/10/ADMINISTRACAO_CONTABEIS_TURISMO.xls).
- Silva, D. M. (2006). *O impacto dos Estilos de Aprendizagem no ensino de Contabilidade da FEA-RP/USP*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.
- Slomski, V. G. (2008). Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis. *Anais do Congresso USP de Controladoria e Contabilidade da FEA USP (Padrões de qualidade na Pesquisa Contábil)*, 8, São Paulo.
- Slomski, V. G., y Martins, G. A. de (2007). Docência no Ensino Superior: saberes e competências necessárias à prática docente reflexiva do professor de Contábeis. *Anais do Congresso UFSC de Controladoria e Finanças*, 1, Florianópolis – Santa Catarina.
- Valente, N. T. Z, Kusnik, L. F., y Abib, D. B. (2007, janeiro/março). Análise dos estilos de aprendizagem dos alunos e professores do curso de graduação em Ciências Contábeis de uma Universidade

Pública do Estado do Paraná com a aplicação do inventário de David Kolb. *Contabilidade Vista y Revista*, 18(1), pp.51-74.

Venturini, J. C., Pereira, B. A. D., Nagel, M. B., y Beltrame, R. (2008). Identificação e análise dos perfis dos docentes participantes dos Programas de Pós-Graduação em Contabilidade no Brasil. *Congresso de Controladoria e Contabilidade da USP*, 8, São Paulo.



## A IDENTIDADE DA TEORIA DA CONTABILIDADE: UMA ANÁLISE DE ASPECTOS DA LEGITIMIDADE SÓCIO-POLÍTICA E COGNITIVA DA DISCIPLINA NO BRASIL

*Fabricia Silva da Rosa, Sandro V. Soares, Viviane Silva da Rosa, Rogério J. Lunkes e Elisete Dahmer Pfitscher*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2012) - Volumen 10, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art15.pdf>

Fecha de recepción: 19 de agosto de 2012  
Fecha de dictaminación: 13 de septiembre de 2012  
Fecha de aceptación: 7 de octubre de 2012



A partir da década de 1980, ocorre significativo aumento quantitativo dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil (HOFER *et al.*, 2005) Em consequência, reformulações no currículo e nos objetivos são percebidas nos cursos. Já na década de 1990, diversas modificações e reformas educacionais como um todo, são praticadas em nosso país, caracterizando a época como um período de grande efervescência para a educação na América Latina (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

Considera-se que as reformas educacionais decorrentes deste período, assim como os documentos que delas resultaram, e que influenciam a educação ainda hoje nos cursos de formação, tornaram-se importantes instrumentos de luta pela democratização da educação.

Neste contexto, os estudos de currículo denunciam a expansão do neoliberalismo que, na década de 1970, se espalha com força pelo mundo e, no Brasil, a partir dos anos 1990, mais especificamente. Esta necessidade de mudanças nos currículos, inclusive do Curso de Ciências Contábeis, são justificadas sob o argumento da necessidade de transformação e adequação frente à ordem econômica, política, social e cultural que afetam a sociedade contemporânea e que se expressam, particularmente, nos processos de reestruturação do sistema produtivo e de internacionalização da economia (LIMA e VASCONCELOS, 2010).

No Brasil, os reflexos destas mudanças sobre o curso em questão são percebidos principalmente com o advento da Resolução n. 03 do extinto Conselho Federal de Educação de 5 de outubro de 1992, que fixou os mínimos de conteúdos do curso de Ciências Contábeis, onde a disciplina de Teoria da Contabilidade tornou-se obrigatória na graduação.

Já a Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para os Cursos de Ciências Contábeis, trouxe maior flexibilidade como conteúdo de formação profissional - estudos específicos pertencentes às Teorias da Contabilidade (FERREIRA, SPLITTER e BORBA, 2012). Assim, os objetivos desta disciplina estão em estimular a aquisição integrada de conhecimentos teóricos e práticos que permitam ao graduado o competente exercício da sua profissão (BORBA, POETA e VICENTE, 2011).

O perfil de profissional a ser formado pela disciplina Teoria da Contabilidade, bem como por todas as demais disciplinas do Curso de Ciências Contábeis no país, tem se projetado de forma a confirmar os interesses de uma classe específica que deseja trabalhadores preparados para o mercado. Neste sentido, Ott e Pires (2010) afirmam após pesquisa em vários estudos:

As características apontadas como relevantes pelos autores citados têm em comum o fato de que se espera que o profissional contábil, além de possuir competências tradicionalmente relacionadas à Contabilidade (societária, tributária e auditoria), esteja apto a participar da gestão da entidade, comunicando suas idéias e interagindo com as demais áreas organizacionais, não apenas identificando problemas, mas contribuindo para a sua solução. Tais expectativas do mercado de trabalho, por sua vez, devem ser consideradas pelas IES e contempladas nos currículos.

Corroboram com este pensamento Ferreira, Splitter e Borba (2012) ao afirmar que organizações internacionais também produzem documentos com propostas de práticas educacionais visando formar um perfil específico de profissional, como podemos observar na passagem a seguir:

A International Federation of Accountants *[IFAC]* (1995) elaborou uma proposta de práticas educacionais baseada na idéia das exigências que o mercado tem em relação ao profissional de contabilidade, entre estas capacidades destacam-se conhecimentos contábeis e gerais, que possibilitem o pensar e a análise crítica e a experiência em realizar julgamentos (OTT e PIRES, 2010).

Já a organização internacional intitulada *American Institute of Certified Public Accountants* - AICPA criou em 1999 o *Core Competency Framework for Entry into the Accounting Profession*, contemplando um modelo de competências-chave que devem ser apresentadas pelos contadores ingressantes no mercado de trabalho (OTT e PIRES, 2010).

A *Accounting Education Change Commission* – AECC foi criada em 1989 pela *American Accounting Association* (AAA) em parceria com empresas de auditoria da época, com o objetivo de promover melhorias no processo de preparação dos profissionais contábeis e resultou, entre outras iniciativas, na elaboração de um relatório expondo os conhecimentos e habilidades necessárias para o exercício da profissão contábil, que deveriam ser desenvolvidas pelas Instituições de Ensino (OTT e PIRES, 2010).

Por fim, *United Nations Conference on Trade and Development* – UNCTAD é um órgão ligado à Organização das Nações Unidas – ONU, que possui um grupo de especialistas em padrões contábeis internacionais, denominado *Intergovernmental Group of Experts on International Standards of Accounting and Reporting* – ISAR. Em 1999, em uma de suas sessões, foi criado um documento denominado *Guideline on national requirements for the qualification of the Professional accountants*, com o objetivo de estabelecer um padrão de comparação para a qualificação do profissional contábil, contribuindo para que ele se tornasse capaz de atuar em um mercado global e promover a harmonização das competências globais requeridas (OTT e PIRES, 2010).

Todos esses documentos influenciaram as reformulações curriculares, entre elas a identificação e grau de importância da disciplina Teoria da Contabilidade, e causaram o surgimento de estudos para identificar o perfil e identidade da disciplina.

Uma das formas de verificar a identidade de uma disciplina é identificar um conjunto de características próprias e exclusivas que permitem diferenciá-la das demais e que lhe confirmam perspectiva de continuidade (ROWE, TRUEX e KVASNY, 2004). Estas características podem ser refletidas através da legitimidade sociopolítica e cognitiva (MESSNER *et al.*, 2008). A legitimidade sociopolítica denota a aceitação moral e regulamentar, enquanto a legitimidade cognitiva pode ser representada pelo conhecimento produzido por uma disciplina acadêmica (ALDRICH, 1999).

A legitimidade sociopolítica pode ser verificada através da análise de fatores como a presença em órgãos oficiais e de representação de classe, utilização efetiva pela comunidade a que se destina. A legitimidade cognitiva pode ser estudada por meio da análise das publicações, congressos e seminários, disciplinas acadêmicas, livros e manuais. Visando entender melhor este fenômeno, o presente estudo tem como objetivo identificar e analisar a legitimidade sociopolítica (ZIMMERMAN e ZEITZ, 2002; ALDRICH, 1999) e cognitiva (SCOTT, 2001; ZIMMERMAN e ZEITZ, 2002) visando à busca de identidade da disciplina.

Vários estudos têm surgido para identificar o perfil da disciplina (IUDÍCIBUS e MARION, 1999; THEÓPHILO *et al.*, 2000; MADEIRA, MENDONÇA e ABREU, 2003, entre outros). Contudo, algumas lacunas permanecem na identificação da identidade da disciplina, tais como: as influências de órgãos oficiais e de representação de classe, utilização da disciplina pela comunidade a que se destina e pela própria comunidade científica, perfil das publicações, formação de pesquisadores e padronização do ensino da disciplina. Assim, o trabalho se justifica pela sua importância no auxílio à compreensão da disciplina.

Neste contexto emerge a pergunta de pesquisa: Qual é a identidade da disciplina de Teoria de Contabilidade no Brasil? Para responder esta pergunta, o objetivo deste estudo é identificar e analisar



aspectos de legitimidade sociopolítica e cognitiva da disciplina de Teoria da Contabilidade visando à busca de sua identidade como disciplina no Brasil.

## 1. REVISÃO DE LITERATURA

Nesta revisão é observada a base teórica que permite analisar a Teoria da Contabilidade como disciplina. Foram observados itens pesquisados sobre o desenvolvimento da disciplina no Brasil, seguido por itens de legitimidade cognitiva e sociopolítica e finalmente apresentam-se estudos anteriores.

### 1.1 Desenvolvimento da Teoria da Contabilidade no Brasil

A oferta da disciplina em cursos de bacharelado em Ciências Contábeis é sugerida pela Resolução CNE/CES nº 10 de 2004, como componente do núcleo de disciplinas de formação profissional. A referida Resolução trata do perfil desejado do formado; das competências e habilidades desejadas; e dos conteúdos curriculares. Muitos estudos (OTT e PIRES, 2010; FERREIRA, SPLITTER e BORBA, 2012) apontam para a influência de Organismos Internacionais nas formulações das estruturas curriculares para a formação deste profissional, inclusive já nesta resolução, como apresentado anteriormente.

Portanto, pode ser considerada uma disciplina própria, contudo, os conteúdos ministrados não são uniformes. Segundo Theóphilo *et al.*, (2000), a variedade de conteúdos ministrados nesta disciplina já era bastante ampla em 1994, quando havia apenas 332 cursos de Ciências Contábeis no país.

Em 2010, momento em que segundo as Sinopses Estatísticas da Educação Superior: Graduação (INEP, 2010) havia no Brasil 1052 cursos presenciais de bacharelado em Ciências Contábeis, pode-se supor que ainda haja uma variedade bastante ampla de conteúdos ministrados dentro desta disciplina, conforme Quadro 1.

**QUADRO 1 .CONTEÚDOS DAS DISCIPLINAS DE TEORIA DA CONTABILIDADE**

|   |   |
|---|---|
| Análise de balanços                           | O ensino da contabilidade                     |
| Apuração de resultado                         | O patrimônio líquido                          |
| Aspectos avançados de contabilidade           | Objetivos, bases conceituais e metodológicas  |
| Aspectos fiscais                              | Origem e Evolução da Contabilidade            |
| Ativos e passivos (avaliação e mensuração)    | Origens e aplicações de recursos              |
| Auditoria                                     | Perspectivas e tendências da contabilidade    |
| Balanco social                                | Plano de conta                                |
| Considerações sobre grupos do ativo e passivo | Postulados, Princípios e Convenções Contábeis |
| Cursos de contabilidade no Brasil             | Procedimentos contábeis                       |
| Custos  | Questões de ética contábil                    |
| Demonstrações contábeis                       | Receitas, despesas, ganhos e perdas           |
| Escrituração contábil                         | Renda e capital                               |
| Estática e dinâmica patrimoniais              | Sistema de informações                        |
| Evidenciação ( <i>disclosure</i> )            | Teoria da correção monetária contábil         |
| Importância para contabilidade gerencial      | Teoria das contas                             |
| Introdução a pesquisa                         | Teoria do fenômeno patrimonial                |
| Noções de administração                       | Teorias e correntes científicas               |
| Normas de contabilidade                       | Tipos de sociedades                           |

Fonte: Adaptado de Theóphilo *et al.*, (2000)

Os conteúdos mais recorrentes nas ementas das disciplinas de Teoria da Contabilidade estudadas por Madeira, Mendonça e Abreu (2003) estão dentro do grupo de conteúdos já apontado por Theóphilo *et al.* (2000) citados no Quadro 1.

Carneiro (2009, p. 7) traz que os principais itens que deveriam contar na ementa da disciplina seriam “Evolução do pensamento Contábil; Escolas e Doutrinas da Contabilidade; Teorias Descritiva e Prescritiva; Princípios Fundamentais da Contabilidade; Critérios de Mensuração e Avaliação: Ativo e Passivo, Receitas e Despesas, Ganhos e Perdas”.

Marion (1997) também faz uma série de conjecturas acerca do ensino de Teoria da Contabilidade. Entre as principais opiniões do autor estão a de que a escolha do professor adequado pode contribuir muito para o bom andamento da disciplina bem como o uso de exemplos práticos durante a explicação dos conteúdos para que os alunos de graduação consigam apreender o que está sendo estudado. O autor ainda elenca uma série de conteúdos que deve ser ministrado na disciplina como mostra o Quadro 2.

**QUADRO 2. CONTEÚDOS SUGERIDOS PARA A DISCIPLINA DE TEORIA DA CONTABILIDADE**

|  |  |
|--|--|
| Escorço Histórico  | Ativo e passivo, conceito e mensuração |
| Objetivos da Contabilidade e das Demonstrações Contábeis | Patrimônio Líquido                     |
| Contabilidade como Ciência Social                        | Receitas, Despesas, Perdas e Ganhos    |
| Qualidades da Informação Contábil                        | Demonstrações Contábeis                |
| Princípios Fundamentais da Contabilidade                 | Normas Contábeis Brasileiras           |

Fonte: Adaptado de Marion (1997)

Além dos conteúdos, outros pontos vêm sendo discutidos por membros da comunidade científica tais como, o momento (semestre) em que é ministrada, sua carga horária e formação do seu corpo docente.

Quanto ao momento em que deve ser ministrada a disciplina, Madeira; Mendonça e Abreu (2003) analisam os cursos de Ciências Contábeis do Estado de Minas Gerais e constataram que não há consenso sobre o semestre em que a disciplina deve ser ministrada e nem há consonância sobre a carga horária da disciplina.

Para Sacramento (1998), Iudícibus e Marion (1999), Theóphilo *et al.*, (2000) e Madeira, Mendonça e Abreu (2003) o melhor momento para ministrar esta disciplina é no final de curso, pois ali o aluno já dispõe de diversos conhecimentos práticos que serão explicados pela Teoria, estando amadurecidos para aproveitamento do seu conteúdo.

Quanto a formação do corpo docente Soares, Ebsen e Pfitscher (2010) traçaram o perfil acadêmico de 314 pesquisadores de Contabilidade do Brasil em níveis de doutorado, pós-doutorado e de livre docência, e identificaram que 150 (47,7%) cursaram doutorado, 24 (7,6%) fizeram pós-doutorado e 10 (3,1%) concluíram livre-docência, sendo que a maior parte dos doutorados foi cursada na área de Contabilidade (48%), seguidos de Administração (19%) e Engenharia de Produção (15%).

## 1.2. Legitimidade e Identidade no Estudo de Disciplinas

Para se estabelecer e for reconhecida como legítima, uma área do conhecimento ou disciplina deve possuir características e um corpo de discussões próprias além de ter continuidade no seu desenvolvimento. Deve ainda, ter arcabouço com características realistas sem, no entanto, esquecer-se da natureza humana e social que atuam sobre elas, conferindo-lhes também, um viés construtivista (ROWE, TRUEX e KVASNY, 2004).

A produção de identidade, por sua vez, ocorre através de discursos e práticas de auto-identificação, bem como a identificação externa (JENKINS, 2004). Hunt e Aldrich (1996) classificam a legitimidade em dois tipos básicos: sociopolítica e cognitiva.

De acordo com Aldrich (1999) e Benbasat e Zmud (2003), a legitimidade sociopolítica se refere à aceitação pelos principais interessados, público em geral, principais líderes de opinião e órgãos de governo, de um novo empreendimento como apropriado e correto. Ele tem dois componentes: a aceitação moral, referindo-se a conformidade com as normas culturais e valores, e a aceitação regulamentar, referindo-se para a conformidade com as normas governamentais e regulamentos.

A **legitimidade sociopolítica** pode ser estudada através dos órgãos oficiais (Ministério do Trabalho e Emprego e Ministério da Educação, CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - e Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), órgãos de classe e de representação (Conselho Federal de Contabilidade, Administração e Economia), e aplicações nas organizações.

A **legitimidade cognitiva** é derivada das crenças e pressupostos que provêm um modelo de rotina diária, ou seja, conhecimento especializado e explícito, codificado como um sistema de crenças e promulgado por vários profissionais (SCOTT, 2001). A legitimidade cognitiva indica qual é o “jogo”, a realidade socialmente construída pelos participantes (ZIMMERMAN e ZEITZ, 2002). Para Aldrich (1999), ela refere-se à aceitação de um novo tipo de empreendimento concedido como parte das características do ambiente.

A legitimidade cognitiva significa que o corpo de conhecimento produzido pela academia torna-se aceito pela comunidade científica como parte do sistema de ensino superior e de pesquisa. Pode ser caracterizada por publicações científicas em revistas, congressos e seminários, livros e manuais e pela existência de disciplinas acadêmicas.

A análise quantitativa das publicações em Teoria da Contabilidade pode ser realizada nas principais revistas de contabilidade e áreas afins. Já para considerar uma disciplina acadêmica com identidade própria devem-se considerar duas questões, segundo mostra Becher (1989). Primeiramente, ela pressupõe identificar um conjunto idiossincrático de temas, questões, dúvidas ou estilos cognitivos que supostamente são especiais em relação a algum aspecto e que, portanto, devem ser diferentes de outras disciplinas. A outra questão é a existência de pessoas e entidades institucionais, tais como universidades, departamentos ou centros de pesquisa, que se dedicam à produção deste corpo de conhecimento (MESSNER *et al.*, 2008).

### 1.3. Trabalhos Anteriores

Diversos estudos sobre legitimidade sociopolítica e cognitiva aplicada a disciplinas ou campos do conhecimento foram realizados nas últimas décadas. Entre estes podem-se destacar o realizado por Lounsbury e Glynn (2001), Benbasat e Zmud (2003), Rowe, Truex e Kvasny (2004), Zott e Huy (2007), Messner *et al.*, (2008), Drori, Honig e Sheaffer (2009), Guah e Fink (2009), Karlsson e Wigren (2010).

Verifica-se também, que estudos anteriores vêm sendo realizados para verificar a identidade das disciplinas, propor estruturas curriculares e discutir processos de ensino-aprendizagem. Por exemplo, a disciplina de Auditoria observada por Ricardino (2003) e Soares *et al.*, (2011); a disciplina de Contabilidade Ambiental, por Calixto (2006); Contabilidade de Custos por Nossa, Coelho e Chagas (1997); ensino de contabilidade geral e de custos em cursos de administração por Raupp *et al.*, (2009); disciplina de Contabilidade Internacional por Echternacht, Niyama e Almeida (2007); disciplina de contabilidade introdutória por Andrade (2002); disciplina de jogos de empresa por Mendes (2000);

disciplina de contabilidade gerencial por Santos (2003) e Souza *et al.*, (2008); e Controladoria por Richartz *et al.*, (2012).

Lunkes *et al.*, (2012) identificam a influência da formação de doutores e da produção científica espanhola na identidade da disciplina de contabilidade gerencial naquele país.

Lounsbury e Glynn (2001) relacionam a história empresarial como fator de criação da identidade organizacional. Zott e Huy (2007) indicam o ganho de legitimidade de novos empreendimentos podem alcançar contando histórias. Drori, Honig e Sheaffer (2009) demonstram que a legitimidade pode ser assegurada por meio do endosso de seus membros internos e parceiros externos.

A disciplina de sistema de informação, estudada por Benbasat e Zmud (2003), sua institucionalização foi evidenciada pela sua presença como parte integrante do contexto organizacional e econômico, ou seja, o reconhecimento da importância dos sistemas de informações pelos organismos de acreditação acadêmica, e sua presença nos cursos de graduação na maioria das universidades públicas e privadas.

Rowe, Truex e Kvasny (2004) também estudaram a legitimidade cognitiva da disciplina de sistemas de informação e perceberam a contribuição dos pesquisadores franceses para o desenvolvimento de um núcleo central para o campo, e as diferentes visões dos autores pesquisados.

Messner *et al.*, (2008) realizaram estudo sobre legitimidade sócio-política e cognitiva da disciplina de controladoria em países de língua alemã (Alemanha, Áustria e parte da Suíça), revelando que as publicações de controladoria, de autores de língua alemã, no período de 1970 a 2003, é fraca (25 artigos).

As pesquisas analisadas nos parágrafos em comum abordam a estrutura das disciplinas, influências e suas grades curriculares. Outros estudos, tais como Marion (1997); Sacramento (1998), Iudícibus e Marion (1999), Theóphilo *et al.*, (2000); Madeira; Mendonça e Abreu (2003); Borinelli e Beuren (2008); Pereira *et al.*, (2008); Kronbauer (2009); Moraes Júnior e Nascimento (2009); Cruz, Ferreira e Szuster (2011); Soares *et al.*, (2012); Iudícibus (2012) entre outros, contribuem com o entendimento do ensino da disciplina de Teoria da Contabilidade, demonstrando a importância de se discutir sua identidade, legitimidade e utilidade. Nessas pesquisas são discutidos diferentes aspectos da disciplina, tais como conteúdos, o momento (semestre) em que é ministrada, sua carga horária e formação do seu corpo docente.

Marion (1997) aborda que a Teoria da Contabilidade é uma disciplina de extraordinária importância para ajudar a formar profissionais que sabem o por quê fazer. O autor destaca a importância de ensinar a teoria sempre aliada a casos práticos, demonstrando como auxilia na prática profissional e no auxílio preditivo da contabilidade, propondo uma estrutura para a disciplina.

Madeira, Mendonça e Abreu (2003) analisam os cursos de Ciências Contábeis do Estado de Minas Gerais e constataram que não há consenso sobre o semestre em que a disciplina deve ser ministrada e nem há consonância sobre a carga-horária da disciplina.

Para Sacramento (1998), Iudícibus e Marion (1999), Theóphilo *et al.*, (2000) e Madeira, Mendonça e Abreu (2003) o melhor momento para ministrar esta disciplina de Teoria da Contabilidade é no final de curso, pois ali o aluno já dispõe de diversos conhecimentos práticos que serão explicados pela Teoria, estando amadurecidos para aproveitamento do seu conteúdo.

Borinelli e Beuren (2008) demonstram especificamente a importância do Postulado da Continuidade no ciclo de vida das organizações. Kronbauer (2009) analisa o livro de teoria da contabilidade amplamente utilizado no Brasil para demonstrar sua contribuição para a consolidação da disciplina no país. Cruz, Ferreira e Szuster (2011) buscaram apresentar a percepção dos docentes de cursos de pós-graduação sobre a estrutura curricular dos cursos de Ciências Contábeis. Soares *et al.*, (2012) apresentam as principais características da disciplina nos cursos de Ciências Contábeis ofertados por universidades federais. Iudicibus (2012) analisa aspectos relevantes relacionados à teoria da contabilidade, destacando importantes aspectos da pesquisa em contabilidade, e sua relevância para o desenvolvimento da contabilidade e da profissão. Pereira *et al.*, (2008) constatam que os conceitos fundamentais estudados em Teoria de Contabilidade foram fundamentais como base de nossa atuação futura e são, ainda hoje, de grande relevância, o domínio da base conceitual é algo permanente e não temporário, pode ser considerado um arcabouço conceitual de mensuração econômica das entidades, e fundamental instrumento de comunicação para seus usuários.

## 2. METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta seção apresentam-se os procedimentos metodológicos utilizados para o enquadramento do estudo, e para o processo de seleção e análise dos dados.

### 2.1. Enquadramento Metodológico

Ao ingressar no campo da pesquisa científica, constata-se que diversas são as linhas existentes, bem como os resultados delas decorrentes. A forma de organização, investigação e análise dependem do quadro de referência adotado pelos pesquisadores bem como da questão que orienta o trabalho. Assim, a definição do arcabouço metodológico a adotar constitui-se numa questão-chave, pois ele comporá o pano de fundo que norteará toda a pesquisa. Desta forma, por ter como propósito a observação, classificação, registro e evidenciamento dos resultados, a metodologia da pesquisa adotada é, de acordo com Andrade (2002), descritiva quanto ao seu objetivo, pois se preocupa em observar os fatos, registrá-los, analisá-los, classificá-los e interpretá-los sem a interferência dos pesquisadores. Ou seja, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não manipulados pelo pesquisador. Quanto aos procedimentos, a pesquisa é bibliográfica e documental. Gil (1999) ensina que este tipo de procedimento tem como pano de fundo a ideia de pautar seu desenvolvimento sobre material já elaborado, principalmente livros e artigos científicos. Por fim, quanto à abordagem, a pesquisa pode ser considerada predominantemente qualitativa uma vez que se caracteriza pela não utilização de instrumentos da estatística. Isto porque, Richardson (1999) define a pesquisa qualitativa como sendo estudos que procuram descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis e compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais.

### 2.2. Procedimentos para Seleção do Referencial Teórico e dos Dados da Pesquisa

Para seleção do referencial teórico foi realizada pesquisa na Base de Periódicos da Capes, utilizando as palavras "*legitimacy*", "*sociopolitical*" e "*cognitive*". Esta pesquisa foi realizada no período de 21 a 28 de abril de 2012, sendo selecionados 268 artigos. A partir desta amostra foram lidos todos resumos e os artigos selecionados.

Para gerar uma discussão sobre legitimidade sociopolítica e cognitiva considerando a realidade brasileira foram consultadas duas fontes principais. A primeira formada por órgãos oficiais e de representação e de



uso efetivo pela comunidade a que se destina e a segunda de publicações nas principais revistas e congressos de contabilidade, livros, manuais e disciplinas de Teoria da Contabilidade oferecidas nos cursos de Ciências Contábeis. Quanto aos órgãos oficiais foram consultados documentos, normas e resoluções do Ministério do Trabalho e Emprego e do Ministério da Educação e de órgãos de representação como o Conselho Federal de Contabilidade, Administração e Economia.

Para identificar as publicações em Teoria da Contabilidade nas principais revistas de contabilidade segundo o Qualis/Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), optou-se neste artigo, analisá-las com base na especificidade, ou seja, para a seleção das revistas buscou-se o termo “contabilidade” ou “contábil” e sua inclusão no Qualis/Capes, considerando as revistas classificadas nos estratos A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5, e também outras revistas que não possuam estes termos em seus títulos, mas que estejam vinculadas aos programas de pós-graduação em contabilidade do Brasil.

A escolha do Qualis deve-se a sua grande utilização na classificação das pesquisas no Brasil, inclusive para avaliar os programas de pós-graduação. Trinta e quatro revistas foram selecionadas, contudo, 09 delas não publicaram artigos sobre temas relacionados com a Teoria da Contabilidade, portanto, a amostra consolidou-se em 25 revistas, Quadro 3.

**QUADRO 3. REVISTAS DA ANALISADAS**

|   |   |
|---|---|
| Brasílian Business Review – BBR   | Base - Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos |
| Contabilidade e Informação (UNIJUI)   | Contextus - Revista Contemporânea de Economia e Gestão      |
| Contabilidade Vista & Revista   | RACE : Revista de Administração, Contabilidade e Economia   |
| Contabilidade, Gestão e Governança  | RBC – Revista Brasileira de Contabilidade                   |
| Enfoque: Reflexão Contábil  | RC&C. Revista de Contabilidade e Controladoria              |
| Pensar Contábil   | Revista Brasileira de Gestão de Negócios                    |
| Registro Contábil – RECONT  | Revista Catarinense da Ciência Contábil                     |
| Revista Ambiente Contábil   | Revista Contemporânea de Contabilidade                      |
| Revista Contabilidade & Finanças  | Revista de Administração e Contabilidade da FAT             |
| Revista de Contabilidade da UFBA  | Sociedade, Contabilidade e Gestão (UFRJ)                    |
| Revista de Informação Contábil (UFPE)                                       | Revista de Contabilidade e Organizações                     |
| Revista Universo Contábil   | Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade – REPeC     |
| Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ (Online) |   |

Fonte: Dados da pesquisa

Para seleção dos artigos buscou-se as palavras “teoria”, “estrutura conceitual”, “princípio”, “doutrina” no título, resumo ou palavras-chave. O período utilizado para a seleção dos artigos é de 1989 a 2012.

Também foram analisados os artigos publicados nos dois principais congressos e eventos de contabilidade do Brasil, que são: Congresso de Controladoria e Contabilidade da USP (Universidade de São Paulo), Congresso Anpcont (Associação Nacional dos Programas de Pós Graduação em Ciências Contábeis). E em outros três congressos que possuem área específica de contabilidade, que são: CBC (Congresso Brasileiro de Custos), ENANPAD (Encontro Nacional da ANPAD) e ENEPQ (Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade).

Para seleção dos artigos buscou-se as palavras “teoria”, “estrutura conceitual”, “princípio”, “doutrina” no título, resumo ou palavras-chave. O período de seleção é de 2001 a 2011 para o Congresso da USP; 2007 a 2011 para o Anpcont; de 1995 a 2011 para CBC; e 2001 a 2011 para ENANPAD. Para verificar a inserção da disciplina foram analisadas as grades curriculares dos cursos de Ciências Contábeis em universidades federais, Quadro 4.



**QUADRO 4. UNIVERSIDADES FEDERAIS, COM CURSOS PRESENCIAIS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS, POR REGIÃO**

| Centro-Oeste | Norte | Nordeste | Sudeste | Sul   |
|--------------|-------|----------|---------|-------|
| UFG          | UFAM  | UFAL     | UFES    | FURG  |
| UFGD         | UFPA  | UFBA     | UFF     | UFPR  |
| UFMS         | UFRR  | UFC      | UFMG    | UFRGS |
| UFMT         | UNIR  | UFCE     | UFRJ    | UFSC  |
| UNB          | UFT   | UFERSA   | UFRRJ   | UFMS  |
|              |       | UFMA     | UFSJ    | UTFPR |
|              |       | UFPB     | UFU     |       |
|              |       | UFPE     | UFV     |       |
|              |       | UFPI     | UNIFESP |       |
|              |       | UFRN     | UFVJM   |       |
|              |       | UFS      | UFJF    |       |

Fonte: Soares, Silva e Pfítscher (2012)

Para finalizar foram analisados os livros e manuais em teoria da contabilidade brasileiros, sendo incluídas as obras que apresentam no título o termo "Teoria da Contabilidade". A seleção das obras considerou o período de 1970 a 2010, obtendo-se 34 livros. No entanto, em consonância com o foco desta pesquisa decidiu-se limitar a amostra de livros analisadas às obras pertencentes ao conjunto de livros apontados no Quadro 5 e que figurassem também nas listas de obras de Carneiro (2009), de Borba, Poeta e Vicente (2011) de Soares, Silva e Pfítscher (2012) acrescidos dos títulos publicados após a Resolução CFE n. 3, de 1992. Com isso se atingiu a amostra intencional desta pesquisa, conforme Quadro 5.

**QUADRO 5. AMOSTRA DE LIVROS DESTA PESQUISA**

| Livro                                       | Autor(es)                                       |
|---|---|
| Teoria da Contabilidade                     | Iudícibus, S..                                  |
| Teoria da Contabilidade                     | Sá, A.L..                                       |
| Introdução à Teoria da Contabilidade        | Iudícibus, S. Marion, J.C.                      |
| Teoria avançada da Contabilidade            | Iudícibus, S.; Lopes, A.B.                      |
| Teoria da Contabilidade: uma nova abordagem | Lopes, A.B.; Martins, E.                        |
| Teoria da Contabilidade                     | Niyama, J.K.; Silva, C.A.T.                     |
| Estudando Teoria da Contabilidade           | Ribeiro Filho, J.F.; Lopes, J.; Pederneiras, M. |

Fonte: Dados da pesquisa

### 3. RESULTADOS

A discussão sobre a identidade da disciplina de Teoria da Contabilidade é realizada a partir da identificação de aspectos relacionados à legitimidade sociopolítica (órgãos oficiais e de representação de classe) e cognitiva (publicações científicas em revistas, congressos e seminários, disciplinas acadêmicas, livros e manuais).

#### 3.1. Legitimidade Sociopolítica

Em relação à legitimidade sociopolítica foram analisados órgãos oficiais e de representação de classe. Em relação a órgãos oficiais foram consultados documentos, normas, resoluções, portarias e pareceres do Ministério do Trabalho e Emprego e a existência de referências sobre a disciplina no Ministério da Educação.

Assim, busca-se identificar a legitimidade sociopolítica primeiramente através da identificação dos órgãos oficiais. Verifica-se então que o Ministério da Educação há referências normativas como o Parecer CNE/CES n.º 67 de 2 de junho de 2003 que regulam o ensino superior. A partir de então, os pareceres CNE/CES n.º 289, de 6 de novembro de 2003, CNE/CES n.º 269, de 16 de setembro de 2004 e as

resoluções CNE/CES nº. 6, de 10 de março de 2004 e CNE/CES nº. 10 de 16 de dezembro de 2004 vem regulando, orientando e normalizando as diretrizes básicas relativas ao currículo de ciências contábeis.

Na sequência, a Resolução CNE/CES n. 10/2004 estabelece no Art. 5º os conhecimentos necessários à formação do futuro contador, no qual destaca-se a diretriz para o ensino da disciplina de Teoria da Contabilidade conforme descrito no inciso II.

O Art. 5º descreve que os cursos de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e na organização curricular, conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio, e pelas peculiaridades das organizações governamentais, observando o perfil definido para a formação de um profissional adequado às necessidades do mercado.

O item II apresenta os seguintes conteúdos de formação profissional: estudos específicos atinentes às **Teorias da Contabilidade**, incluindo as noções das atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não-governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares aos setores público e privado.

Verifica-se também a influência dos grupos de pesquisa em contabilidade cadastrados como grupo vinculado ao CNPq. O CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) não contempla a **Teoria da Contabilidade** como uma área do conhecimento, embora, no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil (CNPq) estejam cadastrados 08 grupos de pesquisa, conforme Quadro 6.

**QUADRO 6. GRUPOS DE PESQUISA EM TEORIA DA CONTABILIDADE**

| Grupo   | Coordenador                        | Instituição |
|---|------------------------------------|-------------|
| Conhecimento e Aprendizagem em Contabilidade        | Paulo Roberto Nóbrega Cavalcante   | UFPB        |
| Contabilidade – a Ciência da Informação Empresarial | Jeferson Lozecky                   | UNICENTRO   |
| Controladoria                                       | Paulo Roberto Barbosa Lustosa      | UNB         |
| Estratégias Organizacionais                         | Denize Grzyboyski                  | UPF         |
| Núcleo de Pesquisas em Governança nas Organizações  | Ernesto Fernando Rodrigues Vicente | UFSC        |
| Administração de Tecnologia da Informação ATI       | Adolfo Alberto Vanti               | UNISINOS    |
| Grupo de Pesquisa em Ciências Contábeis             | Dione Oleszczu Soutes              | UNIOESTE    |
| Teoria da Contabilidade                             | Sérgio de Iudícibus                | PUC/USP     |

Fonte: Adaptado de CNPq

Observa-se, primeiramente um número reduzido de grupos de pesquisa com foco em Teoria da Contabilidade. Outra análise permitiu identificar previamente ausência ou baixa conexão dos grupos de pesquisa, ou seja, são encontrados poucos trabalhos científicos publicados entre os integrantes dos grupos, assim, verificou-se através do currículo lattes dos coordenadores do grupos, que os mesmos publicam preferencialmente, com seus próprios pares.

Corroborando com as pesquisas de Lunkes, Rosa e Ripoll (2012) que demonstram que este fato acaba resultando em um isolamento da produção científica dos grupos de pesquisas e pesquisadores de contabilidade.

### 3.2. Legitimidade Cognitiva

A legitimidade cognitiva da disciplina foi verificada através das publicações científicas em revistas, congressos e seminários, disciplinas acadêmicas, livros e manuais.

### a) Publicações em Revistas

Como demonstrado na metodologia foram analisadas 25 revistas de contabilidade. Uma delas, a Revista Brasileira de Contabilidade foi analisada separadamente, pois editou em 2012 a sua 191ª edição. A revista é editada pelo Conselho Federal de Contabilidade, e a grande maioria dos artigos publicados versa sobre teoria e normas de contabilidade, por esta razão, sua análise em conjunto com as demais revistas pode destoar a análise global. Percebe-se que nos últimos 10 anos foram publicados em torno de 400 artigos. Entre estes, cerca de 60% são relacionados a aspectos da teoria ou normas de contabilidade.

Verifica-se, portanto, que a entidade de classe exerce influencia sociopolítica (com a deliberação de normas e diretrizes) e cognitivamente (com o incentivo a disseminação do conhecimento técnico e científico sobre aspectos teóricos e normativos).

As demais revistas publicaram juntas no período de 1989 a 2012, 312 trabalhos relacionados diretamente ao tema, conforme Tabela 1.

**TABELA 1. ARTIGOS SOBRE TEORIA DA CONTABILIDADE PUBLICADOS ENTRE 1989 E 2012**

| Revistas                                  | 1989 | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012     | Artigos de teoria* |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|----------|--------------------|
| Revista Contabilidade & Finanças (Online) |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 4    | 3    | 2    | 1    | 1    | 1    | 1    | 2    | 2    | 2    | 0    | 0        | 19 (7%)            |
| Brasílian Business Review - BBR           |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 3    | 3    | 4    | 4    | 1    | 2    | 0    | 0    | 0        | 14 (10%)           |
| Revista de Contabilidade e Organizações   |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 2    | 2    | 1    | 0    | 3    | 0    | 0    | 0        | 8 (7%)             |
| Revista Universo Contábil                 |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 0    | 1    | 2    | 2    | 2    | 2    | 0    | 10 (4%)  |                    |
| Contabilidade Vista & Revista             | 3    | 6    | 5    | 4    | 1    | 0    | 1    | 3    | 1    | 2    | 0    | 1    | 1    | 3    | 13   | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 3    | 0        | 48 (12%)           |
| Revista Brasileira de Gestão de Negócios  |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 0    | 0    | 2    | 1    | 0    | 2    | 0    | 0        | 6 (4%)             |
| Contabilidade, Gestão e Governança        |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 3    | 0    | 1    | 0    | 2    | 1    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 2    | 0        | 11 (6%)            |
| Perspectivas Contemporâneas               |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 0    | 0    | 0    | 2    | 1    | 0        | 4 (5%)             |
| Contextus – Rev. Contemp. Econ. e Gestão  |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 0    | 0    | 0    | 0    | 2    | 0    | 0    | 1    | 0    | 3 (3%)   |                    |
| Enfoque: Reflexão Contábil (Impresso)     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 0    | 0    | 1    | 0    | 1    | 1    | 2    | 0    | 1    | 2        | 0 (5%)             |
| Base - Revista de Adm. e Contab. Unisinos |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 0    | 4    | 2    | 2    | 0    | 2    | 3    | 1    | 0    | 14 (9%)  |                    |
| Registro Contábil - RECONT                |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 0    | 1    | 2        | 3 (13%)            |
| Revista Ambiente Contábil                 |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 2    | 1    | 1    | 2        | 6 (14%)            |
| Revista de Contabilidade e Controladoria  |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 0    | 1    | 2    | 2        | 5 (8%)             |
| Sociedade, Contabilidade e Gestão (UFRJ)  |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 0    | 0    | 1    | 1    | 4    | 2    | 0    | 8 (8%)   |                    |
| Revista de Informação Contábil (UFPE)     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 0    | 3    | 1    | 0    | 3    | 0    | 3    | 0        | 7 (6%)             |
| Revista de Educação e Pesquisa em Contab. |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 6    | 2    | 7    | 5    | 10   | 3    | 33 (38%) |                    |
| Revista Contemporânea de Contabilidade    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 4    | 3    | 1    | 0    | 2    | 5    | 5    | 5    | 0        | 26 (22%)           |
| Pensar Contábil                           |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 6    | 7    | 4    | 3    | 5    | 3    | 7    | 1        | 37 (27%)           |
| Revista de Contabilidade da UFBA          |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 5    | 9    | 3    | 4    | 0        | 22 (31%)           |
| Revista de Contabilidade do Mestrado UERJ |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 2    | 0    | 0    | 2    | 2    | 3    | 0    | 0    | 0    | 0        | 9 (9%)             |
| Revista Catarinense da Ciência Contábil   |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 0    | 1    | 1    | 0    | 2    | 0    | 1    | 0    | 0    | 1    | 0    | 6 (4%)   |                    |
| RACE: Revista de Adm., Contab. e Econ.    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0        | 1 (2%)             |
| Revista de Adm. e Contabilidade FAT       |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 0        | 1 (4%)             |
| Contabilidade e Informação (UNJUI)        |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 2    | 1    | 0    | 2    | 0    | 0    | 0    | 0        | 6 (7%)             |

\* % apresentado nesta tabela, refere-se ao percentual em relação ao total de artigos publicado em cada revista.

O total de 312 publicados sobre Teoria da Contabilidade representa 10% de todos os artigos publicados nas 25 revistas relacionadas na Tabela 1.

Verifica-se ainda a existência de uma revista especializada em ensino, a Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade, que possibilita uma ampla disseminação de artigos teóricos (38% do total de artigos publicados na revista). Esta mesma contribuição à disciplina de contabilidade é percebida nas Revistas: Contabilidade da UFBA (31%), Pensar Contábil (27%) e Contemporânea de Contabilidade (22%).

Verifica-se então, que neste aspecto da legitimidade cognitiva, a comunidade científica nacional mostra-se atuante. Este desempenho pode ser atribuído tanto pela receptividade das revistas quanto ao interesse dos pesquisadores em temas relacionados à disciplina.

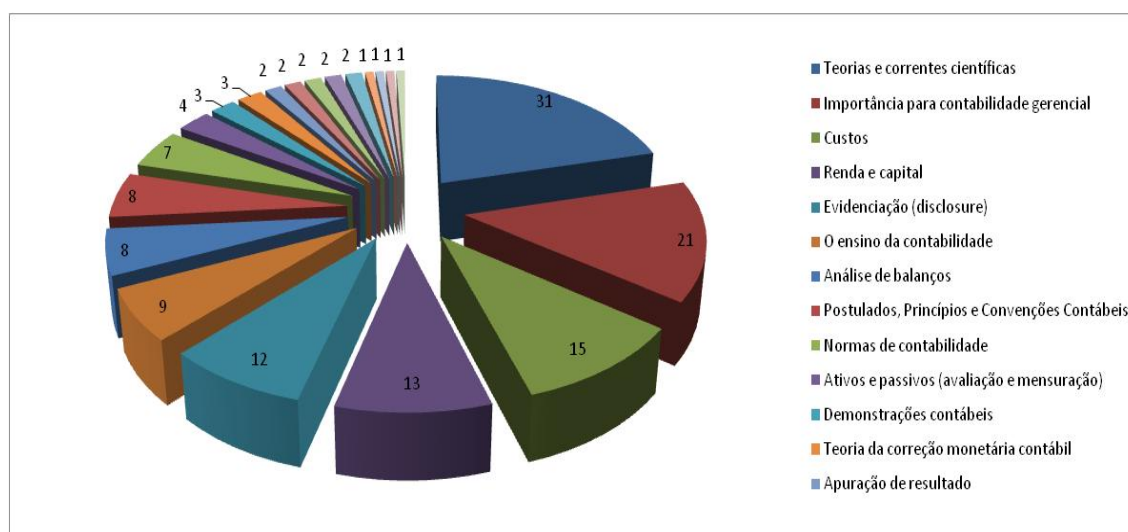
### b) Congressos e Seminários

O Brasil apresenta congressos com a nomenclatura de Contabilidade como, por exemplo, o Congresso USP de Controladoria e Contabilidade e o Congresso da Anpcont. No entanto, estes congressos não são exclusivos de teoria da contabilidade. São eventos onde são apresentados e discutidos diferentes temas de contabilidade, inclusive, teoria.

O Congresso Brasileiro de Custos, Congresso Anpcont, Congresso EnANPAD e o Congresso USP apresentam área temática em contabilidade. O Congresso Anpcont apresentou no período entre 2007 e 2011, 10 artigos de um total de 380 trabalhos. O Congresso USP de Controladoria e Contabilidade e de Iniciação Científica em Contabilidade, entre 2004 e 2011, apresentou 1053 artigos publicados, destes 107 estão alinhados com a disciplina. Já o Enanpad, entre 1997 e 2011, apresentou apenas 01 artigo com a temática entre os 9711 publicados. E o Congresso Brasileiro de Custos, entre 1994 e 2011, aprovou 30 artigos sobre teoria, de um total de 3.012 artigos publicados no período analisado.

Esses 148 versam sobre os mais diferenciados temas de pesquisa relacionados a disciplina Teoria da Contabilidade, conforme Gráfico 1.

**GRÁFICO 1. TEMAS EXPLORADOS NOS ARTIGOS PUBLICADOS EM EVENTOS NACIONAIS**



Conforme Gráfico 1, observa-se que os temas mais presentes nos artigos publicados em congresso são Teorias e correntes científicas. Este tema que representa cerca de 20% do total de artigos publicados, sendo utilizadas as diferentes teorias para explicar ou aperfeiçoar estudos e técnicas de contabilidade, tais como: Teoria de Opções Reais, Patrimônio Líquido, Evidenciação, Legitimidade, Gestão Econômica, da Agência, da Comunicação, das Restrições e Modelo Fleuriet.

### c) Disciplinas

Identificou-se as ementas das disciplinas de Teoria da Contabilidade das universidades federais brasileiras, conforme Quadro 7.

**QUADRO 7. TEMAS MAIS ABORDADOS NAS EMENTAS DA DISCIPLINA**

| Temática Abordada nas Ementas                         | F  | Temática Abordada nas Ementas           | F |
|---|----|---|---|
| Princípios, Postulados e Convenções Contábeis         | 29 | Especializações e funções contábeis     | 3 |
| Origem e Evolução da Contabilidade                    | 20 | Estudos sobre o patrimônio              | 3 |
| Ativo e sua Avaliação                                 | 19 | Teoria das Contas                       | 3 |
| Passivo e sua Mensuração                              | 19 | Contabilidade no Contexto Internacional | 3 |
| Patrimônio Líquido                                    | 19 | Aspectos Gerais da Lei 6.404/76         | 2 |
| Receitas, Despesas, Perdas e Ganhos                   | 16 | As Aziendas                             | 2 |
| Campo de Atuação da Contabilidade                     | 15 | A gestão, custo, ingresso e crédito     | 2 |
| O Patrimônio: Conceito e Estrutura                    | 13 | Tópicos Especiais em Mensuração         | 2 |
| Finalidades para as quais se usa informação contábil. | 11 | A teoria positiva da contabilidade      | 2 |
| Evidenciação Contábil ( <i>Disclosure</i> )           | 10 | O ambiente econômico da contabilidade   | 2 |
| Horizontes da contabilidade                           | 6  | Teoria <i>versus</i> Prática Contábil   | 2 |
| A contabilidade no quadro geral das ciências          | 6  | Teoria do Agente                        | 1 |
| O núcleo fundamental da teoria contábil               | 5  | Natureza do Conhecimento Contábil       | 1 |
| Dimensões do Lucro                                    | 4  | Associação dos elementos de resultados  | 1 |
| Desenvolvimento do pensamento contábil                | 4  | Metodologia do Conhecimento Contábil    | 1 |
| A Contabilidade Norte-Americana E Européia            | 4  | Abordagens da Teoria da Contabilidade   | 1 |
| Pesquisa em contabilidade                             | 3  | Contabilidade Social                    | 1 |
|   |    | Relatórios Contábeis                    | 1 |
|   |    | Teoria da Consolidação                  | 1 |

Fonte: Soares, Silva e Pfitscher (2012)

Conforme Quadro 7, o conteúdo mais recorrente nas ementas das instituições analisadas foi Princípios e Convenções Contábeis adotados na contabilidade. Além desse conteúdo vale ressaltar a existência de outros também relevantes, como: Origem e Evolução da Contabilidade; Ativo, Passivo, Patrimônio Líquido; Receitas, Despesas, Perdas e Ganhos; O Campo de Atuação; Estruturação do Patrimônio. Por outro lado há temas, pouco recorrentes: Teoria *versus* Prática, Aziendas, Teoria do Agente e Relatórios Contábeis.

O que também chama a atenção é o fato de que há alguns conteúdos que aparecem nas ementas da disciplina de Teoria da Contabilidade, mas que, na verdade, pertencem ao campo de atuação de outras áreas ou disciplinas a exemplo de Pesquisa em Contabilidade, que em diversos cursos possui uma disciplina específica para tanto, bem como a assuntos relacionados à Contabilidade de Custos.

Em relação ao semestre ideal, não existem indicações ou orientações para que as Instituições de Ensino Superior incluam a disciplina em questão, em algum período específico que fosse mais adequado para tratar do assunto, conforme Quadro 8.

**QUADRO 8. SEMESTRES EM QUE A DISCIPLINA É OFERECIDA**

| Semestre ou Anos Letivos  | Frequência |
|---------------------------|------------|
| 1° e 2° Semestre (1° ano) | 0          |
| 3° e 4° Semestre (2° ano) | 9          |
| 5° e 6° Semestre (3° ano) | 13         |
| 7° e 8° Semestre (4° ano) | 4          |
| Total                     | 26         |

Fonte: Soares, Silva e Pfitscher (2012)

Partindo desse pressuposto, conforme o Quadro 7, se fez uma pesquisa acerca dos semestres em que a disciplina é ministrada e pode-se notar que, embora, o número de instituições que oferecem a disciplina nos terceiros e quartos semestres seja expressivo, a maioria delas oferta a disciplina por volta da metade do curso de graduação, ou seja, geralmente nos semestres cinco e seis.



Colocar a disciplina em fases do meio do curso é uma forma de tentar se equilibrar os pontos de vista divergentes que apontam as fases iniciais ou finais como as mais adequadas para ministrar a disciplina de Teoria da Contabilidade.

Da mesma maneira, como parte integrante desta pesquisa buscou-se saber se as universidades com maior detalhamento de suas ementas seguem a linha de raciocínio de primar pela alocação da disciplina nos semestres finais da graduação, e obteve-se como resposta que tais aspectos não possuem relações relevantes, uma vez que cada Instituição faz esse posicionamento de acordo com o seu perfil. Apenas, foi observado que a preferência, tanto das universidades com ementas mais detalhada quanto das universidades com ementas mais sucintas, de forma geral é pela oferta da disciplina no meio da graduação.

Analisou-se também a carga horária dessa disciplina a fim de se verificar o tempo hábil para se trabalhar o assunto na sala de aula, e para isso elaborou-se o Quadro 9.

**QUADRO 9. CARGA HORÁRIA DA DISCIPLINA**

| Carga Horária     | Frequência |
|-------------------|------------|
| Menos de 60 horas | 1          |
| 60 horas          | 21         |
| Mais de 60 horas  | 4          |
| Total             | 26         |

Fonte: Soares, Silva e Pfitscher (2012)

Verificou-se que poucas universidades ultrapassam a linha de 60 horas. Contudo, é válido ressaltar dois casos específicos. Trata-se das Universidades Federais de Goiás e de Rondônia, onde a primeira possui uma carga horária de 120 horas disposta em Teoria da Contabilidade I e II e a segunda, distribui o tema em módulos que chegam a uma carga horária de 280 horas-aula, sendo que deste montante 110 horas são práticas e 170 horas são teóricas.

**QUADRO 10. BIBLIOGRAFIA MAIS INDICADA PELOS CURSOS**

| Autores                                      | Livros   |
|--|--|
| HENDRIKSEN, E. S. e BRENDA, M. F. V.         | Teoria da Contabilidade                                    |
| IUDÍCIBUS, S. e MARION, J. C.                | Introdução à Teoria da Contabilidade                       |
| IUDÍCIBUS, S.                                | Teoria da Contabilidade                                    |
| CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE            | Princípios e Normas Brasileiras de Contabilidade           |
| IUDÍCIBUS, S., MARTINS, E. e GELBKE E.       | Manual de contabilidade societária                         |
| SCHMIDT, P.                                  | História do pensamento contábil                            |
| SÁ, A. L.                                    | Teoria da Contabilidade                                    |
| HERMAN J. F.                                 | Contabilidade Superior                                     |
| IUDÍCIBUS, S. e LOPES, A. B.                 | Teoria Avançada da Contabilidade                           |
| SÁ, A. L.                                    | História Geral das Doutrinas da Contabilidade.             |
| FRANCO, H.                                   | A evolução dos princípios contábeis no Brasil              |
| NIYAMA, J. K.; SILVA, C. A. T.               | Teoria da contabilidade                                    |
| FIPECAFI, ARTHUR ANDERSEN.                   | Normas e práticas contábeis no Brasil                      |
| GOMES, J. S.                                 | A linguagem contábil - o culto as escolas de contabilidade |
| MARION, J. C.                                | Contabilidade Empresarial                                  |
| RIBEIRO, J. F. F., LOPES, J. PEDERNEIRAS, M. | Estudando Teoria da Contabilidade                          |
| LOPES, A B; MARTINS, E.                      | Teoria da Contabilidade: uma nova abordagem                |
| SÁ, A. L.                                    | Princípios Fundamentais de Contabilidade                   |

Fonte: Soares, Silva e Pfitscher (2012)



Evidencia-se no Quadro 10, que a lista de sugestão de bibliografias pelas universidades federais é bastante abrangente e diversificada. Destaca-se que o livro Teoria da Contabilidade do autor Sérgio de Ludícibus está elencado dentre as sugestões da maioria das instituições, convergindo com a pesquisa de Theóphilo *et al.*, (2000).

Porém, verifica-se que nem todas as instituições utilizam a mesma bibliografia e algumas poderão estar mais direcionadas a determinada obra, principalmente se ela for mais antiga ou mais popular.

#### d) Livros e Manuais

A amostra de livros desta pesquisa constitui um grupo de sete obras, publicados entre os anos de 1979 e 2009, todos pela Editora Atlas. Dois pontos interessantes a serem destacados em meio a esta amostra de livros, é a composição do grupo dos autores que os escreveu. O destaque entre os autores é o professor doutor Sérgio de Ludícibus que é autor de três das sete obras da amostra (1997, 2009 e 2009) e orientou o doutorado dos professores doutores Eliseu Martins, José Carlos Marion e Jorge Katsumi Niyama.

Observou-se que todos os professores autores ou organizadores dos livros analisados concluíram seus doutorados na Universidade de São Paulo – USP, com exceção do professor Jorge Lopes e da professora Marcleide Pederneiras que terminaram seu doutorado e mestrado, respectivamente, nas Universidades de Miami e de Brasília – UnB.

Os livros de Ludícibus e Marion (2009) e de Niyama e Silva (2009) são indicados para uso em cursos de graduação enquanto o uso dos outros cinco é sugerido também para a pós-graduação. O Quadro 11 apresenta alguns dados editoriais sobre os livros estudados.

**QUADRO 11. INFORMAÇÕES EDITORIAIS SOBRE A AMOSTRA DE LIVROS DESTA PESQUISA**

| Livro | Autores                            | Ano  | Edição | N. páginas |
|-------|------------------------------------|------|--------|------------|
| A     | Ludícibus                          | 2009 | 9      | 338        |
| B     | Lopes e Martins                    | 2005 | 1      | 181        |
| C     | Sá                                 | 2010 | 5      | 448        |
| D     | Ludícibus e Lopes                  | 1997 | 1      | 300        |
| E     | Ribeiro Filho, Lopes e Pederneiras | 2009 | 1      | 357        |
| F     | Niyama e Silva                     | 2008 | 1      | 309        |
| G     | Ludícibus e Marion                 | 2009 | 5      | 288        |

Fonte: Soares e Vicente (2012)

O Quadro 12, por sua vez, apresenta quais tópicos são abordados em cada um dos livros analisados. A classificação do conteúdo se deu através dos índices ou sumários dos referidas obras.

Como é possível notar, nenhum tópico levantado foi recorrente em todas as obras, embora alguns tópicos tenham sido mais frequentes que os restantes. Os tópicos Metodologia, Objeto e Objetivos, Princípios, postulados e convenções, Mensuração de Ativos e Passivos, Patrimônio Líquido, e Pesquisa em Contabilidade são mais recorrentes nos livros de Teoria da Contabilidade.

O livro de Sá (2010) é o que possui maior quantidade de capítulos destinados às teorias da economicidade, da estabilidade patrimonial, da liquidez, da prosperidade, das funções sistemáticas, do fenômeno patrimonial, do redito e do valor.

A obra organizada por Ribeiro Filho, Lopes e Pederneiras (2009) dispõe de capítulos sobre as teorias da comunicação e semiótica, da legitimidade, da mensuração e do controle. A teoria da correção monetária é abordada no livro de Ludícibus (2009), a teoria da agência no livro de Lopes e Martins (2005), a teoria da comunicação e semiótica e a teoria dos contratos no livro de Ludícibus e Lopes (1997).

**QUADRO 12. TÓPICOS ENCONTRADOS NOS LIVROS DE TEORIA DA CONTABILIDADE**

| Tópico                                     | A | B | C | D | E | F | G |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| Ativo e mensuração                         | X |   |   |   | X | X | X |
| Ativo intangível                           | X |   |   |   |   |   |   |
| Aziendas e Contabilidade                   |   |   | X |   |   |   |   |
| Comparativos entre países                  |   | X |   |   | X |   |   |
| Contabilidade gerencial                    |   | X |   |   |   |   |   |
| Contabilidade internacional                |   |   |   |   |   | X |   |
| Contabilidade pública                      |   |   |   |   | X | X |   |
| Depreciação, amortização e exaustão        |   |   |   |   | X |   |   |
| Despesas                                   | X |   |   |   |   | X | X |
| Essência e forma                           |   | X |   |   |   |   |   |
| Estoques                                   | X |   |   |   |   |   |   |
| Evidenciação                               | X |   |   |   | X |   |   |
| Falências                                  |   |   |   | X |   |   |   |
| Ganhos                                     | X |   |   |   |   |   | X |
| História                                   | X |   | X |   | X |   | X |
| Imobilizado                                | X |   |   |   |   |   |   |
| Inflação                                   |   |   |   |   |   | X |   |
| Leasing                                    |   |   |   |   |   | X |   |
| Lucro e preço das ações                    |   |   |   | X | X |   |   |
| Mercado eficiente e precificação de ativos |   |   |   | X |   |   |   |
| Metodologia                                | X |   | X | X | X |   | X |
| Neopatrimonialismo                         |   |   | X |   |   |   |   |
| Objeto e Objetivos                         | X | X | X |   | X |   | X |
| Passivo e mensuração                       | X |   |   |   | X | X | X |
| Patrimônio Líquido                         | X |   |   |   | X | X | X |
| Perdas                                     | X |   |   |   |   |   | X |
| Pesquisa em Contabilidade                  | X | X | X | X |   |   |   |
| Princípios, postulados e convenções        | X | X |   |   | X | X | X |
| Profissão contábil                         |   | X |   |   |   |   | X |
| Provisões e Reservas                       |   |   |   |   | X |   |   |
| Receitas                                   | X |   |   |   |   | X | X |
| Regulamentação                             |   |   |   | X |   |   | X |
| Relatórios contábeis                       |   |   |   |   |   |   | X |
| Teoria da agência                          |   | X |   |   |   |   |   |
| Teoria da comunicação e semiótica          |   |   |   |   | X |   |   |
| Teoria da Correção Monetária               | X |   |   |   |   |   |   |
| Teoria da economicidade                    |   |   | X |   |   |   |   |
| Teoria da estabilidade patrimonial         |   |   | X |   |   |   |   |
| Teoria da legitimidade                     |   |   |   |   | X |   |   |
| Teoria da Liquidez                         |   |   | X |   |   |   |   |
| Teoria da Mensuração                       |   |   |   |   | X |   |   |
| Teoria da prosperidade                     |   |   | X |   |   |   |   |
| Teoria das Funções Sistemáticas            |   |   | X |   |   |   |   |
| Teoria do controle                         |   |   |   |   | X |   |   |
| Teoria do Fenômeno Patrimonial             |   |   | X |   |   |   |   |
| Teoria do Rédito                           |   |   | X |   |   |   |   |
| Teoria do Valor                            |   |   | X |   |   |   |   |
| Teoria dos contratos                       |   |   |   | X |   |   |   |
| Terceiro Setor                             |   |   |   |   |   | X |   |

Fonte: Soares e Vicente (2012)

## 4. DISCUSSÃO

Compreende-se que a disciplina Teoria de Contabilidade deve possibilitar ao contador desenvolver a capacidade de analisar situações do cotidiano propondo soluções dentro de um contorno de princípios e conceitos, que englobam ainda as dimensões normativas da profissão contábil, a eficiência da gestão e o atendimento ao objetivo da contabilidade que é prover usuários com informações úteis para a tomada de decisão.

Nesta concepção acredita-se que as justificativas para a inclusão da disciplina de Teoria da Contabilidade nos currículos de cursos de Ciências Contábeis se baseiam em desenvolver o ponto de vista crítico dos estudantes sobre a prática contábil e possibilitar que os mesmos sejam capazes de se adaptar e responder melhor às mudanças das práticas de mercado e da atividade profissional.

Desta forma, considera-se importante analisar a identidade da disciplina por meio da análise da legitimidade sociopolítica e cognitiva da Teoria da Contabilidade no Brasil.

Verifica-se que a legitimidade sociopolítica relacionada a órgãos oficiais é estabelecida no Brasil principalmente pelo Ministério da Educação, que apresenta recomendações, muitas vezes influenciadas por Organismos Internacionais, para a disciplina, com estabelecimento inclusive de temas.

Tradicionalmente a Contabilidade no Brasil vem sendo regulada por diversas normas de diversas origens. Existe a legislação federal, estadual e municipal oriunda do poder Legislativo, as normas profissionais emitidas pelo Conselho Federal de Contabilidade, as normas de auditoria emitidas pelo IBRACON - Instituto dos Auditores Independentes do Brasil, as normas emitidas pela Receita Federal, e ainda os modernos pronunciamentos feitos pelo Comitê de Pronunciamentos Contábeis – CPC com vistas a convergências das normas internacionais de Contabilidade.

Estes últimos começam a surgir a partir de 2005 e normatizam uma ampla variedade de assuntos de Contabilidade, sendo um dos temas mais recorrentes de discussão entre os contadores por meio de palestras, fóruns e cursos de atualização profissional.

Os pronunciamentos do CPC têm por objetivo normatizar o reconhecimento, mensuração e evidenciação do patrimônio das entidades (ativos, passivos e patrimônio líquido) apresentando uma norma para cada subgrupo em que se divide o patrimônio como no caso dos Ativos Intangíveis (CPC 04), Estoques (CPC 16) e Ativo Imobilizado (CPC 27) ou mesmo uma norma para a regulamentação de demonstrações financeiras obrigatórias como a Demonstração dos Fluxos de Caixa (CPC 03) ou a Demonstração do Valor Adicionado (CPC 09).

Pode-se observar que embora nem todos os pontos tratados pelos pronunciamentos do CPC sejam discutidos especificamente nas sete obras de Teoria da Contabilidade analisadas neste artigo, em linhas gerais os temas ligados à adequada evidenciação, mensuração e reconhecimento de subgrupos do patrimônio e também ligados às demonstrações contábeis, sob a forma de fornecimento de informações úteis para a tomada de decisão, permeiam em maior ou menor profundidade todos os livros analisados.

Quanto a legitimidade cognitiva, percebe-se ainda que apesar de haverem grupos de pesquisa que tratam sobre o tema e a disciplina de Teoria de Contabilidade, percebe-se a ausência da disciplina como área no CNPq e poucos grupos de pesquisa com foco na disciplina.

A análise em termos de legitimidade cognitiva foi realizada nas publicações das principais revistas de contabilidade, congressos, seminários, disciplinas acadêmicas, livros e manuais.

Foram identificados 312 artigos publicados sobre temas relacionados com a disciplina, sendo um importante aspecto que contribui para legitimidade cognitiva da disciplina.

Verifica-se também que a Teoria da Contabilidade apresenta inserção nos principais congressos da área como, o Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, o Congresso Brasileiro de Custos, e o Congresso Anpcont, tendo em geral, alcançada certa legitimidade com a inclusão de temas exclusivos para apresentação e discussões da disciplina.

A legitimidade cognitiva em relação à disciplina mostrou-se bem estabelecida nas Universidades Federais do Brasil, pois se verificou que a disciplina é ofertada nos 38 cursos de graduação analisados. Os programas de pós-graduação em contabilidade (mestrado e doutorado) também apresentam, na sua maioria, a disciplina de teoria em seus currículos.

Acredita-se então que a iniciativa das universidades em ministrar a disciplina de Teoria da Contabilidade durante a formação dos novos bacharéis em Ciências Contábeis provém não só do cumprimento da Resolução CNE/CES n. 10 de 2004, mas também de uma preocupação por parte dos docentes enquanto formadores de profissionais de mercado capacitados a refletir contabilmente e responder aos novos desafios apresentados por uma economia altamente volátil desse início de século XXI de forma consistente e coerente com o arcabouço teórico da Contabilidade.

Segundo Rowe, Truex e Kvasny (2004) e Messner *et al.*, (2008), um aspecto importante na consolidação em disciplinas é o estabelecimento de um conjunto de temas (funções). Este aspecto, apesar do esforço dos órgãos representativos e da própria comunidade científica, ainda não está consolidado no Brasil, talvez pela ausência de definições claras e da priorização das funções estabelecidas e aceitas na prática.

Com relação ao conteúdo também é possível identificar algumas divergências entre propostas dos órgãos de classe e a própria literatura com as ementas coletadas. A partir desta limitação, percebe-se como oportunidades: (i) uniformidade de temas apresentados nas grades curriculares, (ii) padronização de nomenclaturas e definições de temas.

## 5. CONCLUSÕES

O estudo atingiu seus objetivos com a identificação e análise dos fatores relacionados a legitimidade sociopolítica como órgãos oficiais de representação de classe, além de verificar a legitimidade cognitiva em relação a publicações nas principais revistas de contabilidade, congressos e seminários e o estabelecimento da disciplina nos cursos de Ciências Contábeis, além de livros e manuais.

Contudo, observa-se que diversos aspectos desta pesquisa podem apresentar limitações e viés em relação aos resultados. Primeiramente pesquisas deste gênero podem apresentar viés potencial ao utilizar palavras para selecionar as publicações. Isto porque pode-se ter artigos em Teoria da Contabilidade que não utilizam expressamente a palavra consultada.

Em segundo lugar, a pesquisa foi limitada a congressos e revistas de contabilidade avaliadas pelo sistema Qualis da CAPES, sendo, portanto, não exaustiva. Ou seja, existe a possibilidade de encontrar artigos de teoria de contabilidade em congressos e revistas não avaliadas pela CAPES.

Quanto aos resultados alcançados, verificou-se que no Brasil a legitimidade sociopolítica possui organismos e normas próprias para a contabilidade, contudo, em relação a órgãos de representação, não

apresenta níveis de organização e desenvolvimento como os com separação das diferentes classes, além de não apresentarem área específica na classificação do CNPq. Verifica-se ainda, que o estudo carece de aprofundamento no que se refere a análise de redes e seus níveis de influência na identidade da disciplina.

Com relação à legitimidade cognitiva, o Brasil destaca-se no quanto a inserção da disciplina nas grades curriculares em instituições de ensino superior de cursos de graduação, mestrado e doutorado, e representatividade de em torno de 10% de artigos sobre temas da disciplina em revistas brasileiras de contabilidade.

Com isso percebe-se que os temas propostos por Rowe, Truex e Kvasny (2004) para estabelecer a legitimidade de uma área de conhecimento encontram-se presentes, porém ainda não estabelecidos totalmente, no Brasil. Enquanto há avanços no estabelecimento de previsões institucionais próprias, os temas ainda encontram-se em arcabouços amplos e não exclusivos da área, são necessárias discussões sobre o semestre a ser ministrada a disciplina e sua carga horária.

Apesar de considerar que os aspectos analisados neste artigo auxiliam no processo de verificação da identidade da disciplina, se reconhece que não é exaustivo. Ou seja, observou-se a identidade da disciplina por meio da verificação de alguns aspectos de legitimidade sociopolítica e cognitiva.

Na legitimidade sociopolítica foi observado o tratamento dado à disciplina pelos órgãos oficiais e de representação de classe, contudo, esta observação limitou-se a enquadrar as definições apresentadas em normas e leis, e apresentar os grupos de pesquisa formalmente estabelecido no CNPq.

Considera-se importante para pesquisas futuras sobre legitimidade sociopolítica, aprofundar a análise para identificar a influências das redes (órgãos oficiais e órgãos de classe) na formação da estrutura da disciplina (conteúdos, carga horária, período da disciplina) bem como, identificar o perfil do pesquisador (formação, publicações, áreas de atuação acadêmica e profissional). Outro aspecto relevante é observar a influência do currículo mundial na estruturação da disciplina no Brasil.

Quanto à legitimidade cognitiva da disciplina no Brasil, verifica-se como oportunidades de aperfeiçoamento para o estabelecimento da identidade da disciplina: (i) fortalecimento de grupos de pesquisa; e (ii) estabelecimento de padrões de temas e linhas de pesquisa a serem abordados nas grades curriculares.

Como pesquisas futuras sobre legitimidade cognitiva, acredita-se ser importante analisar os temas discutidos nos artigos publicados sobre temas relacionados à disciplina, verificando também o perfil cronológico dessas pesquisas, a influência de editores, avaliadores e pesquisadores nessas publicações, e a existência ou não de "*mainstream*".

Finalmente, espera-se que a construção do conhecimento obtido neste artigo e nas pesquisas futuras sugeridas, possibilite a realização um diagnóstico holístico da legitimidade da disciplina Teoria da Contabilidade, e que a partir deste, seja possível ampliar o escopo teórico e metodológico da disciplina a fim de proporcionar melhorias na estrutura curricular nacional, no processo de ensino e aprendizagem, no processo de formação dos futuros profissionais de contabilidade, e na produção científica nacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldrich, H. (1999). *Organizations Evolving*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Andrade, C. S. (2002). *O ensino de contabilidade introdutória nas universidades públicas do Brasil*. (Dissertação de Mestrado em Ciências Contábeis), São Paulo: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – Universidade de São Paulo.
- Andrade, M. M. (2002). *Introdução à metodologia do trabalho científico*. elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas.
- ANPAD – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO (2012). Consulta interativa – eventos. Consultado em 25 maio 2012 através de [http://www.anpad.org.br/busca\\_resultado.php](http://www.anpad.org.br/busca_resultado.php).
- ANPCONT – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS. (2012). Congressos. Consultado em 25 maio 2012 através de [http://www.anpcont.com.br/site/secao.php?id=8&nome\\_secao=Congressos](http://www.anpcont.com.br/site/secao.php?id=8&nome_secao=Congressos).
- Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Buckingham and Bristol: SRHE.
- Benbasat, I. y Zmud, R. (2003). The identity crisis within the IS discipline: defining and communicating the discipline's core properties. *MIS Quarterly*, 27(2), pp.183-194.
- Borba, J. A., Poeta, F. Z. y Vicente, E. F. R. (2011). Teoria da Contabilidade: uma Análise da Disciplina nos Programas de Mestrado Brasileiros. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, Rio de Janeiro, 6, (2), pp. 124-138.
- Borinelli, M. L. y Beuren, I. M. (2008). Os Fundamentos do Postulado da Continuidade sob a Ótica do Ciclo de Vida Organizacional. *Revista de Contabilidade (UFBA)*, 2(3), pp.67-78.
- BRASIL (2002). *Portaria ministerial n.º 397, de 9 de outubro de 2002*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de outubro de 2002. Consultado em 11 de dezembro de 2009 através de <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>.
- BRASIL (2004). Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.º 10/04, de 16 de dezembro de 2004*. Consultado em 16 de 11 de 2011 através de <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=cotent&task=viw&id=146&Itemid=206#2004>.
- BRASIL (2004a). *Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. *In: RESOLUÇÕES, 2004*. Portal CNE. Consultado 10/11/2011 em <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=contnt&task=view&id=146&Itemid=206#2004>.
- BRASIL (2001). Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 1/01, de 03 de abril de 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 10/11/2011.
- BRASIL (2002). Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 146/2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 11/11/2011.
- BRASIL (2003). Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 67/2003. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 10/09/2011.



- BRASIL (2003a). Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 289/2003. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 10/11/2011.
- BRASIL (2004). Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 269/2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 10/11/2011.
- Calixto, L. (2006). O Ensino da Contabilidade Ambiental nas Universidades Brasileiras: Um Estudo Exploratório. *Revista Universo Contábil*, 2 (3), pp. 65-78.
- CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. (2012). Relação de cursos recomendados e reconhecidos – Administração, Ciências Contábeis e Turismo. Consultado em 1 de Junho de 2012 através de <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarles&codigoArea=60200006&descricaoArea=Ci%CANCIAS+SOCIAIS+APLICADAS&descricaoAreaConhecimento=ADMINISTRA%C7%C3O&descricaoAreaAvaliacao=ADMINISTRA%C7%C3%2C+Ci%CANCIAS+CONT%C1BEIS+E+TURISMO>.
- Carneiro, J. D. (2009). *Proposta Nacional de Conteúdo para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis*. 2. ed. rev. e atual. Brasília: Fundação Brasileira de Contabilidade.
- CNPQ - CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. (2012). Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Consultado em 31 de maio de 2012 através de <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>.
- CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS (2012). Congressos. Consultado em 25 de maio de 2012 através de <http://www.abcustos.org.br/busca/>.
- CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE E CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE. (2012). Anais das edições anteriores. Consultado em 25 maio 2012 através de <http://www.congressosp.fipecafi.org/>.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO – CFE. (1992). Resolução n. 3 de 5 de outubro de 1992. Fixa os mínimos de conteúdos, duração do curso de graduação em Ciências Contábeis. Ofício n. 514/92.
- CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO (2011). Consultado em 09 de outubro de 2011 através de <http://www2.cfa.org.br/>.
- CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE (1983). *Resolução nº 560 de 28 de outubro de 1983*. Recuperado de <http://www.cfc.org.br/conteudo.aspx?codMenu=67&codConteudo=3298>.
- CONSELHO FEDERAL DE ECONOMIA (2011). Consultado em 11 de novembro de 2011 através de <http://www.cofecon.org.br/dmdocuments/2.3.1.pdf>.
- Cruz, C.F., Ferreira, A. C. S., y Szuster, N. (2011). Estrutura Conceitual da Contabilidade no Brasil: Percepção dos Docentes dos Programas de Pós- Graduação Stricto Sensu em Ciências Contábeis. *Revista Pensar Contábil*, 13 (50), pp. 53-63.
- Drori, I., Honig, B., y Sheaffer, Z. (2009). The life-cycle of an internet firm: Scripts, legitimacy and identity. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33, pp. 715-738.
- Echternacht, T. H. S., Niyama, J. K., y Almeida, C. (2007). O ensino da contabilidade internacional em cursos de graduação no Brasil: uma pesquisa empírica sobre o perfil dos docentes e recursos didáticos e metodológicos adotados. *UnB Contábil*, 10, pp. 95-124.

- Ferreira, A. F., Splitter, K., y Borba, J. A. (Junio, 2012). Teoria da Contabilidade: uma disciplina específica ou conhecimentos que deveriam estar integrados em outras disciplinas? 12º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade. São Paulo.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas.
- Guah, M. W., y Fink, K. (2009). Investigating Legitimacy and Identity for Healthcare *Information Systems Research; AMCIS 2009 Proceedings*.
- Hofer, E., Peleias, I. R. y Weffort, E. F. J. (2005). Análise das condições de oferta da disciplina contabilidade introdutória: pesquisa junto às universidades estaduais do Paraná. *Rev. contab. finanç.*, São Paulo, 16(39), pp.1-24.
- Hunt, C. S. y Aldrich, H. E. (1996). Why even Rodney Dangerfield has a home page: Legitimizing the world wide web as a medium for commercial endeavors. Cincinnati: Academy of Management Annual Meeting, Cincinnati: *Academy of Management*.
- INEP. (2010). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Sinopses Estatísticas da Educação Superior: Graduação*. Consultado em 27 de Junho de 2012 através de <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>.
- Iudícibus, S. (2009a). *Introdução à Teoria da Contabilidade*. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas.
- Iudícibus, S. (2009b). *Teoria da Contabilidade*. 9. ed. São Paulo: Atlas.
- Iudícibus, S. (2012). Teoria da Contabilidade: evolução e tendências. Revista de *Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ (on line)*, 17(2), pp. 5-13.
- Iudícibus, S. y Lopes, A. B. (2004) *Teoria Avançada da Contabilidade*. 1ª. Ed. São Paulo: Atlas.
- Iudícibus, S., y Marion, J. C. (1999). *Introdução a Teoria da Contabilidade*. para o nível de graduação. São Paulo: Atlas.
- Jenkins, R. (2004). *Social Identity*. London: Routledge.
- Karlsson, T. y Wigren, C. (2010). Start-ups among university employees: the influence of legitimacy, human capital and social capital. *The Journal of Technology Transfer*, 35(2), pp. 1-25.
- Kronbauer, C. A. (2009). Consolidação e divulgação da teoria contábil: contribuição de Hendriksen e Van Breda. *Revista Base*, 6(3), pp. 275-278, setembro/outubro.
- Lima, E. B. y Vasconcelos, T. C. (2010, Jun.). Das políticas curriculares oficiais ao cotidiano da prática pedagógica: um olhar sobre a diversidade cultural e o direito de todos à educação In: *V Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares / IX Colóquio sobre Questões Curriculares, Porto*.
- Lopes, A. B. y Martins, E. (2007) *Teoria da Contabilidade: Uma nova abordagem*, 2ª reimpressão. São Paulo: Atlas.
- Lounsbury, M. y Glynn, M. A. (2001). Cultural entrepreneurship: Stories, legitimacy, and the acquisition of resources. *Strategic Management Journal*, 22, pp. 545-564.
- Lunkes, R. J., Ripoll Feliu, V. M., Borba, A. J. y Rosa, F. S. (2012). Análise Quantitativa Da Produção E Da Formação De Doutores Em Contabilidade Gerencial: Um Estudo No Cenário Espanhol. *Revista Universo Contábil*, 8, pp. 118-133.
- Madeira, G. J., Mendonça, K. F. C., y Abreu, S. M. (2003). A disciplina teoria a contabilidade nos exames de suficiência e provão. *Contabilidade Vista e Revista*, ed. especial, pp. 103-122.

- Marion, J. C. (1997). A disciplina Teoria da Contabilidade nos cursos de graduação – algumas considerações. *Contabilidade Vista e Revista*, Belo Horizonte, 8(2) pp. 3-8.
- Mendes, J. B. (2000). *A utilização de jogos de empresa no ensino da contabilidade – uma experiência no curso de ciências contábeis da Universidade Federal de Uberlândia*. In: *Congresso Brasileiro De Contabilidade, 16, 2000. Anais. Goiânia*.
- Messner, M., Becker, C., Schäffer, U. y Binder, C. (2008). Legitimacy and Identity in Germanic Management Accounting Research. *European Accounting Review*, 17(1), pp. 129-159.
- Moraes Júnior, V. F. y Nascimento, I. A. (2009). Evolução e Desenvolvimento da Teoria da Contabilidade: contexto histórico. *Ver. Ambiente Contábil*. 1(1).
- Niyama, J. K. y Silva, C. A. T. (2008) *Teoria da Contabilidade*, 1ª Edição; São Paulo: Atlas.
- Nossa, V., Coelho, C. R. A. y Chagas, J.F. (Mayo,1997). *O ensino de contabilidade de Custos no Brasil*. Apresentado em Congresso Internacional de Custos. Acapulco. Anais do V Congresso Internacional de Custos. Acapulco: CIC.
- Ott, E. y Pires. C. (2010). Estrutura curricular do curso de ciências contábeis no Brasil versus estruturas curriculares propostas por organismos internacionais: uma análise comparativa. *Revista Universo Contábil*, 6, pp. 28-45.
- Pereira, A. C. *et al.*, (2008) Relato de um momento importante: reflexões dos alunos da disciplina Teoria da Contabilidade do Mestrado da USP: trinta anos depois. *Revista Contabilidade e Finanças da USP*, 19(46), pp.1-6.
- Raupp, F. M., Amboni, N., Cunha, D. R., Duarte, J. F. y Agostineto, R. C. (2009). O ensino de contabilidade geral e contabilidade de custos nos cursos de graduação em administração do Estado de Santa Catarina. *Revista de Negócios*, 14, pp. 71-88.
- Ribeiro Filho, J. F., Lopes, J. E. G. y Pederneiras, M. (2009) *Estudando teoria da Contabilidade*. São Paulo: Atlas, 2009.
- Ricardino, A. (2005). *Contabilidade Gerencial e Societária – Origens e Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Saraiva.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas.
- Richartz, F., Krüger, L. M., Lunkes, R. J. y Borgert, A. (2012). Análise Curricular em Controladoria e as Funções do *Controller*. *Revista Iberoamericana de Contabilidad de Gestión*, 9(19), pp. 25-39.
- Rowe, F., Truex D. P. y Kvasny, L. (2004). Cores and Definitions: Building the Cognitive Legitimacy of the Information Systems Discipline Across the Atlantic, *IFIP International Federation for Information Processing*, 143, pp. 83-101.
- Lopes, S. A. (2010). *Teoria da Contabilidade*. São Paulo: Editora Atlas, 5a. edição.
- Sacramento, C. (1998). O ensino de teoria da contabilidade no Brasil. *Cadernos de estudos*, 18.
- Santos, R. V. (2003). Jogos de Empresas Aplicados ao Processo de Ensino e Aprendizagem de Contabilidade. *Revista de Contabilidade et Finanças da USP*, 31, pp. 78-95.
- Scott, W. R. (2001). *Institutions and Organizations*. 2 ed. London: Sage Publications.
- Shiroma, E. O., Moraes, M. C. M., y Evangelista, O. (2000). *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP and A.

- Soares, S. V., Ebsen, K. S. y Pfitscher, E. D. (2010). *Formação Acadêmica dos Pesquisadores em Ciências Contábeis no Brasil: uma Análise Descritiva em Níveis de Doutorado, Pós-Doutorado e Livre-Docência*. Trabalho. Apresentado em 10º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade e 7º Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade, 2010, São Paulo.
- Soares, S. V., Silva, G. R. y Pfitscher, E. D. (2012). *Teoria da Contabilidade: o que se ensina nos cursos de Ciências Contábeis das Universidades Federais Brasileiras?* In: *Congresso Brasileiro de Contabilidade, 19, Belém. Anais. Belém: CFC*.
- Souza, A. A., Avelar, E. A., Boina, T. M. y Rodrigues, L. T. (2008). Ensino de Contabilidade Gerencial: Estudo dos Cursos de Ciências Contábeis das Melhores Universidades Brasileiras. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, Florianópolis, 1 (10), pp. 69-90.
- Theóphilo, C. R., Sacramento, C. O. J., Neves, F. y Souza, P. L. (2000). O ensino da Teoria da Contabilidade no Brasil. *Contabilidade Vista and Revista*, Belo Horizonte, 11 (3), pp. 3-10.
- Zimmerman, M. A. y Zeitz, G. J. (2002). Beyond Survival: Achieving New Venture Growth By Building Legitimacy. *Academy of Management Review*, 27(3), pp. 414-431.
- Zott, C. y Huy, Q. N. (2007). How entrepreneurs use symbolic management to acquire resources. *Administrative Science Quarterly*, 52, pp. 70–105.



## DESARROLLO DE COMPETENCIAS MATEMÁTICAS EN SECUNDARIA USANDO LA TÉCNICA DE APRENDIZAJE ORIENTADO EN PROYECTOS

*Luz Elena Arreguín, Jorge A. Alfaro, Ma Soledad Ramírez*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2012) - Volumen 10, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art16.pdf>

Fecha de recepción: 15 de agosto de 2012  
Fecha de dictaminación: 14 de septiembre de 2012  
Fecha de aceptación: 12 de octubre de 2012



Las reformas que la Secretaría de Educación Pública en México han tratado de promover en los distintos niveles educativos (en especial en el nivel educativo de secundaria), apuntan a tratar de favorecer una mejor calidad en los aprendizajes. En este sentido, resalta la necesidad de comprender lo qué se debe promover y la forma para lograrlo, buscar estrategias curriculares para que los alumnos comprendan la función de las matemáticas en el mundo, hacer de ellas una herramienta para satisfacer las necesidades que los hará tomar decisiones con juicios fundados.

La educación secundaria en México es el tercero y último nivel que conforma a la educación básica. Se cursa en tres grados y es de carácter propedéutica, es decir, necesaria para ingresar al nivel medio superior. Se imparte en las modalidades de secundaria general, telesecundaria, secundaria técnica y para trabajadores. En este nivel educativo los alumnos adquieren los conocimientos y las habilidades intelectuales fundamentales, con el propósito de facilitar la sistematización de los procesos de aprendizaje y el desarrollo de valores que alienten su formación integral como personas, asimismo, el sistema de educación secundaria en México está conformado por escuelas que resultan muy similares entre sí; esto es, con poca diferencia entre las que obtienen mejores y peores resultados (Zorrilla, 2009).

Por esa razón, el desarrollo de la competencia matemática supone aplicar capacidades, utilizando las herramientas de apoyo adecuadas e integrando conocimientos matemáticos e interdisciplinarios para dar una mejor respuesta a las situaciones de la vida, con distinto nivel de complejidad. El tema de competencias es una tendencia a nivel nacional e internacional, motivo de evaluación del aprendizaje y determinante de la calidad de los mismos.

En este sentido, el Programme for International Student Assessment (PISA) es una evaluación internacional estandarizada que se aplica a alumnos de 15 años, en la que participan distintos países, tiene por objetivo evaluar el rendimiento de los alumnos en los ámbitos de lectura, matemáticas y ciencias, en un conjunto de competencias necesarias para participar activamente en la sociedad, cuyo aprendizaje se desarrolla a lo largo de la vida (OCDE, 2006). La prueba PISA apunta a la capacidad de "poner en práctica de manera integrada habilidades, conocimientos y actitudes para enfrentar y resolver problemas y situaciones" (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2005, p. 16).

Los estudiantes mexicanos han mostrado un desempeño bajo, comparado entre los países de este organismo internacional (México se ubica en el lugar 37 de 41 países participantes, OCDE, 2006). El 66% de los alumnos alcanzó el nivel 1, donde se requiere que realicen tareas matemáticas muy básicas, como responder preguntas en contextos familiares y cumplir disposiciones de rutina de acuerdo con instrucciones directas; el 30% de los alumnos mexicanos se ubican debajo del nivel 1 (un grado de dominio insuficiente para acceder a estudios superiores y para las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento) y, sólo el 0.05 por ciento alcanzan el nivel máximo de dominio en matemáticas.

El desarrollo de ciertas competencias, en particular las competencias matemáticas, son un punto débil para el sistema educativo mexicano, donde emana la necesidad de buscar nuevas formas



de enseñanza y situar un nuevo concepto de currículo basado en competencias, para facilitar una aproximación racional a las competencias matemáticas basada en un enfoque funcional de las matemáticas escolares (Rico, 2007). Es importante también señalar que en la reforma implementada por la SEP en el año 2006 se promueve el desarrollo de competencias, sin embargo, Macías, López y Ramírez (2012), a través de un estudio de la enseñanza de las ciencias, encontraron que, aunque los docentes conocen sobre estrategias basadas en competencias es escasa su aplicación en los entornos educativos y que en su lugar integran otros métodos y recursos dependiendo de sus creencias, conocimientos, estilos de enseñanza, organización y expectativas de logro.

En este panorama se trabaja en la búsqueda curricular de estrategias docentes que promuevan el desarrollo de competencias matemáticas, donde alumno y maestro trabajen juntos para resolver problemas, participen en investigación y construyan conocimientos. En esta búsqueda se llevó a cabo la situación educativa que se presenta en este escrito, donde se integró la técnica didáctica de aprendizaje orientada en proyectos (Project oriented learning, POL, por sus siglas en inglés), con el objetivo de promover competencias matemáticas. La pregunta de investigación fue la siguiente:

**¿Cómo se desarrollan las competencias matemáticas de los alumnos de segundo grado de secundaria mediante el uso de la técnica de aprendizaje orientada en proyectos?**

El rol del profesor se enfocó en la implementación la técnica POL con los adolescentes de educación secundaria, con la intención de evaluar el impacto que ésta tenía en el desarrollo de competencias matemáticas, tratando de favorecer el trabajo colaborativo en el contexto, en función de los procesos y productos que realizaran los estudiantes de una secundaria pública, al darle significado a la competencia matemática con referencia a las capacidades de análisis, razonamiento y resolución de problemas.

## 1. MARCO CONCEPTUAL

### 1.1. Competencias matemáticas

Las competencias matemáticas ponen en relieve habilidades y destrezas que se relacionan con el reconocimiento e interpretación de los problemas que aparecen en distintos ámbitos y situaciones (Goñi, 2008); su traducción al lenguaje y contextos matemáticos, su resolución con el uso de procedimientos oportunos, la interpretación de los resultados y la formulación y comunicación de tales resultados, además de que van asociadas al *hacer* con objetos matemáticos, atributos, relaciones, conceptos, procedimientos, operaciones, formas de razonamiento, propiedades, representaciones, estructuras, todo ello en las diversas situaciones y problemas con que éstos puedan tomar sentido y significado.

La competencia matemática es igual al uso de conocimiento matemático para resolver problemas (situaciones) relevantes desde el punto de vista social (Goñi, 2008). Se enfoca en la capacidad de los estudiantes de utilizar su conocimiento matemático para enriquecer su comprensión de temas que son

importantes para ellos y promover así su capacidad de acción, lo que permite que sean reconocidos como ciudadanos reflexivos y bien informados, además de consumidores inteligentes (Leyva y Proenza, 2006). Esto, implica, entre otras cosas, saber gestionar el propio conocimiento matemático, argumentar las decisiones tomadas en el proceso y comunicar por un lado las soluciones y por el otro la resolución llevada a cabo (Burgués, 2008).

El desarrollo de competencias matemáticas conlleva utilizar espontáneamente -en los ámbitos personal y social- los elementos y razonamientos matemáticos para interpretar y producir información, para resolver problemas provenientes de situaciones cotidianas y para tomar decisiones (Castro, 2006). Supone aplicar aquellas destrezas y actitudes que permiten razonar matemáticamente, comprender una argumentación matemática, expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático, utilizando las herramientas de apoyo adecuadas, e integrando el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento lo que permite dar una mejor respuesta a las situaciones de la vida de distinto nivel de complejidad (Niss, 2002).

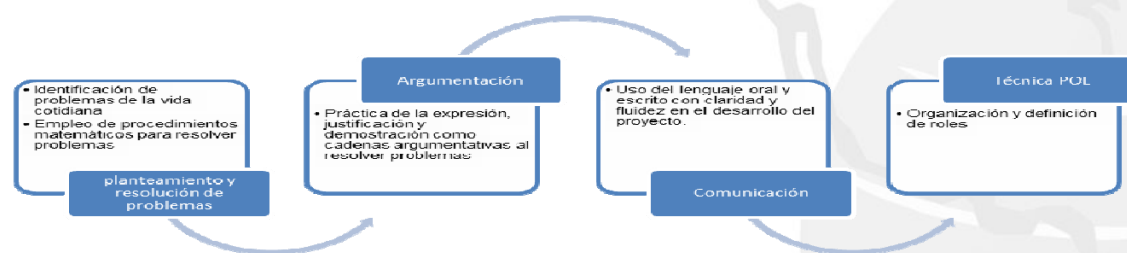
Por lo que, el estudio de las matemáticas como menciona el *Intersegmental Committee of the Academic Senates* (ICAS, 2010) de la Universidad de California deben contribuir para que los estudiantes desarrollen competencias que les permitan percibir esta disciplina como una forma de entender e interpretar un fenómeno y no como una secuencia de algoritmos para ser memorizados y aplicados.

## 1.2. Aprendizaje basado en competencias matemáticas

Este tipo de aprendizaje pone énfasis en el proceso, más que en la obtención de resultados, por esta razón PISA lo refiere como un sistema de acción complejo que abarca las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos, como la motivación, valores y emociones, que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de su vida e indispensables para participar eficazmente en diferentes contextos sociales. Aguilar y Cepeda (2005) retoman de PISA la competencia matemática entendida como la capacidad del alumno para identificar y entender el rol que juega la matemática en el mundo, emitir juicios fundamentados y utilizarla en formas que le permitan satisfacer sus necesidades como ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo.

En tanto que, para Goñi (2008) representan la habilidad para desarrollar y aplicar el razonamiento matemático con el fin de resolver diversos problemas en situaciones cotidianas; enfatiza el uso funcional del conocimiento matemático en numerosas y diversas situaciones y de manera variada, reflexiva y basada en una comprensión profunda. En este sentido Niss (2002) hace referencia a ocho competencias matemáticas que son: pensar y razonar; argumentar, comunicar, modelar, plantear y resolver problemas; representar, hacer uso del lenguaje y operaciones simbólicas; utilizar ayudas y herramientas.

FIGURA 1. COMPETENCIAS MATEMÁTICAS A TRAVÉS DE LA TÉCNICA POL



En el estudio que se presenta en este artículo, el enfoque estuvo orientado a desarrollar las competencias de planteamiento y resolución de problemas, argumentación y comunicación, con apoyo de la técnica de aprendizaje basado en proyectos (POL por sus siglas en inglés) (Fig. 1).

### 1.3. Competencia matemática de planteamiento y resolución de problemas

En los procesos de pensamiento se puede fomentar la competencia matemática para permitir entender situaciones problemáticas y aplicar informaciones a una gran variedad de situaciones y contextos. Se puede conceptualizar como el conjunto de habilidades y destrezas relacionadas con el reconocimiento e interpretación de los problemas que aparecen en los diferentes ámbitos y situaciones (familiares, sociales, académicos o profesionales); su traducción al lenguaje y contextos matemáticos; su resolución, empleando los procedimientos oportunos; la interpretación de los resultados y la formulación y comunicación de tales resultados (Escamilla, 2008).

### 1.4. Competencia matemática de argumentación

La argumentación es el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes dirigidas a la explicación de determinados procesos. Entre las capacidades que incluye está la manera en que se explica, cómo se justifica y cómo se demuestra la solución de un problema (Tobón, 2007). Un ejemplo de aplicación en matemáticas radica en explicar el empleo de un determinado razonamiento en la solución de la vida cotidiana. Entre los criterios a considerar están: coherencia en los argumentos, sujeción a pruebas y hechos que los demás puedan constatar, sencillez en el discurso y lógica. Se trata de conformar nuevas estructuras de pensamiento haciendo uso de la comunicación oral y escrita, involucra a los individuos en la práctica de importantes habilidades cognitivas, tales como el pensamiento crítico, el razonamiento y la deliberación. Es importante formular argumentos que den sustento al procedimiento y/o solución encontrados, que conlleven a desarrollar la capacidad para evaluar y analizar los argumentos de los demás en el diálogo y, a su vez, transferir esas habilidades a los argumentos por escrito (Tobón, 2007). Además de lo anterior, la competencia de argumentar incluye el seguir y valorar cadenas de argumentos matemáticos de diferentes tipos; disponer de sentido para la heurística ¿Qué puede —o no— ocurrir y por qué?); y, finalmente, crear y expresar argumentos matemáticos.

### 1.5. Competencia matemática de comunicación

La comunicación como competencia es la capacidad de expresarse, tanto de manera oral como escrita. Con referencia a asuntos con contenido matemático, abarca las capacidades de la forma en que se expresa y representa la información matemática y la manera en que se interpreta dicha información (Niss, 2002). En tanto que, Whitin y Whitin (2002) señalan que, las matemáticas con frecuencia transmiten símbolos, por tanto la comunicación no siempre se reconoce como una parte importante de la enseñanza de esta asignatura. Sin embargo, (Vidal, 2010), refiere que nuestras habilidades comunicativas se empelan como una estrategia que aprovecha positivamente estas habilidades. De ahí que, hablar, dibujar y escribir, son estrategias que los alumnos utilizan para justificar su forma de pensar, formular preguntas y resumir situaciones importantes. Con ellas se consigue registrar observaciones de carácter general, hacer predicciones, detectar anomalías, proponer teorías, y poner a prueba sus ideas. De esta forma, los alumnos comienzan a desarrollar las habilidades de comunicación que se deben poseer para ser matemáticamente ciudadanos alfabetizados.

Para los estudiantes, una de las claves para la profundización de la comprensión matemática radica en la comunicación (Silbey, 2003). Hablar del problema, escuchar las soluciones de los demás, y escribir los

pasos para resolver el problema los ayuda a organizar y consolidar su pensamiento matemático. De la misma forma, Vidal (2009) expone que el uso de la palabra y la escritura en matemáticas son herramientas poderosas que pueden utilizarse para evaluar los conocimientos de los estudiantes y su constante necesidad de comunicación origina la aparición de habilidades para explicitar ideas, favoreciendo con ello el desarrollo de la competencia comunicativa, como conjunto estructurado y dinámico de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que intervienen en el desempeño efectivo de las actividades que se realizan en la vida cotidiana en contextos específicos. Por ello, resulta de suma importancia el habituar a los alumnos a expresarse de forma oral, escrita y gráfica en situaciones que emergen de problemas matemáticos adecuándose a la adquisición y manejo de un vocabulario específico de notaciones y términos matemáticos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2003).

En tanto que, para Goñi (2008) representa un factor muy importante para el desarrollo de la capacidad de resolver problemas, debido a que no es posible desarrollar un proceso de pensamiento largo y complejo sin la ayuda de un elemento expresivo aún cuando es poco trabajada y valorada en matemáticas, la utilidad que presenta cuando se resuelve un problema, se escriben los datos, se realiza un dibujo que represente la situación, se escriben las operaciones a realizar, todo ello hace uso de formas expresivas que ayudan a organizar el proceso de pensamiento necesario para la resolución del problema, es un tipo de lenguaje necesario para desarrollar una fluidez matemática (Monaghan, 2006). Por lo tanto, los alumnos no pueden vivir en el aula renunciando a la comunicación entre su razón y sus acciones, porque aprender las prácticas matemáticas conlleva el aprender a legitimar con criterios sociales sus acciones comunicando entre sí sus objetivos y sus estrategias (Gallego *et al.*, 2005).

## 1.6. Evaluación de la competencia matemática

La evaluación debe formar parte del proceso enseñanza aprendizaje, y como tal exige unos principios para evaluar su desarrollo, continuidad, sistematicidad y flexibilidad (Escamilla, 2008). En el caso de las competencias matemáticas, su dominio tiene en cuenta tres variables o dimensiones: el contenido matemático que se debe utilizar para resolver el problema, la situación o contexto donde se localiza el problema y las competencias, o procesos que deben activarse para conectar el mundo real. Estas dimensiones corresponden a los tres componentes del modelo funcional, en el cual un sujeto aborda unas tareas mediante las herramientas disponibles y para ello moviliza y pone de manifiesto su competencia en la ejecución de unos procesos determinados.

La evaluación de las competencias debe realizarse en el mismo momento en que se plantea la circunstancia que exige ser competente (Zabala y Arnau, 2008). Para conocer el grado de aprendizaje de una competencia es necesaria la intervención del alumno ante una situación-problema que sea reflejo, lo más aproximado posible de las situaciones reales en las que se pretende que sea competente, siendo necesario identificar indicadores de logro, lo cual requiere el uso de instrumentos y medios muy variados, como la observación en función de las características específicas de cada competencia y los distintos contextos donde ésta debe o puede llevarse a cabo.

Además de atender la evaluación en contexto, Ramírez, Valenzuela, y Heredia (2012), a través de un estudio donde evaluaron la comprensión lectora y matemática, señalan que en esta problemática no se pueden obviar las dificultades propias de la enseñanza de los contenidos, tales como: la escasa formación que tienen los docentes de educación básica en la enseñanza de las ciencias, la predisposición negativa de los estudiantes, el alto grado de dificultad para la modelación matemática, ciencia y resolución de

problemas, las dificultades intrínsecas al conocimiento mismo y la inadecuada adaptación del conocimiento científico a conocimiento enseñable.

### 1.7. Técnica de aprendizaje orientado en proyectos (POL, por sus siglas en inglés: Project Oriented Learning)

POL es un modelo de aprendizaje que se organiza en torno a proyectos (Thomas, 2000), tiene efectos favorables en el desarrollo de actitudes positivas, habilidades en la resolución de problemas y la autoestima, así entonces es un modelo de instrucción que involucra conocimientos y habilidades a través de un proceso de investigación que gira en torno a preguntas y tareas (Kramer, Walker y Brill, 2007).

El aprendizaje basado en proyectos es el método con un enfoque global en la instrucción (Brooks-Young, 2005) donde los estudiantes participan en proyectos y en la práctica para relacionar una gama de conocimientos de matemáticas, lenguaje, artes, geografía, ciencia y tecnología. Se utiliza cuando se quiere aprender de manera sistemática acerca de la vida cotidiana, de tal manera que se vuelve según Poell y Van der Krogt (2003) un enfoque centrado en el alumno, enfocado a la ejecución en lugar de la planificación, en la continuación en lugar de la producción, sobre la diversidad en lugar de la óptima solución de pensamiento. En este mismo sentido Moss (1998, citado por Foulger y Jimenez-Silva, 2007) lo describe como un método de instrucción que contextualiza el aprendizaje de los estudiantes con la presentación de los productos a desarrollar o problemas a resolver.

Este tipo de aprendizaje satisface las diversas necesidades que tienen los estudiantes dentro del aula (Thomas 2000), al respecto Kucharski, Rust y Ring (2005) afirman que tiene el potencial para crear motivación intrínseca y proporcionar oportunidades para aplicar conocimientos, asegura Wolk (1994) puede también aumentar la autoestima, mejorar las habilidades sociales y proporcionar un entorno para que los alumnos experimenten y aumenten su capacidad en la resolución de problemas, la investigación, comunicación, recursos y capacidades de gestión, y la autonomía e interacción que se fortalece en los estudiantes.

En el aprendizaje basado en proyectos, la mayoría de los jóvenes dominan habilidades en la generación de planes y llevan con facilidad procedimientos, sin embargo, presentan dificultades para plantear preguntas científicas y significativas, gestionar procesos complejos, transformar datos y desarrollar explicaciones lógicas para apoyar argumentos (Callison, 2006). La enseñanza basada en proyectos es un método pedagógico importante y "parece no emplearse mucho en la educación matemática" (Bishop, 1999 p. 145), el cual permite la participación personal profundizando en una situación dada, otorga a la enseñanza un rasgo individualizado y personalizado. En el mismo sentido, Ramírez (2012) menciona que POL consiste en enfocar actividades individuales y en equipo, relacionadas con el "aprender a aprender juntos"; resolver problemas educativos reales, poniendo en práctica los conocimientos recién adquiridos y el buscar solucionar o desarrollar proyectos en forma integrada. Un proyecto es un esfuerzo que se lleva a cabo en un tiempo determinado para lograr el objetivo específico de crear un servicio o producto único. En términos generales, implica la realización de un proyecto a gran escala a lo largo de un período de tiempo bien definido y, admite que el proyecto pueda ser abordado en forma individual o en equipos.

POL consta de ocho etapas que los alumnos deben realizar para llegar a la meta final, involucra directamente a los alumnos en la acción, desde la planeación hasta la solución de los problemas (ITESM, 2000):



- El problema inicial. En este primer gran paso permite que el estudiante reflexione en el problema que quiere investigar a profundidad o bien la problemática que es capaz de resolver, con este punto se inicia el proyecto
- Análisis del problema. Para abordar esta fase, es necesario que se planteen las siguientes preguntas para elaborar un análisis acerca de situación problema a investigar: ¿El problema seleccionado es en realidad un problema?, ¿Para quién es un problema?, ¿Por qué es un problema?, ¿Cuándo es un problema?, ¿Dónde es un problema?
- Definición de la tarea. En esta etapa, es preciso que los alumnos formulen el problema lo más preciso posible, para que tengan claro sobre qué es lo que van a trabajar, es además importante estar a la expectativa de lo inesperado.
- Delimitación del problema. En este punto los estudiantes deben poner límites a su proyecto, debido a que en ocasiones el tiempo no es suficiente para resolver todos los aspectos del problema, la prioridad es enfocarse a los aspectos con los que van a trabajar su proyecto. Al término de este paso, el equipo tendrá una idea clara de lo que se hará para el resto del proyecto. En teoría, los problemas inesperados ya no aparecerán.
- Solución. Este periodo es para que los alumnos trabajen en la solución de la tarea; en esta fase, es muy alto el contenido tecnológico y científico del proyecto.
- Discusión/conclusión. La solución desarrollada en el punto anterior es evaluada contra el resultado del análisis del problema (las especificaciones técnicas de la solución) dando especificaciones/ limitaciones. En las bases de esta evaluación/discusión, las conclusiones finales y/o recomendaciones son hechas para el reporte
- Implementación. En este punto es conveniente, dar todas las indicaciones, sugerencias, instrucciones acerca de todo lo relacionado con la implementación del proyecto.
- Reporte. La documentación del proyecto debe estar en un formato que se pueda evaluar, además de ser coherente y con buenos argumentos. Se incluye el proceso vivido por y en el equipo a lo largo de la aplicación de la técnica POL.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. Método

Con el fin de analizar el impacto de la técnica de aprendizaje orientada en proyectos, en el desarrollo de competencias matemáticas (en específico el planteamiento y resolución de problemas, la comunicación y la argumentación), se eligió trabajar con el paradigma cualitativo, con investigación de estudio de casos. Stake (1999) menciona que un estudio de este tipo tiene principalmente cuatro características especiales: es holístico, es decir, busca comprender su objeto más que comprender en qué se diferencia de otros; es empírico, debido a que está orientado al campo de observación; además es interpretativo, el observador trata de mantener despierta la atención para reconocer los acontecimientos relevantes para el problema; es empático, busca los esquemas de referencia del sujeto y sus valores.



Específicamente, el estudio de casos fue múltiple e instrumental. Un caso instrumental es cuando se estudian casos diferentes, como instrumento para construir conocimiento de un tema diferente al caso concreto. En la investigación que aquí se presenta, interesó indagar el caso de varios estudiantes de secundaria para analizar si la técnica de aprendizaje orientada en proyectos incidía en el desarrollo de competencias en la asignatura de matemáticas.

## 2.2. Fases del estudio

Las fases por las que pasó este estudio fueron cuatro.

- a) La primera fase, llamada *preparatoria*, fue dividida en dos etapas: la reflexiva y la de diseño; la primera, *la reflexiva*, se refiere al establecimiento teórico conceptual de la investigación, centrada en la reflexión teórica del desarrollo de competencias matemáticas. Se investigó información relacionada con las unidades de análisis: competencias matemáticas y técnica POL con el propósito de establecer el marco teórico y conocer lo que se ha indagado al respecto. Rodríguez, Gil y García (1999), mencionan esta fase como referencia para toda la investigación, además de que consideran que para la recogida y análisis de datos, es relevante. En la segunda etapa, *la de diseño*, se planificaron las actividades llevadas a cabo en las tres fases posteriores. El diseño gira en torno al sujeto-objeto de estudio, con una postura cualitativa y un método de estudio de casos múltiples, con observaciones de la práctica en el aula a través del uso de la bitácora, entrevistas semiestructuradas a alumnos y cuestionario a alumnos y profesora investigadora. En esta etapa se determinó la naturaleza y dimensión del tema de investigación; es decir se especificó el contexto donde se llevó a cabo el estudio, así como las características de los participantes, recursos disponibles y se focalizó al grupo de estudio.
- b) La segunda fase, llamada de *campo*, también consta de dos etapas; en la primera *acceso al campo* se solicitó permiso para entrar a la institución, donde se desarrolló la investigación, la directora de la institución autorizó de manera verbal llevar a cabo el estudio, ofreció apoyo de su parte para colaborar en los momentos que se requiriera, accediendo en su momento para llevar a cabo la entrevista. La segunda etapa de la fase de campo es la *recolección productiva de datos* (que para Rodríguez, Gil y García, 1999, es la etapa más interesante de la investigación). En este estudio se inició con la colección y registro de la información, para lo cual se diseñó un cuadro de triple entrada para instrumentos (Ramírez, 2008), a raíz del cual se emplearon las siguientes técnicas e instrumentos: para la observación de la práctica se utilizó la bitácora; entrevistas semiestructuradas a los alumnos y cuestionario a los alumnos y profesora investigadora. Es necesario clarificar que la recopilación de la información consistió en la recopilación de información derivada de la aplicación del diseño instruccional innovador de los indicadores correspondientes a las categorías de estudio, que fueron planteamiento y resolución de problemas, argumentación, comunicación, técnica POL, contenidas en los instrumentos señalados. En esta etapa los primeros análisis del estudio se presentaron a los alumnos, información que se observó a través de la bitácora con el propósito de verificar el rigor con los informantes, debido a que son los que permitieron la inmediata pertinencia, adecuación y validez del estudio. Otra forma de asegurar el rigor, afirman Rodríguez, Gil y García (1999) es a través del proceso de triangulación, en este estudio en particular, se optó por la triangulación de datos, obtenidos de la aplicación de diversos instrumentos.
- c) La tercera fase, fue la *analítica*, posterior al trabajo de campo se llevó a cabo un proceso realizado con cierto grado de sistematización y las tareas que se desarrollaron en esta fase fueron: a) reducción

de datos; b) disposición y transformación de datos; y c) obtención de resultados y verificación de conclusiones.

- d) Finalmente, la fase *informativa*, con la que se culminó el proceso de investigación fue el dar a conocer los resultados que se obtuvieron con la implantación de la técnica de aprendizaje orientado en proyectos en la asignatura de matemáticas. En esta fase se elaboró un texto con las notas de campo y los documentos obtenidos del mismo; que más adelante sirvió para construir el informe de la investigación.

### 2.3. Situación educativa

La situación educativa en la que se involucró a los estudiantes de secundaria, con un ambiente de aprendizaje utilizando la técnica POL para desarrollar las competencias matemáticas se esquematiza en la Figura 2:

FIGURA 2. COMPONENTES DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA EN MATEMÁTICAS.



#### 2.3.1. Objetivo

Que los alumnos, a través de la elaboración, ejecución y evaluación de un proyecto, resuelvan un problema que parta de sus intereses y conlleve al desarrollo de competencias matemáticas.

#### 2.3.2. Contenido

Al resolver el problema seleccionado los estudiantes hacen uso de diversos conocimientos matemáticos y/o de otras asignaturas; en este proceso, a través de la observación mediante el uso de una bitácora, entrevista a alumnos, cuestionario a alumnos y profesor, y análisis de proyectos se estudió cómo desarrollan las competencias matemáticas de planteamiento y resolución de problemas, argumentación y comunicación al trabajar con la técnica POL.

#### 2.3.3. Metodología

A partir de las orientaciones del docente sobre el objetivo, roles de los participantes, explicación detallada de cada uno de los pasos de la técnica POL, las actividades que contempla cada una de ellas,

los alumnos constituidos en equipos de cuatro integrantes emprenden el desarrollo de un proyecto, implicando la organización, la distribución de roles, responsabilidad compartida y el análisis de diversas fuentes de información para resolver el problema.

#### 2.3.4. Estrategia

Los alumnos de manera colaborativa desarrollan un proyecto de su interés y el proceso enseñanza aprendizaje es guiado mediante la utilización del diseño instruccional innovador, correspondiente a los ocho pasos de la técnica POL: el problema inicial, análisis del problema, definición de la tarea, delimitación del problema, solución, discusión/conclusión, implementación y reporte.

#### 2.3.5. Rol del alumno

Consensan el problema a investigar, toman decisiones, investigan y recopilan información, se ayudan entre sí, comparten ideas, planifican cooperativamente y diseñan el proceso para alcanzar la solución al problema.

#### 2.3.6. Rol del docente

Cultiva la atmósfera de participación y colaboración, estimula tanto el pensamiento individual como grupal, da seguimiento y apoya el desarrollo de actividades y promueve la investigación de los alumnos a través de preguntas.

#### 2.3.7. Evaluación

Se retoma el planteamiento de Goñi (2008, p. 175) "evaluar competencias implica aportar evidencias", en este sentido la evaluación estuvo ligada al propio proceso de enseñanza aprendizaje, aprovechado para dos aspectos, por un lado se recuperó la experiencia para registrar de manera detallada el desarrollo de las tres competencias matemáticas estudiadas en el proceso, haciendo uso de técnicas e instrumentos con fines de triangulación, como la observación a través de una bitácora con el fin de registrar el desarrollo de competencias matemáticas en el aula al trabajar con POL; aplicación de entrevistas semiestructuradas a los alumnos. Se aplicaron además, un cuestionario para alumnos y un cuestionario para el docente para evaluar el grado de progreso en el desarrollo de competencias matemáticas, así como la organización, ejecución y evaluación de la técnica POL, orientados de acuerdo con Goñi (2008), en las evidencias que los alumnos pusieron en juego de lo que saben hacer. De igual modo se llevó a cabo un análisis de proyectos presentados por los alumnos, considerando así una evaluación centrada en los procesos y en los productos.

#### 2.4. Población y muestra

La población estuvo constituida por 1845 estudiantes que cursaban la educación secundaria en la institución objeto de estudio, en una escuela pública de San Luis Potosí, México. La población estaba distribuida en dos turnos, en el matutino había 6 grupos de cada grado, compuesto por 65 alumnos, a diferencia del vespertino que contaba con cinco grupos, formados por 45 alumnos en cada aula.

De esta población, se estudió solo una parte del grupo de segundo "L" del turno vespertino. Se eligieron tres equipos conformados por cuatro alumnos cada uno, con quienes se llevó a cabo el estudio de casos múltiples. La muestra fue no probabilística (Stake, 1999, recomienda utilizar el no probabilístico que es más acorde con la investigación cualitativa) donde participaron 12 estudiantes de tres equipos. Yin (2002), menciona que las evidencias presentadas a través de este diseño son más convincentes, por lo que el estudio realizado desde esta perspectiva es considerado más robusto al basarse en la replicación,

entendida como la capacidad de contestar y contrastar las respuestas obtenidas, en este caso de cada equipo.

## 2.5. Categorías e indicadores de análisis

Las categorías e indicadores de análisis que sustentaron la construcción de instrumentos y exploración de datos fueron las tres competencias objeto de estudio y la implementación de la técnica POL. En la Tabla 1 se presenta la descripción conceptual de estas categorías e indicadores.

**TABLA 1. CATEGORÍA E INDICADORES DE LA INVESTIGACIÓN**

| Categoría   | Indicadores   |
|---|---|
| <b>Planteamiento y resolución de problemas</b><br>Habilidad práctica para resolver lo desconocido, comprende las capacidades de identificar, plantear y resolver diferentes tipos de problemas matemáticos utilizando una variedad de métodos (Niss, 2002).   | <b>Identificación de problemas.</b> Tarea que consiste en reconocer una situación problemática en diversos contextos (National Council of Teachers of Mathematics, 1995).   |
|   | <b>Planteamiento de problemas.</b> Refiere a plantear, formular y definir diferentes tipos de problemas matemáticos (Rico, 2007). De acuerdo con Segarra (2004), hay que partir de lo vivencial, de la observación y de la experimentación sobre las cosas para plantear problemas matemáticos.                 |
|   | <b>Resolución de problemas.</b> Resolver diferentes tipos de problemas matemáticos mediante una diversidad de vías (Rico, 2007). Representa una forma de aprendizaje significativo por descubrimiento (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983)   |
| <b>Argumentación</b><br>Conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes dirigidas a la explicación de determinados procesos, entre las capacidades que incluye está la manera en que se explica la solución de un problema, cómo se justifica la solución del mismo y cómo se demuestra su solución (Tobón, 2007).   | <b>Explicación.</b> Explicación comprensible de razones (Pajares, Sanz y Rico, 2004). De acuerdo con Tobón (2007) refiere a la explicación de determinados procesos.  |
|   | <b>Justificación.</b> Se refiere a la emisión de juicios fundamentados (Leyva y Proenza, 2006).   |
|   | <b>Demostración.</b> Consiste en convencer sobre la veracidad de afirmaciones mediante diversos procedimientos y pruebas (Stein, 2001).   |
| <b>Comunicación</b><br>Capacidad de expresarse tanto de manera oral como escrita con referencia a asuntos con contenido matemático, abarca las capacidades de la forma en que se expresa y representa información matemática y la manera en que se interpreta dicha información (Niss, 2002), ayuda a los estudiantes a organizar y consolidar su pensamiento matemático, debido a que representa una de las claves para la profundización de la comprensión matemática (Silbey, 2003). | <b>Expresión oral en matemáticas.</b> Manera en que se comunican las ideas al tiempo que se plantean, resuelven e interpretan problemas matemáticos (Castro, 2006), así como a la sencillez en el discurso y lógica (Tobón, 2007).  |
|   | <b>Expresión escrita en matemáticas.</b> Capacidad de expresarse de manera escrita a través de diferentes recursos con referencia a asuntos con contenido matemático (Niss, 2007).  |
| <b>Técnica de aprendizaje orientada en proyectos (POL)</b><br>Modelo de instrucción que gira en torno a preguntas y tareas auténticas y cuidadosamente seleccionadas, conlleva un proceso de investigación y concluye en el diseño de un producto, todo ello involucra conocimientos y habilidades que permiten al estudiante construir su aprendizaje (Kramer, Walker y Brill 2007.).  | <b>Organización del aprendizaje.</b> Orden del proceso al trabajar con la técnica de aprendizaje orientada en proyectos, incluye la forma de organizar el trabajo, participación y el tipo de proyectos a realizar (Thomas, 2000).  |
|   | <b>Ejecución de la técnica.</b> Consiste en el desarrollo del proyecto con la técnica POL, contempla las actividades desarrolladas por los alumnos en cada una de las etapas de esta técnica, así como los conocimientos que aplicaron los alumnos en el desarrollo del proyecto (Poell y Van der Krogt, 2003). |
|   | <b>Evaluación.</b> Se centra en evaluar a través de la bitácora, entrevistas, cuestionarios y análisis de proyectos las competencias desarrolladas por los alumnos al trabajar con la técnica POL.  |

## 2.6. Técnicas de recolección de datos

Se utilizaron instrumentos de observación, entrevista semiestructurada y cuestionario. Las *observaciones* fueron realizadas en el aula, espacio físico donde los alumnos realizaron su trabajo y se registraron a través de una bitácora donde se capturaron datos de las competencias de planteamiento y resolución de problemas, argumentación y comunicación en el aula. La *entrevista semiestructurada* tuvo por objetivo el conocer la opinión de los equipos acerca de las competencias matemáticas que desarrollaron al trabajar con la técnica POL (abordando las mismas categorías contempladas en la bitácora con fines de triangulación) a través de 22 preguntas. Se pretendió abordar la problemática desde una óptica exploratoria, no exigió una reflexión profunda de los entrevistados, sino que expresaron el grado en que pusieron en juego sus capacidades al trabajar por proyectos. De igual manera, se aplicó un *cuestionario* a la profesora investigadora de matemáticas para conocer su opinión acerca de las competencias que desarrollaron los alumnos al trabajar con la técnica POL, incluyó el mismo número de preguntas suministradas a los alumnos. Se llevó a cabo un *análisis de proyectos*, donde se estudiaron las competencias matemáticas y sus indicadores, motivo de este estudio.

## 2.7. Análisis de datos

La validez en el estudio se aseguró con la estrategia de triangulación de fuentes, es decir, se confrontaron los datos obtenidos de fuentes de información (alumnos, profesora, proyectos como documento significativo) e instrumentos para recabar información (bitácora, entrevista semiestructurada, cuestionario y análisis de documentos significativos).

En tanto que, la confiabilidad es la probabilidad de obtener los mismos resultados dentro de un mismo período de tiempo, ésta puede ser realizada de forma cuantitativa o cualitativa, Rodríguez, Gil y García (1999) al respecto señalan que la diferencia entre ambas es que, en la primera se pone la confianza en un número y en la segunda reside en la apreciación del binomio usuario-investigador, por tanto, al ser un estudio cualitativo los resultados que se obtuvieron fueron compartidos con los participantes quienes estuvieron de acuerdo con los mismos, garantizando que la información obtenida fuera fidedigna, siguiendo la confiabilidad sincrónica que señalan Kirk y Miller (1986) que se refiere a la similaridad de las observaciones dentro de un mismo período de tiempo, el trabajar con casos múltiples permitió contrastar esta característica.

# 3. RESULTADOS OBTENIDOS

## 3.1. Planteamiento y resolución de problemas

Una actividad predominante en los tres equipos de alumnos fue la identificación de problemas vinculados con la vida cotidiana de manera autónoma, como punto de partida al trabajar su proyecto con la técnica POL. Concuere con los planteamientos de Pajares, Sanz y Rico (2004), de traducir una situación problemática de un contexto real al mundo matemático; resolver problemas a partir de sus vivencias (Segarra, 2004); conduciendo a problemas interesantes dado que cumple la condición de arraigar las matemáticas al lugar y contextos sociales, lingüísticos y culturales (Alsina *et al.*, 1998), lo que para Goñi (2008) representa el uso funcional del conocimiento matemático. Estos datos tienen un significado pedagógico importante, se pone en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje al alumno; partir de



su experiencia e intereses donde se vio reflejada su capacidad para identificar situaciones problemáticas de su medio circundante, partiendo de reflexiones colaborativas, tarea fundamental para la discusión y consenso de definición del problema.

El indicador planteamiento del problema representó en la práctica una dificultad recurrente en los tres equipos, principalmente en su escritura, siendo necesaria la intervención del docente para orientar sus ideas. Al respecto cuestiona Uttech (2001, p. 98) "¿cómo se pueden impulsar los procesos de pensar creativa y críticamente en un contexto auténtico donde los estudiantes resuelvan problemas reales?", Callison (2006) menciona que en el trabajo por proyectos se presentan obstáculos para generar preguntas científicas y significativas. Esta situación reflejada en el estudio y ante el impedimento por concretizar ideas por parte de los alumnos, el docente investigador adquirió un papel fundamental para orientar sus reflexiones y pudieran plantear sus problemas de manera clara, respecto a lo que se deseó investigar y resolver. En esta dinámica se reflejó el papel del profesor como orientador del proceso enseñanza aprendizaje, utilizando como catalizador preguntas de reflexión sobre sus problemas.

Los procedimientos utilizados por los alumnos para resolver problemas incluyeron exponer sus puntos de vista sobre el procedimiento matemático seguido, también estuvo presente la cooperación, el error, la incertidumbre, la corrección e investigación, y al final llegaron con éxito a su solución. Rogoff (1993) señala las variables que influyen en los resultados de la resolución de problemas: la disponibilidad de conceptos en la estructura cognoscitiva, la sensibilidad al mismo, la curiosidad intelectual y la tolerancia a la frustración. Para Chevallard, Bosch y Gascón (1998) implica enfrentar un conocimiento a construir, un desafío en el cual el objetivo es resolver problemas movilizándolo, lo que llama Perrenoud (2000, citado por Díaz Barriga, 2006) un conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades e información). Sobre este hallazgo un factor que ayudó en esta tarea es que los estudiantes ya contaban con elementos conceptuales adquiridos previamente, factor que contribuyó positivamente en el trabajo que desarrollaron de manera colaborativa, usando conocimientos de matemáticas, inglés, español y ciencias en el desarrollo y presentación de su proyecto. Con base al análisis, reflexión y discusión en torno a los problemas poniendo en juego experiencias previas permitió a los estudiantes encontrar soluciones a los mismos, significó además un medio para reforzar el aprendizaje del resto de los contenidos curriculares y la aplicación de las matemáticas a casos prácticos.

### 3.2. Argumentación

La explicación del proceso seguido, la justificación y demostración de respuestas a los problemas planteados fueron consistentes en los tres equipos quienes expusieron las soluciones obtenidas, reflejándose en la práctica estos tres indicadores como cadenas argumentales. Para Castro (2006) significa la aplicación de destrezas y actitudes que conducen a razonar matemáticamente, para Niss (2002) favorece una mejor respuesta a diversas situaciones con distinto nivel de complejidad. En la práctica, la dinámica de trabajo llevada a cabo por los estudiantes al trabajar con la técnica POL incluyó la forma en que demostraron y convencieron a sus compañeros de la veracidad de sus afirmaciones puesto que aplicaron informaciones, estimaron y emplearon procedimientos oportunos y pertinentes a las situaciones que se les presentaron. Esto significa que los alumnos pusieron en práctica la argumentación, asumiendo la responsabilidad de resolver sus problemas, formulando argumentos, dando sustento a los procedimientos y obteniendo soluciones.



### 3.3. Comunicación

Otro de los hallazgos recurrentes en el estudio es el hecho de que los tres equipos utilizaron el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente en el proceso de desarrollo de su proyecto al dar respuesta a su problema, a través de diversos recursos como el diálogo, la reflexión, la escritura y presentaciones en power point. Niss (2002) refiere estas características como la capacidad de expresarse, tanto oral como por escrito, con referencia a asuntos con contenido matemático; proceso que ayuda en la organización, profundización y comprensión matemática (Silbey, 2003). Goñi (2008) señala que la comunicación es entendida como la capacidad de dar cuenta del propio pensamiento utilizando diversos elementos expresivos, es un factor muy importante para la capacidad de resolver problemas, por lo que se hace importante que los estudiantes trabajen el problema, hablen, discutan y expliquen las soluciones, para finalmente escribir como llegaron a la solución. Como se puede observar esta experiencia permitió contextualizar a las matemáticas como un área de conocimiento en el que el elemento expresivo ocupó un lugar central, al plantear los alumnos un problema verbal les facilitó traducir las frases a un problema de cálculo, las actividades desarrolladas implicaron reflexiones constructivas, plantear y replantear colaborativamente de manera conjunta el procedimiento utilizado, procesos que contribuyeron en el desarrollo de las habilidades de comunicación como hablar, escribir, escuchar a los demás ayudando a los estudiantes a organizar y consolidar su pensamiento matemático, favoreciendo con ello el desarrollo de la competencia comunicativa, en la práctica significó la articulación de habilidades de comunicación como escuchar, leer, hablar y escribir al difundir los resultados del proyecto y en particular del problema abordado.

### 3.4. Técnica de aprendizaje orientada a proyectos

Los datos se refieren a que los alumnos se organizaron en equipo y definieron roles de participación para cada uno de los integrantes, se involucraron en la construcción de su proyecto interdisciplinario, lo cual significó adquirir el compromiso y la responsabilidad para trabajar de manera organizada y participativa. Al tener los alumnos la posibilidad de organizarse de manera autónoma y delegar responsabilidades entre los integrantes del equipo se vio reflejado el interés por las actividades, asumiendo con seriedad el papel delegado. Los equipos mostraron su competencia matemática para clarificar, formular y resolver problemas de manera autónoma resultado de trabajar de manera colaborativa en la construcción y desarrollo de su proyecto. Situación coincidente con la recomendación de Helic, Krottmaier, Maurer y Scerbakov (2005), de que sean los alumnos quienes seleccionen un proyecto de acuerdo con sus preferencias, lo que para Poell y Van der Krogt (2003) aumenta la participación y apoya en la formación de una visión clara de lo que se puede hacer individual y colectivamente. En este sentido, los alumnos trabajaron de manera autónoma, con la asistencia del docente como apoyo durante el proceso, reunieron una diversa gama de conocimientos con el fin de elaborar nuevas ideas que sirvieron para las soluciones a sus problemas planteados.

En cuanto al indicador de evaluación de la técnica POL se focalizó en dos vertientes, una recuperando los propios procesos que vivieron los alumnos al trabajar con la misma y la otra en función del producto final que presentaron al término de la experiencia vivida. En cuanto a la evaluación del proceso se identificaron las siguientes regularidades. A partir del trabajo con la técnica POL los alumnos construyeron su propio aprendizaje y sus versiones de la realidad, en lugar de limitarse a la recepción de la información. Con este enfoque de enseñanza afirma Brooks-Young (2005) que los estudiantes se convierten en participantes activos de su aprendizaje, combinando sus intereses con una variedad de auténticos y desafiantes problemas, además les permite utilizar el pensamiento crítico en la valoración de

la información para tomar decisiones y a la aplicación en su vida diaria. Todo ello les dio la oportunidad de encontrar respuesta a sus inquietudes contextuales, y por tanto, construir aprendizajes significativos. Permitió además el desarrollo de habilidades como el análisis, el manejo de la información, interpretación, investigación, manejo de información, autoaprendizaje, toma de decisiones y trabajo en equipo.

Una de las regularidades al trabajar con la técnica POL fue el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje y habilidades en la resolución de problemas. En el aula la técnica tuvo efectos favorables en el interés de los alumnos para recurrir a la aplicación de conocimientos y habilidades presentes al inicio, durante y al final del proceso de aplicación de POL. Otro hallazgo recurrente en la experiencia vivida con la técnica POL es que favoreció que los alumnos integrados en equipos pusieran en práctica valores como la responsabilidad, colaboración, respeto, orden, limpieza, perseverancia, participación, confianza, tolerancia y liderazgo. Señala Domínguez (2000, pág. 11), "el verdadero reto de la educación es satisfacer la necesidad de los niños/as: comprensión, afecto, respeto, confianza, y un conocimiento de la realidad que les permita resolver de forma razonada, autónoma y responsable los problemas que ésta les presenta". La dinámica de trabajo derivada de la aplicación de POL permitió identificar la presencia y aplicación de dichos valores por parte de los estudiantes, lo que tiene un significado importante para el hecho educativo de promover la práctica de los mismos en el aula.

Desde la perspectiva de los alumnos y del docente sus opiniones en los cuestionarios son coincidentes en cuanto a que la técnica POL influyó en el desarrollo de competencias matemáticas de planteamiento y resolución de problemas, la argumentación y la comunicación. A este tipo de evaluación se le denomina basada en actuaciones (Goñi, 2008), la cual representó un valioso instrumento de evaluación de los aprendizajes adquiridos, en dos vías en torno a las tres competencias matemáticas en estudio, los estudiantes realizaron una autoevaluación acerca de sus procesos y actuaciones y una heteroevaluación realizada por el docente sobre los equipos de trabajo, ambos arrojaron resultados similares sobre el beneficio de trabajar con la técnica POL en el desarrollo de competencias matemáticas.

#### 4. DISCUSIÓN

El estudio estuvo guiado por la pregunta principal **¿Cómo se desarrollan las competencias matemáticas de los alumnos de segundo grado de secundaria mediante el uso de la técnica de aprendizaje orientada en proyectos?** se encontró que las competencias matemáticas de planteamiento y resolución de problemas, comunicación y argumentación en los estudiantes se desarrollan al resolver problemas vinculados con su entorno sociocultural y acordes con sus objetivos, posibilidades e intereses; a través del trabajo en equipo; generando oportunidades para utilizar diversos recursos como conocimientos disciplinarios e interdisciplinarios; involucrándolos en actividades de investigación; movilizándolo y transfiriendo recursos cognitivos (conocimientos), habilidades (trabajo colaborativo, análisis, interpretación, organización, investigación), y valores (asumiendo la responsabilidad del trabajo colaborativo, solidaridad, respeto, esfuerzo), aplicando capacidades como identificar, plantear y resolver problemas; explicando, justificando y demostrando, es decir, argumentando sus razonamientos; comunicando sus ideas de manera oral y por escrito sobre los hallazgos en la ejecución de proyectos basados en situaciones reales.

Lo referido al proceso que siguen los alumnos al trabajar la competencia matemática de plantear y resolver problemas se encontraron tres elementos de valor instrumental y práctico característicos de

referida competencia; primero, identificaron de manera autónoma una situación problemática vinculada con sus intereses y vivencias, plantearon su problema anclado en ámbitos y situaciones familiares, sociales y académicas, así como su traducción al lenguaje y contexto matemático e interdisciplinario; tercero, resolvieron su problema empleando procedimientos oportunos y pertinentes con la discusión de alternativas para la selección de estrategias de resolución.

Asimismo la competencia de comunicación se manifestó en los alumnos al comunicar los resultados de su problema con claridad y fluidez tanto de manera oral como por escrito; y con el apoyo de la técnica de aprendizaje orientada en proyectos pusieron a prueba sus ideas, escucharon las soluciones de los demás, dibujaron, trazaron y escribieron; utilizaron la tecnología para presentar su proyecto, en conjunto, estas experiencias favorecieron positivamente su competencia comunicativa.

En cuanto a la competencia de la argumentación, los estudiantes la aplicaron con tres niveles de complejidad, explicaron, justificaron y demostraron los resultados a los que llegaron de sus problemas, estos indicadores fueron razones que pusieron en práctica para dar sustento a los procedimientos y respuestas encontradas, es decir, se emitieron juicios fundamentados, apoyados en contenido matemático y de otras asignaturas.

Ahora bien el objetivo del estudio consistió en analizar el desarrollo de tres competencias matemáticas (resolución de problemas, argumentación y comunicación) con alumnos de segundo grado de secundaria con el fin de identificar cómo impacta la técnica POL como diseño instruccional innovador para mejorar los aprendizajes matemáticos de los estudiantes. Al valorar el proceso de implementación de la técnica POL y el reporte del proyecto presentado por los alumnos, se mostraron evidencias del desarrollo de sus competencias matemáticas, mejorando sus aprendizajes no sólo de matemáticas, sino también de otras asignaturas, al identificar, plantear y resolver problemas; explicar, justificar y demostrar las soluciones encontradas a los mismos; así como expresión oral como por escrito del proyecto realizado.

El desarrollo de competencias matemáticas se mostraron con las tareas realizadas por los alumnos al abordar las actividades de la técnica POL mediante las herramientas disponibles, movilizándolo y poniendo de manifiesto las mismas al identificar, plantear y resolver problemas; explicar, justificar y demostrar las soluciones de los problemas planteados; expresar de manera oral y por escrito los hallazgos en la ejecución de los procesos del proyecto basado en situaciones reales. La competencia matemática de plantear y resolver problemas favoreció la creatividad y la curiosidad de los alumnos, dejando de lado la aplicación mecánica irreflexiva de fórmulas, permitió la construcción de conocimientos significativos en la realización de tareas, haciendo uso de la reflexión cualitativa y cuantitativa, favoreció el trabajo a partir de problemas cercanos a sus experiencias, y trabajaron con situaciones abiertas en donde se resolvieron problemas de la vida cotidiana.

La argumentación tuvo como componente central el lenguaje por parte de los alumnos, se vio reflejada en la explicación de procesos, planteamientos y sucesos, en la explicación de un determinado razonamiento con coherencia, la sujeción a pruebas y hechos, sencillez en el discurso y lógica, con la práctica de habilidades cognitivas como el razonamiento, la deliberación, formulando argumentos del sustento, procedimiento y/o solución encontrados, y a su vez transferir esas habilidades a los argumentos por escrito. Y la competencia matemática de la comunicación permitió a los estudiantes expresarse de forma oral y por escrito, atendiendo a las intenciones comunicativas, a la producción de textos con sentido, coherencia y cohesión, además ayudó a organizar y consolidar su pensamiento matemático y a aprender las prácticas matemáticas.

Aplicar la técnica POL en educación secundaria emerge como un contrapeso a la función transmisora de conocimientos en manos del docente para conceder la importancia a los alumnos a trabajar en torno a sus objetivos, posibilidades e intereses, privilegiar este tipo de estrategias didácticas con su participación activa representó una oportunidad de adquirir aprendizajes significativos, ofreciendo un cambio de ritmo respecto a la actividad habitual en el salón de clase. En donde la competencia matemática de plantear y resolver problemas favoreció la creatividad y la curiosidad de los alumnos, dejando de lado la aplicación mecánica irreflexiva de formulas, permitió la construcción de conocimientos significativos en la realización de tareas, haciendo uso de la reflexión cualitativa y cuantitativa, favoreció el trabajo a partir de problemas cercanos a sus experiencias, trabajaron con situaciones abiertas de la vida cotidiana al partir de lo vivencial y de la observación al planteamiento de problemas y al descubrimiento de los campos de aplicación y la utilidad de las matemáticas.

En el estudio llevado a cabo se observó la tendencia de los equipos a emitir juicios fundamentados sobre sus respuestas, respaldados con datos utilizados durante el proceso mismo de solución, por lo que además de explicar y justificar, demostraron la solución dada a sus problemas valiéndose de diversos procedimientos y pruebas matemáticas, que aunque sencillas marcan la pauta para ir cultivando el desarrollo gradual de esta competencia matemática. Como afirma Stein (2001) no es tarea sencilla, es difícil ponerla en práctica, por lo que se debe centrar la atención en los procesos que los estudiantes adoptan ante determinadas situaciones y la manera en la que convencen a otros de la veracidad de afirmaciones mediante diversos procedimientos y pruebas.

También se detectó que las situaciones cotidianas trabajadas por los estudiantes representaron una oportunidad para desarrollar la competencia de comunicación, para expresar sus ideas tanto de manera oral como escrita, movilizandolos conocimientos disciplinarios e interdisciplinarios y dando respuesta a sus problemas planteados de una manera sencilla pero entendible. Implicó la toma de decisiones, investigar, analizar y desarrollar tareas definidas por ellos mismos, para comunicar sus resultados, usando diversos recursos como el empleo de dibujos, esquemas, tablas, etc., en un ambiente de interés, confianza, colaboración, orden y perseverancia.

Finalmente, esta experiencia aporta el proceso de desarrollo de competencias matemáticas en alumnos de secundaria al trabajar con la técnica POL como diseño instruccional innovador, abordando problemas de la realidad en que se desenvuelven, contribuyendo con un novedoso procedimiento para la enseñanza y el aprendizaje, con énfasis en el uso de conocimientos para resolver problemas para enfrentar situaciones cotidianas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M. A. y Cepeda, B. (2005). *Pisa para docentes. La evaluación como oportunidad de aprendizaje*, México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Alsina, A. (2004). *Desarrollo de competencias matemáticas con recursos lúdico-manipulativos*. Madrid, España: Narcea.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (2da. Ed.). México: Trillas.
- Bishop, A. J. (1999). *Enculturación matemática. La educación matemática desde una perspectiva cultural*. Barcelona, España: Paidós.

- Brooks-Young, S. (2005). Project-Based Learning: Technology Makes It Realistic! *Today's Catholic Teacher*, 38(6), pp. 35-39.
- Burgués, C. (2008). La representación de las ideas matemáticas. En *Competencia matemática e interpretación de la realidad. Aulas de Verano*. España: Ministerio de educación, política social y deporte.
- Callison, D. (2006). Project-Based Learning, *School Library Media Activities Monthly*, 22(5), pp. 42-45.
- Castro, J. (2006). Competencias matemáticas del niño de la I y II etapa de educación básica. *EquisAngulo, revista electrónica de educación matemática*, 2(3), pp. 5-20.
- Chevallard, Y., Bosch, M. y Gascón, J. (1998). *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, España: SEP/ICE.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, México: McGraw-Hill.
- Domínguez, G. (2000). *Proyectos de trabajo. Una escuela diferente*. Madrid, España: La Muralla.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona, España: Graó.
- Foulger, T. S. y Jiménez-Silva, M. (2007). Enhancing the Writing Development of English Language Learners: Teacher Perceptions of Common Technology in Project-Based Learning. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(2), pp. 109-124.
- Gallego, C., Pons, M., Alemany, C., Barceló, M., Guerra, M., Orfila, M., et al., (2005). *Repensar el aprendizaje de las matemáticas*. Barcelona, España: Graó.
- Goñi, J. M. (2008).  $3^2 - 2$  ideas clave. *El desarrollo de la competencia matemática*. Barcelona, España: Graó.
- Helic, D., Krottmaier, H., Maurer, H. y Scerbakov, N. (2005). Enabling Project-Based Learning in WBT Systems. *International Journal on ELearning*, 4(4), pp. 445-461.
- ICAS (2010). Intersegmental Committee of the Academic Senates, *Statement of competencies in mathematics expected of entering college students*. California, USA: University of California.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2005). *PISA para docentes. La evaluación como oportunidad de aprendizaje*, México: Comisión Nacional de Libro de Texto Gratuitos.
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo del Sistema, Vicerrectoría Académica del Tecnológico de Monterrey [ITESM] (2000). *Las técnicas didácticas en el modelo educativo del Tecnológico de Monterrey*. Recuperado de [http://sitios.itesm.mx/va/dide/docs\\_internos/inf-doc/tecnicas-modelo.PDF](http://sitios.itesm.mx/va/dide/docs_internos/inf-doc/tecnicas-modelo.PDF).
- Kirk, J. y Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills. California: Sage.
- Kramer, B. S., Walker, A. E. y Brill, J. M. (2007). The underutilization of information and communication technology-assisted collaborative project-based learning among international educators: a Delphi study, *Educational Technology, Research and Development*, 55(5), pp. 527-543.
- Kucharski, G. A., Rust, J. O. y Ring, T. R. (2005). Evaluation of the ecological, futures, and global (EFG) curriculum: a project based approach, *Education*, 125(4), pp. 652-668.
- Leyva, J. L. y Proenza, Y. (2006). Reflexiones sobre la calidad del aprendizaje y de las competencias matemáticas, *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(41), pp. 1681-5653.



- Macías, A., López, A. y Ramírez, M. S. (2012). Recursos Educativos Abiertos para la enseñanza de las ciencias en ambientes de educación básica enriquecidos con tecnología educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3 (58), pp. 1-24.
- Monaghan, F. (2006). Thinking aloud together, *Mathematics Teaching*, 198, pp.12-15.
- National Council of Teachers of Mathematics (1995). *Sugerencias para resolver problemas*. México: Trillas.
- Niss, M. (2002). *Mathematical competencies and the learning of mathematics*: the Danish KOM project, Denmark, IMFUFA, Roskilde, University.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2003). *The PISA 2003 Assessment Framework. Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. París: OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2006). *La evaluación PISA 2006*. Recuperada de [http://www.oecd.org/document/25/0,3746,en\\_32252351\\_32235731\\_39733465\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/25/0,3746,en_32252351_32235731_39733465_1_1_1_1,00.html).
- Pajares, R., Sanz, A. y Rico, L. (2004). *Aproximación a un modelo de evaluación: el proyecto PISA 2000*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Poell, R. F. y Van der Krogt, F. J. (2003). Project-based learning in organizations: Towards a methodology for learning in groups, *Journal of Workplace Learning*, 15 (5), pp. 217-228.
- Ramírez, M. S. (2008). Triangulación e instrumentos para análisis de datos [vídeo]. Disponible en la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey. Recuperado de [http://sesionvod.itesm.mx/acmcontent/b98fca5b-7cb6-4947-b8de-41ac3d3cdb9c/Unspecified\\_EGE\\_2008-06-19\\_05-29-p.m..htm](http://sesionvod.itesm.mx/acmcontent/b98fca5b-7cb6-4947-b8de-41ac3d3cdb9c/Unspecified_EGE_2008-06-19_05-29-p.m..htm).
- Ramírez, M. S. (2012). *Modelos y estrategias de enseñanza para ambientes presenciales y a distancia*. México: Editorial digital del Tecnológico de Monterrey.
- Ramírez, M. S., Valenzuela, J. R. y Heredia, Y. (2012). La evaluación de la comprensión lectora y de las matemáticas en contexto: implicaciones para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Educación*, 357, pp. 491-514. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-357-070.
- Rico, L. (2007). La competencia matemática en PISA, *PNA*, 1 (2), pp. 47-66.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Segarra, Ll. (2004). *Problemates. Colección de problemas matemáticos para todas las edades*. Barcelona, España: Graó.
- Sense, A.J. (2009). Knowledge creation spaces: The power of project teams. *Lecture Notes in Computer Science*, 5914 LNAI, pp. 347-357.
- Silbey, R. (2003). Math out loud! *Instructor*, 112 (7), pp. 24-26.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de caso* (2a. Ed.). Madrid, España: Morata.



- Stein, M. K. (2001). Mathematical argumentation: Putting umph into classroom discussions, *Mathematics Teaching in the Middle School*, 7(2), pp. 110-112.
- Thomas, J. (2000). A review of research on project-based learning. Disponible en [http://www3.autodesk.com/adsk/files/327085\\_PBL\\_Research\\_Paper.pdf](http://www3.autodesk.com/adsk/files/327085_PBL_Research_Paper.pdf).
- Tobón, S. (2007). *Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Colombia: Ecoe Ediciones.
- Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar: Una pedagogía para el salón multigrado*, México: Paidós.
- Vidal, S (2009). *Estrategias para la enseñanza de las matemáticas en secundaria*. Barcelona: Laertes.
- Vidal, S. (2010). La comunicación en la didáctica de las matemáticas. *Vivat Academia*, 112, pp. 1-24.
- Whitin, D. J. y Whitin, P. (2002). Promoting communication in the mathematics classroom. *Teaching Children Mathematics*, 9(4), pp.205-211.
- Wolk, S. (1994). Project-based learning: Pursuits with a purpose, *Educational Leadership*, 52(3), pp. 42.
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research. Design and Methods*. Beverly Hills, CA: Stage Publications.
- Zabala, A. y Arnau L. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, España: Graó.
- Zorrilla, M. (2009). ¿Cuál es la aportación de la escuela secundaria mexicana en el rendimiento de los alumnos en Matemáticas y Español? *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2), pp. 1-29.



## CURRÍCULO Y PEDAGOGÍAS RENOVADORAS EN LA EDAD ANTIGUA

*Agustín de la Herrán*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2012) - Volumen 10, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art17.pdf>

|                         |                          |
|-------------------------|--------------------------|
| Fecha de recepción:     | 17 de agosto de 2012     |
| Fecha de dictaminación: | 14 de septiembre de 2012 |
| Fecha de aceptación:    | 26 de septiembre de 2012 |



**P**arece existir un consenso al percibir que los cambios curriculares que se acometen en un gran número de países pretenden mejorar la calidad de los sistemas educativos y la preparación de las nuevas generaciones. La gran meta parece ser su incorporación digna y satisfactoria en la sociedad democrática del siglo XXI. Desde una perspectiva metodológica, su desarrollo parece apoyarse en estos principios: 1º) El protagonismo de la funcionalidad de lo que se aprende, canalizado a través de las competencias. 2º) La educación inclusiva, como fundamento de la convivencia democrática. 3º) La igualdad de oportunidades, basada en el imperativo de la mejor educación posible para todos y todas. 4º) La orientación de todos los esfuerzos actuales a la mejora de la vida de las generaciones futuras.

## 1. REFLEXIONES SOBRE EL CURRÍCULO

### 1.1. Una redefinición conceptual del currículo desde la Didáctica

La historia de la innovación educativa –comprendida como historia de la enseñanza o de la Didáctica– emerge en los albores de la humanidad. Un modo básico de rastrearla es desde lo que se puede comprender como antecedentes pedagógicos y curriculares. Si lo hacemos así, no tendremos más remedio que conceptualizar lo revisado como ‘manifestaciones precursoras’. -Esto es lo que, por ejemplo, hacen algunos autores cuando entienden que Sócrates, Platón o Aristóteles fueron los primeros precursores de la Orientación Educativa (Sebastián Ramos, 2003; Bisquerra, 1996, 2008), incurriendo, además, en el habitual occidentalismo-.

A nuestro juicio, este planteamiento es impreciso, porque valora un fenómeno histórico-pedagógico desde coordenadas no relativas. Y es que cada cultura ha tenido sus pedagogías y currículos de referencia. Análogamente, se reconoce que cada época ha tenido su modo de ciencia. Así pues, los currículos ancestrales, más que precursores de algo actual, fueron exactamente eso: ‘currículos de su circunstancia’. En definitiva, optaremos por intentar revisar nuestro objeto de estudio desde una triple perspectiva: la actual, el momento histórico correspondiente desde sí mismo, y la relación entre el autor innovador o la innovación con su pasado y futuro próximos, en cuanto a relaciones e innovaciones didácticas afines.

Lo cierto es que el currículo y el diseño curricular han recorrido un largo camino hasta llegar a las configuraciones actuales. Con la mirada puesta en los que en cada momento histórico se han propuesto o se ha adoptado como tal, conceptualizamos ‘currículo’ relativo, desde una acepción amplia, de estos modos: 1º) ‘Concreción cultural con una intencionalidad educativa’. 2º) ‘Intenciones de enseñanza de una cultura’. 3º) ‘Compendio cultural educativamente relevante’. 4º) ‘Aquella parte de una cultura con intencionalidad e implicaciones didácticas’. 5º) ‘Conjunto de intenciones educativas organizadas desde una cultura dada con una finalidad educativa’. 6º) ‘Intenciones educativas incluidas en culturas definidas que, bien han sido dispuestas o planificadas para la enseñanza formativa, o bien han sido aprovechadas por maestros, docentes o enseñantes como recurso para la educación y la formación, tanto formal como no formal’. 7º) ‘Conjunto de enseñanzas útiles para la educación de las personas’. En síntesis, desde la perspectiva de la Didáctica, lo que entendemos por ‘currículo’ vincula cultura y formación.

Un 'currículo' puede referirse a un periodo, a una cultura, a un pueblo, a una escuela de pensamiento, etc. Por otro lado, el currículo de cada época o lugar puede desarrollar formas diversas. Por ejemplo, humanísticas, artísticas, académicas, deportivas, etc. Además, puede ser impuesto, propuesto o espontáneo. Pero se empleará para educar, para orientar o prescribir sobre lo que hay que enseñar y lo que hay que aprender de la cultura de referencia a cuyo desarrollo contribuye mediante la formación de la persona. Los currícula de una cultura se tienden a disponer y orientar desde el triple prisma: el pasado y su pasado (de la cultura), el presente y su presente y el futuro y su futuro deseable. Cada 'currículo' va asociado normalmente a un soporte (literario, gráfico, gestual, plástico...). Incluso el soporte pudiera ser oral, aunque cuando el aprecio social y pedagógico es elevado, se tienda a plasmar por escrito. Aunque entre soporte y currículo pueden desarrollarse diversas relaciones -de identificación, de identidad, de representación o para la autoformación- es necesario diferenciarlos.

Hay concreciones culturales que no consideraremos 'curriculares' por su carácter doctrinario, ajeno a la educación, condicionante de la conciencia, promotor de ismos, etc. En este grupo incluimos las religiones institucionalizadas, cualesquiera que éstas sean. El criterio para diferenciar lo doctrinario de lo curricular será precisamente considerar 'curricular' a lo que favorece la formación y la autoformación, esto es: lo que desde la cultura no fomenta la parcialidad, la identificación, la dualidad y la fragmentación humana, y en cambio profundiza y amplía la conciencia, desarrolla la complementariedad, promueve la universalidad, el descondicionamiento, pretende la autonomía y el conocimiento de la persona, etc.

Podemos definir otro opuesto al currículo, aunque en este caso es formativo. Para concretarlo, nos apoyamos en Osho (2010), que observa que: "Nunca ha habido ninguna conciencia sin programar. La programación empieza con la educación" (p. 272). Si el currículo de cualquier cultura o sistema social o educativo tiene por finalidad la educación y "Es imposible educar a alguien sin programarlo" (Osho, 2010, p. 273), el currículo puede considerarse, desde esta perspectiva, un recurso metodológico para la programación y el condicionamiento de personas, culturas y sociedades. Sin embargo, a diferencia del adoctrinamiento –comprendido como 'opuesto no formativo' anterior-, se pretende que esa 'programación mental' sea educativa, formativa, en función del significado y nivel de conocimiento pedagógico de cada época. Con estos mimbres podemos deducir un segundo opuesto al currículo, que en cambio podríamos denominar 'opuesto formativo'. Y éste es la meditación, la vía o metodología autoformativa de Oriente por antonomasia. En efecto, como no se trata de otra 'reprogramación' o de un cambio de A por B,

*no debería decirse que la meditación es una técnica. Es relajarte en tu propio mundo interior, solo –sin guías, sin escrituras [sin currículos, añadimos]- y estar tan quieto que no se produzca ni una sola ondulación de pensamiento. Es la única manera de eliminar la programación (Osho, 2010, p. 273).*

Este enfoque formativo identifica la educación como proceso de descondicionamiento o de desprogramación de condicionamientos (Krishnamurti, 2008; Herrán, 2008), del mismo modo a como el avance de un vehículo requiere tanto la aceleración como soltar el freno.

## 1.2. Tres interpretaciones posiblemente imprecisas de la historia del currículo

De la aproximación conceptual anterior deducimos estas interpretaciones posiblemente imprecisas de la historia del currículo:

- *La historia del currículo no es la historia de su etimología:* Según la 22ª edición del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE), el término 'curriculum' (del lat. *curricŭlum*) [castellanizado *currículo*] tiene dos acepciones: *Plan de estudios*, y *Conjunto de estudios* y

*prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades.* El sufijo “ulum” nos informa de que se trata del diminutivo de *curris, ere, correr, carrera*, y de *cursus, curso o cursillo*. Por ello, su origen etimológico y su uso pueden asimilarse al término en sí o a sus antecedentes, y también a significados estrechamente asociados. Tal es el caso del concepto ‘camino’, que es por donde se corre, se realiza la carrera o su proceso. Por ello ‘currículum’ se puede asimilar a *cursus honorum*, que en la antigua Roma se refería al recorrido vital a través de las sucesivas responsabilidades, honores y premios que un ciudadano ocupaba. Este concepto se relaciona directamente con nuestro actual *currículum vitae*.

- *La historia del currículo no es la historia del término ‘currículo’ y su impacto cultural y educativo:* Del mismo modo a que un fenómeno no es la palabra con que se nombra, nos parece relevante diferenciar entre el origen del término *currículum* (o *currículo*) y la génesis del currículo como recurso pedagógico de cada periodo histórico y cultural. Aunque el término ‘currículum’ es relativamente reciente, como fenómeno y como concepto es ancestral, estable y adaptable a cada momento y cultura. Desde un punto de vista Didáctico, se sostiene –a raíz del artículo de Hamilton (1991)- que el origen del término “currículum” –con las acepciones del DRALE anteriormente expuestas-, data de la universidad escocesa y calvinista de Leiden (1582), donde en un texto puede leerse: “En habiendo completado el currículum de estudios [...]” (Hamilton, 1991, p. 199). En los registros de la Universidad de Glasgow (1633) parece encontrarse el segundo antecedente (Hamilton, 1991, p. 197). La tradición anglosajona, clásica en formas, preservó el término en su literatura y lo exportó al resto del mundo. Los países anglófonos (especialmente en Reino Unido y EE.UU. de Norteamérica, a raíz de Tyler, 1949) se consagraron al estudio científico del currículum, desarrollando múltiples significados. Ello multiplicó su interés a nivel internacional. Aunque su significado más habitual ha sido ‘plan de estudios’ o ‘conjunto de materias que definen un tramo de estudios de educación formal’, su polisemia ha sido objeto de una hipertrofiada y dudosamente útil literatura pedagógica, con connotaciones filológicas, filosóficas y sociológicas.
- Durante los 80 y 90, el currículum, su semántica y su teoría recalcan y florecen en España. Primero fue la confusión: había que diferenciarlo de ‘currículum vitae’, y adjudicar a un término latino un significado arbitrario hasta ese momento inexistente, por imperativo de la cultura anglosajona. Como en otros países, poco a poco se le fue colmando y saturando de significados e implicaciones pedagógicas. Posiblemente las más ricas contribuciones para la enseñanza provinieron de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar, destacando Gimeno Sacristán (1988), apoyado en Stenhouse (1975, 1984), que desarrolla una idea de currículum como reflexión y análisis de la práctica. Tras un largo periodo de hiperactividad epistemológica, aquel concepto arbitrario, foráneo y que “no nació en ninguna escuela” (Herrán, 1993, 2003c), fue integrado, ya sin inflamación, en la Pedagogía y la Didáctica. La dualidad ‘didáctica y currículo’ (por ejemplo, ver Torre, 1993) -elevada a la categoría de “subárea de la Didáctica” (Bolívar, 2003)- ha adoptado como lectura habitual el campo en el que el conocimiento pedagógico se proyecta. Quizá hoy podemos decir que se ha pasado de concebir una escuela basada en el desarrollo del currículo (Skilbeck, 1984) a la contradicción que para la formación puede resultar centrar la enseñanza en el currículo -o en alguno de sus elementos, como puedan ser las competencias- (Herrán, 2005b). Desde la perspectiva del área, parece percibirse un más equilibrado, abierto y complejo desarrollo de sus objetos de estudio, entre los que está el

'currículo'. Quizá tenga algo que ver esta normalización interna con lo que Bolívar (2003) identifica con un cierto renacimiento de la Didáctica europea o "Didaktik-renaissance", como dicen en el área alemana.

- *La historia del currículo no es la historia de conceptos restringidos de 'currículo'*: Diferenciamos entre el origen del 'currículo' y el de un concepto restringido del mismo, relacionado con el origen terminológico anterior. En efecto, si se parte de la base de que el currículum es disciplinar (Goodson, 1995) y esa afirmación no se somete a crítica, concluiremos con que es preciso remontarse a la Edad Media -y al siglo XVIII en el caso de las universidades europeas- para identificarlo como "trívium" (del latín, *tri*, 'tres (veces), triple') y "cuadrivium" (*cuadri*: 'cuatro (veces), cuádruple'; y *vium*: 'camino'), y a lo sumo con sus antecedentes. En efecto, el *trivium* fue una adaptación de la gramática, la retórica y la dialéctica (o lógica) de los estudios de oratoria de la antigüedad. Y el antecedente directo del *cuadrivium*, una base de la educación medieval, data de la 'secta de los pitagóricos', cuya actividad formativa se desarrolló en torno a Pitágoras (-582 a -507), que organizaba su enseñanza en torno a la Aritmética, la Astronomía, la Geometría y la Música, después consideradas como partes de las Matemáticas. Esta planificación ha derivado posteriormente en 'asignaturas' -'lo asignado o estipulado para enseñar de cada materia'-, que hoy constituyen, de facto, los currícula. De hecho, el DRALE define 'asignaturas' como: "Cada una de las materias que se enseñan en un centro docente o forman un plan académico de estudios".

### 1.3. Una reinterpretación de la historia del currículo desde la Didáctica

Nuestra lectura del origen del currículo no comparte las interpretaciones que identifican su 'historia' con 'la historia de su etimología', 'la historia del término currículo y su impacto cultural y educativo, o la 'historia de conceptos restringidos de currículo', como pueden ser el que lo entiende como plan de estudios o de asignaturas, ni tampoco el que lo asimila a procesos de reflexión sobre la práctica (Stenhouse, 1977, 1984; Gimeno Sacristán, 1988). De entrada criticamos estas acepciones porque interpretamos que se realizan, bien desde concepciones únicas, bien desde analizadores rígidos –las disciplinas, las materias o las asignaturas o la reflexión y análisis de la práctica-, que determinan su significado. Por ejemplo, si por 'currículo' se entiende 'plan de estudios' y un plan se compone de materias disciplinares, su origen no podrá ser otro que los primeros planes de estudios. Si con el concepto más amplio anteriormente definido, ajustable a cada época rastreamos los currícula relativos desde la Historia de la Didáctica, lo que desde luego se descubre es que el origen del fenómeno curricular ni está en la Edad Media, ni en los pitagóricos, ni es disciplinar. Las disciplinas vinieron después. Y relacionar este origen con una reflexión sobre la práctica equivaldría a sacarlo de la escena, a descentrarlo. Nuestra percepción nos lleva a pensar en él, más bien, como una reflexión sobre los fundamentos y la génesis histórica de la Didáctica.

Las primeras manifestaciones curriculares respondieron a intenciones de enseñanza no disciplinares. Los contenidos y las materias que trajeron los avances científicos y artísticos fueron medios que poco a poco definieron las bases de una educación más ambiciosa, detallada y ajustable a las diferentes edades. Y al fijarse en ellos y emerger el interés por la formalización, desplazaron el centro de gravedad pedagógico desde la profundidad hacia la cáscara. En efecto, en los Orientes y el periodo clásico en Grecia esa educación se relacionaba con la formación de la persona centrada en su conciencia, su autoconocimiento, la evolución social de cada época, el cultivo de las virtudes, la sintonía con la naturaleza, la sabiduría, la humanidad, etc. Por ello, porque mucha profundidad educativa se ha perdido, creemos que merece la



pena volver a buscar y a descubrir elementos, metodologías, enfoques y temas del pasado curricular e intentar releerlos con inocencia y naturalidad, para quizá escribir un futuro más completo.

El origen de los currícula fueron las culturas, del mismo modo a como el afianzamiento de un árbol es su tierra. Los currículos fueron, de hecho, un subproducto de ellas para su lógico deseo de prevalencia y desarrollo. Decimos 'las culturas', no 'la cultura occidental'. Esta acepción -más verbal que sustantiva- conecta automáticamente nuestra conceptualización con el pasado, pero con todo el pasado, como partes del árbol complejo que es la humanidad. En síntesis, nuestra posición es contraria a la acepción restringida de currículo y de toda clase de historia sesgada. Pero no sólo desde la perspectiva de sus antecedentes, sino desde la perspectiva de su complejidad y su evolución posible. Por eso creemos positivo, constructivo e imprescindible buscar manifestaciones curriculares más complejas y avanzadas que las actuales en el túnel del pasado. Y reconocer que, de ese pasado, hay no poco que aprender e incorporar para acceder a un futuro más consciente o con mejor educación.

## 2. PEDAGOGÍAS DE LA EDAD ANTIGUA

### 2.1. Sumeria: Enseñanzas de la Epopeya de Gilgamesh

Un remoto currículo podría localizarse en la mitología sumeria, concretamente en el poema de Gilgamesh (-2750). Lo consideramos así porque entendemos que la primera metodología curricular con intencionalidad educativa fueron los mitos. Como explica Souvirón (2012), la epopeya o poema de Gilgamesh data de -2750, unos dos mil años antes que la Ilíada. El relato más antiguo que se conoce. En él se trata un interés perenne del ser humano: La búsqueda de la inmortalidad. En la sociedad cretense (Creta y Chipre), la cuna de la mitología, domina un periodo matriarcal y una sociedad pacífica. La arqueología nos informa de que los palacios no eran defensivos, y no contenían pinturas ni artes que evocaran guerras o contiendas.

Como explica Souvirón (2012), Gilgamesh (o Istúbar) es un rey, el quinto rey de Uruk, ciudad de Mesopotamia. Quiere ser inmortal. No es como Ulises, a quien se ofrece la posibilidad de ser inmortal y la rechaza. Es como Aquiles: ventaja tanto a los demás que pierde la noción de que es un ser humano. Y sus súbditos se sienten tan oprimidos por él que piden a los dioses que construyan un igual, tan fuerte como Gilgamesh, para que lo contenga. Así, Anu ordenó a Aruru que lo creara. Lo moldeó de barro y de agua. Y creó a Enkidu. Enkidu llega a la Tierra como un animal salvaje. Es un ser feliz, elemental, que vive con las gacelas y los animales, que bebe de las charcas. Lo es hasta que un día un joven trampero le ve. Entonces, el trampero advierte a su padre. Le dice que ha visto a un ser extraño, a un gigante. Su padre le convence de que vaya a ver al rey Gilgamesh, que le dirá lo que hay que hacer. Gilgamesh le dice que se vaya al templo de la diosa Ishtar, que allí pregunte por una sacerdotisa llamada Samhat y que se lo cuente todo, porque ella sabrá lo que hay que hacer. Cuando el trampero le informa a esta sacerdotisa, va a buscar a Enkidu.

*Ella se despojó de su túnica y se tumbó allí desnuda, abiertas las piernas, tocándose. La vio Enkidu y se acercó cautelosamente. Olisqueó el aire. Contempló su cuerpo y se acercó. Samhat le tocó el muslo, tocó su pene e introdujo a Enkidu dentro de ella. Empleó sus artes amorosas, se apoderó de su aliento con sus besos, no se reprimió en absoluto y le enseñó lo que es una mujer. Durante siete días permaneció erecto y yació con ella, hasta que estuvo saciado. Al cabo se levantó y caminó hacia la charca para reunirse con sus*

*animales. Pero las gacelas lo vieron y se dispersaron. El venado y el antílope se alejaron brincando. Trató de alcanzarlos, pero su cuerpo estaba exhausto. Su fuerza vital se había agotado. Temblaban sus rodillas. Y ya no podía correr como un animal, tal como había hecho hasta entonces. Regresó hacia donde estaba Samhat, y en tanto caminaba, supo que su mente había crecido, supo cosas que los animales no pueden saber (Souviron, 2012).*

Así, Enkidu se convierte en humano. Descubre la infelicidad. También la descubrirá Gilgamesh cuando finalmente se hace amigo de Enkidu y, tras encontrar en él a un verdadero amigo, sufre cuando muere.

El potencial curricular de este poema es enorme: en una sociedad en la que impera una cultura de paz, el amor natural se propone como un recurso eficaz para la transformación de la violencia en comunicación, entendimiento y empatía. La amistad se muestra como un valor desarrollado sobre la paz. Y la razón y la naturalidad no eluden la presencia de la muerte en la vida, como referente de una evolución educativa de todos, basada en la conciencia.

## 2.2. Currículo y didáctica en Grecia

Grecia (-VII a -III) sienta las bases de la cultura contemporánea occidental. Es un referente al que es preciso volver para orientarse. En efecto, señala el catedrático de Filología Griega García Gual (2012) que:

*Nuestro contacto con lo griego no es, básicamente, tan sólo un mero empeño arqueológico. Cada época europea ha tenido a los griegos, renovados, en su horizonte. Todavía seguimos caminando por el camino descubierto por sus exploradores, poetas, filósofos, políticos y maestros del arte y la literatura y, si volvemos la vista atrás, es fácil sentirlos próximos y admirar sus logros y rastros en el descubrimiento del mundo. Nos sirven todavía como una referencia constante, impresionantes y seductores en muchos ámbitos de la fantasía y la alta cultura: los griegos, a la vez tan lejos y tan cerca (p. 8).*

Este gesto ocurrió especialmente en el Renacimiento y en el siglo XVIII, pero podemos asegurar que es permanente -si no social o globalmente, sí en quienes fundamentan su proceder en la razón, porque individual, colectiva o institucionalmente condensan el verdadero espíritu de la todavía inexistente 'sociedad del conocimiento'. Siendo Grecia una fuente orientadora en cuanto a productos sociales del conocimiento -generó la democracia, la ciencia, la filosofía, la pedagogía, el teatro, el arte, etc.-, ¿cómo no esperar que lo fuera, además, del 'currículo' y de la renovación pedagógica de entonces?

"Los griegos inventaron el diálogo", dijo una vez Borges. Y, en efecto, ese es un rasgo característico de su cultura que no debemos pasar por alto: el amor a la palabra y la discusión crítica. Eran charlatanes y no acataban una tradición dogmática, ni obedecían a déspotas, porque amaban la discusión y buscaban la verdad ante todo. Así fundaron la filosofía y también el teatro (García Gual, 2012, p. 7)

La historia de Grecia es extensa. Por ello nos detendremos en unos pocos innovadores, contextos educativos y propuestas curriculares: Homero, la enseñanza en Esparta, la enseñanza en Atenas, Pitágoras y los pitagóricos, Protágoras de Abdera, Sócrates, Isócrates, Platón y Aristóteles.

### 2.2.1. Didáctica y currículo de Homero

En Grecia los mitos fueron enseñados de una forma generalizada a través del teatro. El teatro es, para Grecia, una técnica de enseñanza principal y el modo más popular de compartir cultura, valores y educarse. Y tras cada mito hay un substrato histórico y hay enseñanza (Souviron, 2008, 2012). Los mitos asocian códigos de conducta. Fueron, de facto, la religión de Grecia, su fuente de orientación y de saber. En este sentido, la civilización griega es una civilización profundamente religiosa.

A Homero (-725) se le considera el primer escritor de Occidente. Apunta Souvirón (2008) que "Homero" significa 'rehén'. Y que puesto que en la Grecia Clásica era frecuente que los nombres tengan que ver con la vida de la persona, existe la posibilidad de Homero quizá estuvo preso en la guerra de Troya. De hecho, de ella tratan sus dos obras, la "Iliada" y la "Odisea". Los especialistas contemporáneos coinciden en que ambos poemas vienen de manos distintas (J. Griffin). Se dice que discípulos o hijos suyos (*homéridas*) terminaron la "Iliada". Excelentes estudios y versión de la "Iliada" en castellano pueden encontrarse en García Calvo (2000, 2003).

La "Iliada" y la "Odisea" incluyen una intencionalidad didáctica, contenidos y metodología educativa suficientes como para que las podamos considerarlas manifestaciones curriculares. De hecho el sentido de ambas es interesar y educar al pueblo. Por educar se entiende, en su contexto, ofrecer valores, modelos e ideales para ser reconocidos y compartidos. Los ideales de estos héroes son los fines de la educación. Transversalmente a ellos se trata la 'técnica' o el *saber hacer*, y la 'ética', 'lo decente', el 'honor', la 'superación personal', la 'superación de los demás', la 'valentía', el 'desprendimiento', la 'iniciativa', la 'fidelidad', etc., asimilables al *saber ser*. La metodología es la narración de gestas motivadoras de los héroes de la Antigüedad. Se utiliza la metáfora como recurso didáctico. En efecto, se alude a la vida como viaje para alcanzar la virtud (*areté*), algo que llevará a su culminación Goethe, con los dos libros de viaje de Wilhelm Meister. Homero se detiene en dos situaciones recurrentes: 'El héroe en contienda', con batallas, presencia e interacción con los dioses, y 'el héroe vuelve al hogar', con aventuras muy imaginativas y también encuentros con dioses.

Homero cuentan con la ventaja del idioma. Como concreta Souvirón (2012), el griego es una lengua versátil y abierta. Predispuesta a neologismos, a generar términos nuevos. Era útil para la transmisión y la activación cultural. Un sistema como los jeroglíficos o la escritura cuneiforme asociaría muchos más analfabetos. Pero la gran contribución lingüística de los griegos fue inventar una escritura mediante la que cualquier analfabeto podría tener acceso al conocimiento. De hecho, su aprendizaje era mucho más sencillo -con tres palos se hace una A o una E-. Por eso facilitaba la enseñanza y se incrementaba así el acceso a la cultura. Pese a su accesibilidad potencial, parece que tanto la "Iliada" como la "Odisea", por su dificultad relativa, no estaban al alcance de todos sus contemporáneos.

### 2.2.2. Enseñanza y currículo en Esparta

Entre los años -700 a -480 se desarrolla la educación en Esparta, condicionada por una cultura de acusada idiosincrasia sometida a numerosas necesidades sociales y militares que nunca abandonó. Su motivación fue el desarrollo de la 'paideia' espartana, basada en el orgullo de pertenecer y poder servir a Esparta, la ciudad-estado ejemplo entre las *polis* griegas. De hecho, la *polis* es la principal razón de ser, vivir y aprender. Por tanto, es para la que se educa. Esparta gozaba de autonomía social, económica, política, jurídica, y educativa. Eran conscientes de que para el incremento de su autonomía era estratégico emplear la educación. La metodología fue hacerlo mediante sus escuelas o, mejor dicho, a través de la escuela espartana.

Ésta era única, pública, igual para todos y estaba al alcance de todos. Se dividía en tramos según la edad de los educandos. En cada uno de estos tramos se comienza a prever y a asociar intenciones de enseñanza. Es aquí donde lo disciplinar empieza a cobrar protagonismo en la conciencia pedagógica aplicada a los primeros años de enseñanza, pero siempre en función de los valores e ideales de Esparta, en un contexto de una educación para la ciudadanía.

En efecto, la escuela de la primera formación -que sentará las bases de un desarrollo posterior con el currículo propuesto por Aristóteles (-384 a -322) y las Escuelas Helenísticas (-322 a 529)- se destinaba a alumnos desde los 7-8 a los 20 años: Fundamentalmente se aprendía deporte (pentatlón: carrera, salto, lucha, disco y lanza), música e iniciación militar. La escuela de los 20 a 30 años se destinaba a la instrucción militar. Desde los 30 años el espartano adquiría la ciudadanía plena y pasaba a formar parte de la asamblea popular. Los fines de la educación espartana eran tanto personales como ciudadanos. Los personales estaban condicionados por el hecho de que la educación se realizaba en comunidad y en el colectivo del Estado. Algunos de ellos eran: la virtud, la fortaleza, el honor, el bien, la ciudadanía, la belleza, etc. Entre los fines ciudadanos destacaba el hecho de que no pretendía formar héroes, sino ciudadanos para el bien del Estado. Y en segundo lugar, que, por el bien de la comunidad, los "deficientes", los cobardes que abandonan el combate, los que corrompen, etc. no debían vivir y debían ser excluidos de la vida. Es por ello por lo que consideramos la educación espartana como un opuesto a la educación inclusiva.

### 2.2.3. Enseñanza y currículo en Atenas

La escuela de Atenas (-590 a -323) tiene como referencia a Esparta. Su currículo tiene como sustrato pedagógico y motivación social la *paideia* ateniense. *Paideia*, significa gr. "educación" o "formación". Puede conceptuarse como un proyecto social basado en la educación y en un humanismo cívico. Pretende humanizar la sociedad desde el conocimiento (*nous*) y con la enseñanza (*didasko*) y la apertura y el deseo de conocimiento (sociedad del conocimiento) como pilar. Para García Gual (2012) la *paideia* era lo que los griegos llamaban educación tradicional, basada en la poesía y en la música. (Hacemos notar que el término 'tradicional' no asocia una connotación negativa. Y no debe tenerla –aunque se emplee con ligereza- ya que, si bien hay tradiciones rancias, también las hay relativamente renovadoras, cultas y abiertas al conocimiento que genera la educación de la razón, como anhelaba ser y era la griega). Desde el sustrato curricular, social y cultural que comentamos, la *paideia* se apoyaba además en dos bases que son además fines de la educación: el desarrollo personal y la participación democrática:

- a) La escuela de Atenas (-590 a -323) tiene como referencia a Esparta. Su currículo tiene como sustrato pedagógico y motivación social la *paideia* ateniense. *Paideia*, significa gr. "educación" o "formación". Puede conceptuarse como un proyecto social basado en la educación y en un humanismo cívico. Pretende humanizar la sociedad desde el conocimiento (*nous*) y con la enseñanza (*didasko*) y la apertura y el deseo de conocimiento (sociedad del conocimiento) como pilar. Para García Gual (2012) la *paideia* era lo que los griegos llamaban educación tradicional, basada en la poesía y en la música. (Hacemos notar que el término 'tradicional' no asocia una connotación negativa. Y no debe tenerla –aunque se emplee con ligereza- ya que, si bien hay tradiciones rancias, también las hay relativamente renovadoras, cultas y abiertas al conocimiento que genera la educación de la razón, como anhelaba ser y era la griega). Desde el sustrato curricular, social y cultural que comentamos, la *paideia* se apoyaba además en dos bases que son además fines de la educación: el desarrollo personal y la participación democrática:
- b) La participación política (democrática) es el segundo pilar de la *paideia*. Puede considerarse una culminación de la *kalokagatia*. Tiene como epicentro la ciudadanía democrática, si bien su ejercicio estaba restringido a una parte de la sociedad ateniense: ni los esclavos ni las mujeres tenían derechos de facto. En síntesis, la educación personal culmina en la ciudadanía social en la 'democracia ateniense'

- c) La *paideia* ha sido siempre un referente de la cultura universal y un importante logro pedagógico (Adler, 1983; Jaeger, 1988) que es difícil no anhelar o echar de menos. De manera especial se actualizó con el idealismo alemán (Fichte, Hegel, Schelling, Schiller, etc.), que tradujo a Pedagogía un parcialmente conocido Fröebel. Hace unos años (Herrán, 1993) propusimos -siguiendo la estela de otros impulsos como los de Comenio, Kant o Condorcet- una búsqueda de la *paideia* como reto social y un modo de encontrar ese camino: una reforma educativa no tanto centrada en el sistema educativo, cuanto en los sistemas sociales no educativos y en los poderes fácticos: política, economía, medios de comunicación, justicia, religión, etc. Nuestra esperanza es que la Pedagogía pueda ser una ciencia popular que ayude, desde una presencia consciente y transversal, a desarrollar el conocimiento educativo de los diversos sectores sociales, con el fin de que puedan cooperar más eficientemente a la evolución de la sociedad. La motivación es sencilla: "El sentido de la educación coincide con el sentido de la propia sociedad" (Herrán, 2011). Esto es algo de lo que se dieron cuenta los griegos. Desde nuestra perspectiva, la *paideia* no es una característica de la cultura griega clásica, sino un anhelo propio de sociedades maduras. Por ello la conceptuamos como un 'estado de conciencia compartido' (Herrán, 2006) o un grado de desarrollo de la conciencia educativa de la sociedad. En función de ello, quizá Finlandia o Noruega –en las que la educación se piensa de un modo evidentemente avanzado donde, por ejemplo, se cuida al niño y al profesorado de un modo especialmente consciente- estén más cerca de la *paideia* que otros países.

#### 2.2.4. Didáctica y currículo de Pitágoras y los pitagóricos

Resulta de interés reparar en que las finalidades educativas de los pitagóricos no estaban apegadas a las disciplinas de enseñanza. Pitágoras (-582 a -507) enseñaba Aritmética, Astronomía, Geometría y Música. Pero lo relevante en su escuela [apellidada innecesariamente de 'iniciática'] era la 'educación de la conciencia', comprendida como reflexión, dominio y moderación de uno mismo, a imitación de la naturaleza y el propio universo. Intentaba que los estudiantes experimentaran que todo lo contenido en el Universo estaba matematizado de una forma armónica en torno al número. Era frecuente el uso de una suerte de metáfora experimental; por ejemplo, reparar en la circunferencia, como figura cuyo centro está en todas partes

#### 2.2.5. Didáctica y currículo de Protágoras

Protágoras de Abdera (-480 a -410) es unos 10 años mayor que Sócrates. Considerado un destacado sofista itinerante, es objeto de un "Diálogo" de Platón. Protágoras expresa que es posible la manipulación dialéctica. O sea, critica la falsedad atribuida en general a los sofistas (técnicos en el hablar y el razonar para persuadir y ganar), que son capaces de desligar enseñanza (*didasko*) y conocimiento (*nous*). Para Protágoras, como pedagogo, es rechazable "el saber hablar y saber persuadir para hacer verdadero algo que puede no serlo del todo". Lo traemos a colación por su concomitancia con el currículo oculto, de cuya denuncia lo consideramos antecedente.

Además de su actitud crítica-transformadora, destaca en él su rigor intelectual. En efecto, observa que: "No conocemos las cosas por lo que son, sino por lo que parecen". Lo consideramos por tanto un antecedente de otros autores relevantes que se apoyaron o la desarrollaron la misma idea, como Siddharta Gautama, Francis Bacon o el mismo González Jiménez (2008), catedrático de Didáctica y Organización Escolar, cuando afirma que: "la subjetividad es un fenómeno, la objetividad es un pretensión". Señala además que las normas morales son convencionalismos. Por ello lo volvemos a



considerar precursor del mismo González Jiménez (1993), cuando decía: “Los valores no existen. Existen cosas valoradas o a las que se adjudica un cierto valor. Y esa valoración es casi siempre arbitraria”. Unido a ello, Protágoras propone una enseñanza basada en la persona, ya que justifica que “El hombre es la medida de todas las cosas”.

Para su desarrollo educativo propone “cultivar la razón”, apoyada en “la prudencia personal” y en la autenticidad, o sea, en “vivir conforme a la verdad útil a cada uno, a los demás y a lo que conviene a la ciudad”. Pero no relaciona la educación sólo con lo que a la ciudad conviene: termina en la humanidad. Así, propone “Educar en lo social y para la humanidad mediante la habilidad de la persona en el uso de la palabra”.

### 2.2.6. Didáctica y currículo de Sócrates

El currículo propuesto o aprendido por Sócrates (-470 a -399) está muy ligado a su persona, a su biografía y a su personalidad. Por ello se le puede considerar –como a Lao zi, Confucio o Buda, un maestro de vida-. Ateniense, fue hijo de una comadrona. Su origen social fue humilde. De joven fue soldado y demostró valor. Salvó la vida a Alcibiades, discípulo aristócrata. Ilustramos algo de su vida con algunas anécdotas: Tenía costumbres y gustos comunes. No le gustaba desarrollar trabajos que supusieran esfuerzo. Le gustaban las danzas atenienses, con las que ejercitaba su cuerpo. Físicamente era rechoncho, gordo, desaliñado. Una vez le acusaron de feo, a lo que respondió: “Esto me servirá para no olvidar que debo embellecer mi alma con la sabiduría”. Era afable, cordial y con un inteligente sentido del humor. En cierta ocasión, uno le empujó y le tiró al suelo. Le preguntaron: -“Sócrates, ¿no te enfadas?” Y respondió: “Si un asno te golpea, ¿qué sentido tiene enfadarse con él?”. Casó a edad avanzada con Jantipa, una mujer con un carácter acusado. Tuvo 2 hijos. Una vez Jantipa le arrojó un cubo de agua, y él dijo: “No os sorprenda que tras los truenos venga la lluvia”. Y “así, dominando mi carácter, el trato con los demás será más fácil”. Una vez le preguntaron si era mejor casarse o quedarse soltero, y respondió: “Hagas lo uno o lo otro, te arrepentirás”. Melgar (2011) cita cómo Diógenes Laercio cuenta que en una ocasión Jantipa le advirtió de poder sufrir una muerte injusta, y Sócrates le respondió: “¿Es que preferirías que mi muerte fuese justa?” (p. 23).

Fue analfabeto –quizá por ello no dejó obra escrita- y austero. Su *daimón* le advirtió que no podía dedicarse a otra cosa más que a enseñar y educar a los jóvenes. Lo hizo, pero no obtuvo beneficios por su trabajo pedagógico, pese a que lo valoraba económicamente. En cierta ocasión, un comerciante le pidió que educar a su hijo. Cuando Sócrates le anunció sus honorarios, se quedó lívido y dijo: “¡Por esa cantidad podría comprarme un buen burro!”, a lo que Sócrates espetó: “Hacedlo y tendréis dos asnos en casa!”. El comerciante acabó pagándole lo que pedía (Melgar, 2011, p. 22). Por ello fue acusado de lucrarse, como los sofistas. Pero en “Apología de Sócrates” lo niega, al expresar: “Debido a esta tarea no tuve posibilidad de hacer nada digno de consideración en los asuntos públicos o privados, de manera que vivo en una pobreza infinita”. De hecho, Sócrates critica abiertamente a los sofistas, que enseñaban a otros a convencer y a vencer por el lenguaje y la elocuencia a cambio de altas pagas.

Al final fue también acusado de impiedad –por introducir nuevos dioses- y de prostituir a la juventud, por lo que fue juzgado. En su defensa demostró que los cargos eran inconsistentes. La decisión de condenar a Sócrates pudo estar centrada en el maestro, pero pudo también estar condicionada por un clima de desconfianza y de recelo, por la derrota de Atenas por Esparta. Además –apunta García Gual (2012)- Sócrates tenía relación con algunos de los que se hicieron responsables de las consecuentes desgracias de la ciudad.



En "Apología" dice: "La Educación no se puede prostituir: la prostituye quien la enseña como un pesado fardo para recibir el estipendio". Y además: "No se prostituye quien favorece que prenda el conocimiento como fuego y enseña el sentido de la existencia". Cuando le comunican que le habían condenado a muerte, respondió: "Y la Naturaleza les ha condenado a ellos". Pudo eludir la condena -gracias a la colaboración de unos amigos- pero optó morir como ciudadano que debía cumplir la ley. Además, murió con la conciencia de ser inmortal: "Ya es hora de que vayamos, yo a morir, vosotros a vivir. ¿Quién es el que va a mejor suerte? A todos está oculto".

¿Cuáles son las características del 'currículo' de Sócrates? Nuestra perspectiva es que para descubrirlas es preciso buscarlas a un cierto nivel de profundidad de su enseñanza. En principio, se detecta un claro interés por el ser humano, y no tanto por la cosmología, como la mayor parte de sus antecesores. El maestro muestra que el conocimiento está unido a la naturaleza, y que al conocer, es la naturaleza la que a sí misma se conoce. El conocimiento equivale a 'lo bueno', de modo que si se conociera bien, actuar bien sería inevitable. El bien es la sabiduría, y el mal es la falta de virtud. Toda maldad humana proviene de la ignorancia. Siendo así, la educación puede comprenderse como un camino orientado a la adquisición de virtudes mediante el conocimiento. El 'currículo de Sócrates' tiene como intencionalidad didáctica fundamental la sabiduría. Dicho de otro modo, desde nuestra perspectiva, lo que Sócrates desarrolla esencialmente es una Didáctica de la sabiduría. Esta didáctica se puede desarrollar a lo largo de un camino en el que hay que dar dos pasos: reconocer la propia ignorancia y conocerse a uno mismo:

- a) Reconocer la propia ignorancia. Sócrates enseña la importancia del desconocimiento a través de su acción, y lo hace en tres planos complementarios: el primero es el mismo que el que enseñó Confucio (1969): reconocer que no se sabe lo que no se sabe. El segundo es que, cuanto más se sabe, más se ignora. Y el tercero radica en la importancia de despojarse de prejuicios, de creencias falsas, de ideas inconsistentes como requisito para poder conocer.
- b) El conocimiento de uno mismo, permite el conocimiento del universo. Sin embargo, a diferencia de Lao zi, de Confucio o de Siddharta Gautama, no dice cómo. Entendemos que tal ausencia metodológica ha lastrado el desarrollo educativo de Occidente, que se ha polarizado en Sócrates y ha ignorado a otros maestros.

La educación para Sócrates requiere la presencia del maestro. Un maestro que sepa cómo 'educir' el '*daimon*' que todos tenemos dormido. Siendo así, se puede deducir que la verdadera educación es un proceso de progresivo despertar. Entonces, qué es estar despierto? La respuesta a esta pregunta pudiera tener grados: Sócrates antecede al "educarse es ilustrarse" del Siglo de las Luces, y coincide con "educarse es formarse y formarse es iluminarse", descubrirse (o recordarse) de la mística universal.

Los fines de la Didáctica de Sócrates, pensada para jóvenes que quieren aprender y formarse, surgen inicialmente de su crítica a los sofistas. Por un lado critica su afán de lucro, pero la crítica más grave que les hace es porque no pretendían la formación del interlocutor mediante el conocimiento y la comprensión, más allá de la impulsividad, el adoctrinamiento y las creencias.

Lo que Sócrates pretende es: Educarles con afecto, desde la razón y para ella. La razón es 'afectiva', 'sintiente' (Zubiri) y la metodología ha de ser 'afectuosa'. La motivación es básica, y su cualidad es avanzar de modo práctico, desde lo que les interesa, desde lo que saben y cómo lo saben, para el conocimiento útil y aplicado. La práctica del educar, del formarse y crecer, de la democracia y de la justicia se desarrollan en unicidad: se realiza en el sentido del deber (comprendido como imperativo personal, en la acepción de Kant) y descubrir en ese deber el sentido de la justicia y de la ética (lo

decente). La educación es en virtudes (Herrán, 2009) o noes educación, y por ello pretende ayudar a mejorar como personas. ¿Cómo se mejora? A través de la adquisición del conocimiento o la virtud que contribuya también a mejorar la sociedad. Pero esa sociedad no es en última instancia nuestro entorno tradicionalmente histórico, geográfico, político, cultural... Se educa en la necesidad de aportar a la Humanidad.

Como viene a acotar García Gual (2012), las premisas didácticas de Sócrates apuntaban al conocimiento, lo que implica entender que las razones están por encima de nuestras convicciones y creencias. Por tanto, es posible cuestionar lo ampliamente aceptado, por ser criticable. De hecho, al conocimiento se accede criticando o descubriendo la falsedad de las alternativas a que desde su metodología didáctica –el diálogo- induce.

La Didáctica de Sócrates asocia y se apoya en una tecnología: Se trata de una técnica de didáctica -‘el diálogo’ o ‘diálogo socrático’-, quizá la primera metodología de enseñanza o propuesta metodológica formalizada de la Historia de la Educación-. El propio Sócrates lo compara con el oficio de partera de su madre. Consiste en una conversación sencilla, con palabras y ejemplos comprensibles por todos. Desde nuestra perspectiva, su metodología respondía a tres principios didácticos: de individualización de la enseñanza, de participación más democrática en el proceso del aprender y de enseñanza para la actividad de quien toma conciencia y por ello aprende.

1. *Individualización de su enseñanza.* A los sofistas, les vence con sus armas: la dialéctica. Sus discípulos y la gente común, les convence con el diálogo. Terminaba en la mayéutica, que facilita que cada '*daimón*' esclarezca la verdad que se discute.
2. *Participación más democrática en el proceso del aprender.* A diferencia de otros sabios anteriores (Tales, Pitágoras o Anaximandro), Sócrates emplea abiertamente el debate, el diálogo, la discusión y, desde esa perspectiva, aproxima más su didáctica a costumbres democráticas (Savater, 2009, p. 24, adaptado).
3. *Enseñanza para la actividad de quien toma conciencia y por ello aprende:* Viene definida por las cinco fases de su metodología:
  - a) La primera es el *encuentro*. Sócrates deambulaba por las calles y plazas de Atenas, en donde permaneció toda su vida -salvo de soldado-. Pero se hacía el encontradizo, y se topaba 'accidentalmente' con un discípulo u otras personas.
  - b) La segunda es la *motivadora* o de *preguntas-respuestas*. El filósofo hace observaciones y preguntas que interesan al interlocutor y le hace hablar o responder. El interlocutor contesta.
  - c) La tercera fase es la que podría llamarse de *reparos mediante la ironía*. Sócrates pone pegos a las respuestas dadas. Enfrenta al interlocutor con sus limitaciones. Facilita que reconozca su ignorancia relativa o su desconocimiento sobre el particular, y propicia que elimine o 'desaprenda' lo que antes creía o pensaba.
  - d) La cuarta fase es la de *preguntas didácticas orientadoras por la mayéutica*. Entendiendo la *mayéutica* como el 'arte de ayudar a "dar a luz" para que cada

uno descubra la verdad que reside en uno mismo', Sócrates guía al interlocutor a través de las falsas opiniones hasta llevarle a lo real o lo cierto.

e) La quinta fase puede denominarse de *evolución de la conciencia*: el interlocutor se apercibe de cómo empezó, de que su opinión inicial no era válida y de que se encuentra en condiciones necesarias para acceder al conocimiento, y lo orienta a una evolución y una apertura a la que no es posible llegar en ese instante.

Los diseños curriculares actuales apenas han aprovechado la didáctica de Sócrates para su planificación. Si acaso, aspectos de la didáctica crítica y del constructivismo pueden comprenderse como pálidos reflejos de su Pedagogía claramente pre-socrática. Nuestra perspectiva es que algunas contribuciones potenciales de la Didáctica de Sócrates al diseño curricular podrían ser.

- Su fuente de enseñanza es una síntesis entre su vida y su pensamiento educativo. Actuó más que habló. Verificó la máxima de Confucio (1969), cuando decía: "El hombre superior primero hace las cosas y después habla de ellas". Ése fue Sócrates y ésa su Didáctica.
- Entre el conocimiento y las virtudes hay una relación de identidad.
- Es posible proponer una verdadera 'Didáctica de la Sabiduría', suficientemente diferenciada o complementaria de otros modelos entonces vigentes: Hermes, Lao zi, Kung Fu Tse, Buda, etc.
- Los dos pilares de la sabiduría son el reconocimiento de la propia ignorancia y el autoconocimiento: Importancia y empleo del reconocimiento de la propia ignorancia como recurso para el aprendizaje formativo y llave de la humildad, antesala del conocimiento. E importancia y empleo del autoconocimiento como recurso para el aprendizaje formativo, aunque no enseña cómo. Con todo, precisa una humildad que no abunda en las aulas ni en las cátedras ni en los protagonistas de la televisión: Hoy, ¿quién reconoce que ignora?
- El ser humano está capacitado para emplear su razón, para pensar por sí mismo. Esta será una base de la Pedagogía de Kant, así como de otros autores contemporáneos relevantes como Krishnamurti, Blay, Osho, Mayor Zaragoza, etc.
- El diálogo socrático, percibido como técnica de enseñanza, es una aportación relevante para la formación. Se puede considerar basado, entre otros principios, en un principio de individualización de la enseñanza, y en un principio de enseñanza para la actividad de quien toma conciencia y por ello aprende. Es una metodología plenamente actual, que además puede emplearse en todos los niveles educativos. Algún autor, como Larriera (2004), ha expresado su utilidad para el desarrollo formativo a través de *coaching*. También es muy empleada en Educación Infantil y Primaria.
- A través del desaprendizaje, de la renuncia a lo que se tenía por cierto (Dewey) o la desidentificación de aquello con lo que la persona se identificaba (Krishnamurti, 2008; Herrán, 2008) el conocimiento y la conciencia se clarifican y la persona avanza.
- El educando es un sujeto activo, reflexivo, investigador, que pregunta, se implica, se motiva... y aprende por descubrimiento desde lo que conoce. No podemos considerarle 'el primer constructivista' porque ni conoció el constructivismo ni jamás hubiese empleado un término tan extraño. Digamos, más bien, que el constructivismo y los constructivistas son pálidos reflejos de la Didáctica de Sócrates.

- El educador es un facilitador de la formación del alumno. Pero puede hacerlo porque su conocimiento, su conciencia y su formación se lo permiten.
- El error (Torre, 2004) y la pérdida son recursos válidos para la formación.

Sócrates ha sido valorado de forma muy dispar, según las fuentes: Jenofonte (historiador) dijo de él que fue un sabio en busca de la virtud por el conocimiento. Aristófanes (comediógrafo), que fue un sofista como los demás: "un engañoso artista del discurso". Platón, su discípulo predilecto, dice en los "Diálogos" que fue el más grande de los maestros. El Oráculo de Delfos dijo que Sócrates fue el más sabio de su tiempo. Soñó con su discípulo Platón con la forma de un cisne blanco.

### 2.2.7. Didáctica y diseño curricular de Isócrates

La contribución de Isócrates (-436 a -338) al diseño del currículo desde su obra "Discursos" es tan relevante como poco desconocida. Por un lado, es un innovador en cuanto a tecnología educativa, ya que descubre el potencial de la escritura para influir en los demás y para educar a otros. Por otro, lo consideramos el antecedente directo más claro del currículo escrito comprendido como 'plan formativo o de enseñanza' para desarrollar la *paideia* articulado en disciplinas.

Isócrates fue discípulo del sofista Gorgias, de Protágoras y del mismo Sócrates, 34 años mayor que él. Orador de Atenas y sofista, quiere educar al pueblo llano a través de la palabra. Basa su concepción profesional en que el dominio de la palabra -que se expresa en el buen hablar-, no sólo diferencia al ser humano de los demás seres vivos: es el medio principal de la educación en un contexto democrático como el ateniense. Pero sus dificultades económicas le obligaron a escribir discursos para otros. Por este medio descubre la influencia que el texto escrito destinado a la lectura o a la recitación pública puede tener en las opiniones ajenas. Por la palabra escrita constata que se puede influir en la moral, en la justicia, en el arte, en la ciencia... Descubre, en fin, que todos los griegos pueden realizar el ideal de hombre virtuoso a través de su conocimiento tamizado por la Retórica, porque ésta es el cauce de la Ciencia, la Filosofía y la Política. Por tanto, Isócrates contribuye a la diferenciación entre Filosofía y Retórica, hasta el momento, unidas. En síntesis, por la Retórica a través del texto escrito se puede llegar a ser un hombre de éxito sin salir de la propia casa. Algo semejante dijo antes Lao Tsé (1987), que consideramos antecedente de Internet en este sentido: "Sin salir de casa se puede ir lejos".

Isócrates es un emprendedor, y para desarrollar su proyecto abre una escuela en Atenas (-390), donde realiza su contribución didáctica, a saber, diseñar un 'plan educativo'. 'plan de enseñanza' o 'plan de estudios' para realizar la *paideia*, comprendida como humanismo cívico. El diseño curricular de Isócrates pretendía lograr en sus alumnos una educación global. Incluía dos fases formativas:

- a) La educación pre retórica incluía Gramática, estudio de autores clásicos, de políticos, de filósofos y de poetas y estudio de sus textos, Matemáticas, Arte y Ciencia.
- b) La educación superior se identificaba con la Retórica, como canal formativo o curso metodológico a través del cual es posible lograr la formación más elevada en Filosofía, Política y Ciencia. Esta 'educación superior', de orientación profesional, incluía el estudio de la teoría en que la Retórica se fundamentaba, de sus principios generales de composición y elocución, así como un *practicum* en oratoria. Su enseñanza era muy aplicada y tendía a unir teoría y práctica en torno a los siguientes momentos didácticos: 1º) Definición del tema. 2º) Introducción o preámbulo del tema. 3º) Exposición de circunstancias del tema. 4º) Presentación de hechos y pruebas sobre el tema. 5º) Recapitulación o síntesis de lo expuesto sobre el tema. 6º)

Conclusiones. En el desarrollo de la Retórica, Isócrates enfatizaba entre otros un desaprendizaje relevante (o un aprendizaje de la no dependencia): concretamente, aprender a prescindir de todo empleo mecánico y escasamente reflexivo de técnicas que subyuguen el discurso del orador. En cambio, enfatizaba la importancia de reflexionar sobre las propias teorías del orador y sobre las de los demás. Es por ello por lo que le consideramos, además, un antecedente del pensamiento reflexivo del profesor, en una línea compatible con Dewey.

### 2.2.8. Didáctica y currículo de Platón

De la contribución de Platón (o Aristocles) (-427 a -347) nos centraremos sólo en un par de cuestiones relevantes para la Didáctica. En primer lugar es llamativo que con 20 años, siendo un consumado deportista (luchador) -conocido con el sobrenombre de 'espalda ancha'- decida dejar sus prácticas externas para dedicarse a cultivar la razón con Sócrates y mediante la dialéctica.

De un modo semejante a Confucio, entiende que los gobiernos han de estar compuestos por personas educadas, formadas, sabias, que amen el conocimiento y que se caractericen por estar abiertas al saber (filósofos). Esta propuesta es coherente con la actitud y el proceso de búsqueda, como él mismo hizo en su vida. Y esa búsqueda no puede ser realizada por otro más que por uno mismo.

De sus enseñanzas destacamos una poderosa metáfora que sintetiza bien su fundamento epistémico, su propuesta metodológica y su teleología pedagógica: el conocido mito de la caverna, que a continuación interpretamos –congruentemente-.

Lo que Platón intenta enseñar a través de él es que, por un lado, en la vida se puede elegir entre la apariencia y el reflejo y el conocimiento directo. Y por otro, que cada ser humano es libre para optar por el quietismo y la inquietud, por lo ofrecido por los demás o por lo buscado por uno mismo, entre ser un eco o una voz. Las enseñanzas en la escuela, en la universidad, lo que se nos comunica a través de los medios, lo que se nos predica desde las mil clases de púlpitos, lo que se escribe, lo que se asegura, la pseudodemocracia que tenemos... serían sombras de la realidad, aproximaciones que distan mucho de lo que puede componer la realidad y la realidad posible. Esta realidad no sólo es la exterior, es sobre todo la interior, cuyo estado condiciona el mundo observado. De hecho, el ser humano es como una persona que sentada en una caverna se contempla a sí misma como una sombra en la pared. Y desde esta sombra radical y desde la de su entorno interpreta una realidad a la que no llegará jamás si no se abre, por fuera, a la complejidad, y por dentro, a la eliminación que la meditación facilita. Por tanto, para interpretar la realidad es preciso, con toda seguridad, abandonar la caverna y emprender el propio camino sobre la tierra y bajo el sol. Atreverse a saber (Kant) y saber atreverse (mayor Zaragoza). En este sentido, nuestra academia, su currículo y su enseñanza, aunque sea aristotélicos, es preplatónica y desde luego presocrática.

### 2.2.9. Didáctica y currículo de Aristóteles

La contribución de Aristóteles (-384 a -322) al currículo se clarifica tras conocer algunos datos de su vida. Nace en una familia de tradición médica, lo que probablemente le comunica su especial interés por la observación y por la ciencia. A los 17 años, 32 después de la muerte de Sócrates, fue enviado a formarse a la Academia de Platón, cuyo sistema de conocimiento termina criticando. Cuando Aristóteles cuenta con 36 años, muere Platón. Tras un periodo en que sirve de soldado, dedica su vida a la enseñanza y la escritura. Especialmente estudia Biología. Reconocido socialmente, Filipo de Macedonia le contrata para



educar a su hijo Alejandro (después Alejandro Magno), de 13 años. Con 50 años funda un centro educativo, el Liceo, que competirá con la entonces famosa Academia que fundara Platón.

El currículo del Liceo aristotélico giraba en torno al conocimiento científico de la realidad, referida tanto a seres móviles como inmóviles, tanto unidos como separados de la materia tangible. Entendía que los seres eran potencia (capacidad, materia prima) y acto (forma, movimiento). En cuanto al ser humano, entendía que cada persona estaba compuesta por dos principios: alma y cuerpo, de modo que el alma (nutrición, sentimiento y razón) informa al cuerpo (soporte del alma) en un abrazo íntimo y singular. Para el desarrollo del alma la educación es fundamental. Todo ser humano puede ser educado. La educación desarrolla las posibilidades innatas y además abre a la persona a nuevas disposiciones y posibilidades. La educación se orienta a la práctica de la virtud, que desarrolla la naturaleza racional, propia al ser humano. El desarrollo de las virtudes humanas lleva a la felicidad. Así pues, la felicidad del ser humano es el fin de la educación, y la virtud es su medio o su camino. La felicidad se concretaba en dos planos: individual (desde el entendimiento, la reflexión y la contemplación), y social (desde el orden moral y para la praxis política).

Las virtudes –que consideramos antecedentes de las actuales ‘competencias comunes’– que Aristóteles pretendía desarrollar en su Liceo eran tanto individuales o hábitos buenos ligados a las características de la persona (fortaleza, resistencia, prudencia, modestia, etc.), como educativas (liberalidad: correcto uso de la riqueza; magnificencia: dar riquezas propias a empresas que interesan a la comunidad o colectivo; magnanimidad: grandeza de ánimo para el honor; mansedumbre o capacidad de autorregular la cólera y los impulsos; veracidad o sinceridad: decir lo que se piensa de verdad; sentido del humor, y amabilidad) o intelectuales (entendimiento intuitivo: comprensión de los principios generales o universales de las cosas; entendimiento práctico: prudencia en las diversas situaciones y entendimiento creativo y productivo: en la actividad artística o en la sabiduría técnica).

Desde nuestro punto de vista, la permanente dualidad de las concepciones y planteamientos de Aristóteles se ha trasladado a los fundamentos de la enseñanza actual, determinando unas ideas así mismo parciales y sesgadas. Afirma, por ejemplo, que educar la mente sin educar el corazón no es educación en absoluto. Esta clase de planteamientos bienintencionados pero profundamente erróneos han podido tener una continuidad tanto en los campos de la educación emocional (Goleman, Gardner), en la creatividad, etc. –por ejemplo, cuando Einstein dice que: “La imaginación es más importante que el conocimiento”– que han generado planteamientos parciales alejados de la complejidad del fenómeno al que se refieren.

La escuela de Aristóteles se destinaba a ciudadanos o hijos de ciudadanos de pleno derecho. Discriminaba a esclavos y a mujeres, de las que decía –entre otras cosas– que sus piezas dentarias eran menores en número que las de los varones. Hasta los 7 años la educación era familiar y consistía en juego y gimnasia. De los 7 a los 14 años la educación era pública y su responsabilidad dependía tanto de la familia como del Estado. Consistía fundamentalmente en gimnasia y arte. Hasta los 20 años se perfeccionaban conocimientos de gramática, gimnasia, música y dibujo. Desde los 21 tenía lugar la educación del ciudadano y su perfeccionamiento moral.



### 3. CURRÍCULO Y DIDÁCTICA EN ROMA

Desde un punto de vista curricular, hay dos Romas: La primera, desde –IV a –II, es una Roma tosca, cultural y pedagógicamente limitada. La segunda, desde el S. II hasta el VI es una Roma culta, helenizada, nutrida por escuelas, maestros y conocimientos que ha importado lo más aprovechable del conocimiento y de la cultura de la Magna Grecia, por ser más avanzada, y se ha fertilizado con ello. Adaptará la *paidea* y dispondrá sus escuelas y currículos de acuerdo con el patrón griego.

Nos detendremos en este parágrafo en la enseñanza en Roma entre los siglos –IV a VI y en Quintiliano.

#### 3.1. La enseñanza en Roma (-IV a VI)

En la Roma tosca, la madre educa a los niños hasta los 7 años en el hogar. De los 7 a los 16, si es niña, continuará la instrucción con la madre, que le enseñará lo relativo a las tareas domésticas. Y si es niño, el padre le enseñará a leer, a escribir, a utilizar las armas, a cultivar la tierra, y rudimentos de moral y de leyes. El niño de estas edades es la sombra de su padre, y le acompaña a todas partes: al campo, a fiestas, al foro, etc. A los 16 años los jóvenes entran en el ejército, donde culminan la motivación y los aprendizajes iniciados por el padre y se introduce en el conocimiento de técnicas de guerra, tecnología bélica y disciplina.

En la Roma culta o helenizada, los maestros y profesores griegos llegan a Roma con una clara preminencia cultural y, bien enseñan como esclavos en casas romanas, bien libres abren escuelas. Desde la muerte de Aristóteles (-322) y hasta la de Alejandro Magno (529) las escuelas helenísticas se asentaron en Roma. Por efecto de la complejidad (superioridad), se implanta naturalmente, como por ósmosis, el sistema educativo griego y sus ideales. Contextualmente, la *paideia*, se traduce en Roma como *humanitas*. También se emula la función administrativa del Estado hacia la educación y, como en Atenas, la educación es favorecida por el Estado, pero ni es obligatoria ni es controlada por él. Lo que se pretende en ellas es que se desarrolle en cada persona y para bien de la sociedad una formación espiritual (personal), una cultura general que transmita la riqueza adquirida, una formación literaria centrada en los más importantes autores, una conducta moral o decente que alumbre la vida y una dimensión social de la persona que permita la ciudadanía democrática. A imagen de Grecia, la escuela incorpora varios grados: elemental, medio y superior:

- a) Grado elemental (7 a 11/12 años): Las escuelas de grado elemental se instalaban en locales, galerías, tarrazas, espacios dentro de tiendas, etc. El profesor de este grado se conoce como *ludi magister* o *litterator*. Pueden asistir niños y niñas, que entraban a la escuela a primera hora del día acompañados por el *Paedagogus*, generalmente su mentor griego. Permanecían en la escuela unas 6 horas. Cada nueve días gozaban de un festivo. El curso comenzaba a mediados de octubre y terminaba con el mes de junio. La finalidad de este grado de escuela era adquirir una formación elemental, básica para toda la vida. El currículo atendía aprendizajes instrumentales (lectura, escritura, cálculo y civismo). Los niños se sentaban en taburetes o sillas sin respaldo y escribían en tablillas que apoyaban en sus rodillas. La metodología didáctica era la memorización sencilla, la disciplina y el castigo físico con palmeta.
- b) Grado medio (12 a 16 años): Mientras que el grado elemental estaba más abierto a todos los niños, a la escuela de grado medio solían acudir sólo los de mejor posición social. Los locales solían ser terrazas, azoteas o tiendas próximas al foro. El docente de este grado se conoce como *grammaticus*, porque la finalidad principal de este nivel de enseñanza era el dominio de la

lengua. La enseñanza y el currículo de este grado se apoyaba en textos de poetas griegos y romanos, de historia, de geografía, de mitología, de métrica, de física, etc. La metodología por excelencia se apoyaba en el comentario de texto y la memorización, desde los que se enseñaba y aprendían todas las materias curriculares.

- c) Grado superior (desde los 20 años): Se desarrollaba en los pórticos del foro o en locales que el Estado facilitaba. La finalidad principal de la etapa era la formación retórica o política de jóvenes prometedores -una vez terminaban su formación militar, que transcurría entre los 17 y los 20 años-. De ahí que al profesor de este grado se llamaba *rethor*. Este profesor precisaba de una formación especial como orador, y solía ser griego. Los alumnos de este nivel educativo eran estudiantes que aspiraban a desarrollar una carrera política. El currículo se centraba en la oratoria o elocuencia, incluyendo teoría de la oratoria, reglas, modelos o estilos de discurso – destacaba el modelo de Cicerón, que distinguía y describía el nivel ínfimo, medio y sublime-, etc. La metodología didáctica se basaba en la práctica (praxis), en la que se incluían diversas actividades de enseñanza: "*declamationes*" (expresión), "*imitatio*" (sobre modelos), "*elocuentia*" (estilo propio) y culminaba con las "*suasoriae*" (monólogos históricos sobre personajes famosos) y con las "*controversiae*" (debates públicos entre dos estudiantes que argumentaban y defendían puntos de vista contrarios sobre temas relevantes, bien políticos, judiciales, sociales, etc.).

### 3.2. Didáctica y currículo de Quintiliano

La contribución curricular y metodológica renovadoras de Marcus Fabius Quintilianus (30-100) fue extraordinaria para su época. Engrosa la lista de pedagogos cuyo legado constituyó un punto de inflexión en la historia de la innovación educativa universal, de modo que hubo un antes y un después de Quintiliano. Su confianza en la educación pública, su sensibilidad pedagógica y su demostrada capacidad reflexiva aplicada a su didáctica, posibilitaron su contribución. Pero como ocurre con otros, no es posible comprenderla cabalmente sin una necesaria síntesis biográfica.

Nace en la actual Calahorra (España). Su formación de base es en Retórica y Derecho. Ejerce durante 20 años como *rethor* de una escuela de grado superior. Alcanza una notable fama y por ella capacidad de influencia social. Puede considerarse el primer docente de una escuela pública, porque inicialmente abre una escuela privada que después es pagada por el fisco bajo el emperador Vespasiano. Al jubilarse, se le encomienda la educación de los nietos de la hermana y de los sobrinos del emperador Domiciano. A raíz de esta experiencia y con sus veinte años como *rethor* a la vista, escribe entre los años 93 y 96 su legado escrito, "*De Institutione Oratoria*", compuesta por doce volúmenes.

"*De Institutione Oratoria*" es una obra sin precedentes con un doble carácter: Por un lado, es un tratado de Retórica saturado de Pedagogía en el que sintetiza sus conocimientos de oratoria, que apoya en el modelo de Cicerón, a quien admira y considera "la encarnación de la elocuencia". Cree, como Cicerón, que la actividad del orador se desglosa en cinco fases o partes: *Inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* y *actio*, y que la *elocutio* (estilo personal) es el más relevante. Como su maestro en oratoria, desarrollará la teoría de sus tres niveles de dominio: ínfimo, medio y sublime.

- Como buen pedagogo, buen discípulo y buen científico, criticará a Cicerón y disenterá con él en dos aspectos básicos: El primero es que, mientras que para Cicerón la elocuencia depende de un talento natural mejorable con el estudio, para Quintiliano cualquier persona puede tener acceso a ella, y aprenderla a través de la técnica y el arte, aún sin el don a priori. De ahí la importancia

de los buenos maestros y de su enseñanza, de la voluntad, la perseverancia, formación, etc. La segunda crítica a Cicerón es que, mientras que para éste un buen orador es un filósofo elocuente, para Quintiliano un buen orador es un sabio al que la Filosofía le ha podido ser útil, porque la oratoria es más amplia que la Filosofía: lo incluye todo, ningún saber escapa a ella.

- Además, discrepará con Séneca –que cita a Quintiliano en sus “Controversias”- en que el orador no sólo es alguien que puede convencer a través de la palabra -como los sofistas en Grecia-. Desde su sentir pedagógico, para Quintiliano el orador debe ser una persona competente (elocuente); debe ser una persona virtuosa y con conocimiento, o sea, un sabio y una persona buena, porque así empleará mejor sus posibilidades, y no sólo para el Estado sino para el bien de la humanidad. Al hilo de ello, advertirá de la decadencia de la oratoria de su época. En una obra perdida -“*De causis corruptae eloquentiae*”, citada en “*De Institutione Oratoria*”, la popularidad y la expansión de la oratoria como arte, y los derroteros que la elocuencia en Roma estaba tomando. Discrepa así tanto de la formación inicial de las escuelas de grado superior, como del desempeño profesional. Y es que en las escuelas los *rethores* enseñan mediante “*suasorias*” y “*controversias*” pero sin una finalidad educativa o un sentido ético que predomine. Y en cuando a la práctica profesional, observa que pareciera como si a los nuevos oradores todo fuera válido con tal de obtener el aplauso de los asistentes. Previene así de que las armas de la elocuencia podían caer en manos de cualquiera sin la virtud (formación) necesaria. Pero Quintiliano no permanece ahí, y hace una propuesta innovadora para intentar centrar las cosas.

El segundo carácter de “*De Institutione Oratoria*” es el que consideramos más directamente pedagógico, ya que lo entendemos como el primer manual de Didáctica de la historia de la enseñanza. El autor define una propuesta didáctica, esboza un currículum para la enseñanza de la oratoria que se inicia desde los primeros años de vida y se detiene especialmente en la formación del orador. De hecho, en once de los doce libros de que consta la obra -todos menos el Libro X, sobre Literatura Comparada- trata de aspectos que pueden ayudar a la formación del orador. La justificación es fundamental: al entender que la oratoria puede ser un arma muy poderosa, debe caer en manos de personas preparadas, virtuosas, sabias y buenas.

El currículo que propone tiene dos partes:

- Parte teórica, en donde fundamenta la oratoria, de un modo semejante a como hacen otros tratados de la época.
- Parte práctica en la que recomienda una práctica basada en el perfeccionamiento de la expresión (“*declamaciones*”) y en modelos (“*imitatio*”) para construir progresivamente un estilo personal (“*elocuentia*”).

Estos son, en síntesis, los ámbitos que tratan los libros de “*De Institutione Oratoria*”: El libro I es una novedad radical, porque, estando destinada la obra en su conjunto a la escuela de grado superior, se dedica íntegramente al nivel de enseñanza anterior –la escuela de medio, de 12 a 16 años-, impartida por el *grammaticus*. Se ocupa de temas de gramática y aconseja incluir el estudio de la Geometría y de la Música. En los libros III y IV: Se explica la doctrina de la *Inventio*. En el libro VII se habla de la *Dispositio*. En el VIII se detiene en la *Elocutio* o estilo, que como Cicerón piensa que es el más importante. Habla aquí de la *proprietas*, el adorno y los tropos. En el IX se estudian los tropos o figuras del pensamiento y se dedican parágrafos a los ritmos artísticos. En el X compara la literatura griega y la latina, valorando los más importantes autores de la antigüedad. También trata de la *imitatio* (imitación de modelos). Elogia a

Cicerón, que toma como el modelo más perfecto. Es el texto más limitado en cuestiones pedagógicas, pero es el que ha gozado de mayor fama y ha tenido más ediciones independientes. En el libro XI trata de la *memoria* y de la *actio*. En el XII, que culmina su obra, se ocupa de la formación del orador completo. Incluye en ella cualidades ético-morales que debe estar en el corazón y en la mente de todo verdadero ciudadano virtuoso y bueno, pero más en quien ha aprendido la oratoria, que conceptúa como un recurso poderoso.

Entendemos que las contribuciones pedagógicas y curriculares más destacadas de la vida y obra de Quintiliano son:

- Es el primer docente que, transforma su escuela de grado superior privada, en una escuela pública.
- Propone para su escuela grado superior un currículo y escribe en su “De Institutione Oratoria” una fundamentación pedagógica desde su experiencia profesional como orador y abogado, y como *rethor* (profesor de escuela de grado superior).
- “De Institutione Oratoria” es el primer manual de enseñanza o primer *handbook* de Didáctica o estudio sistemático sobre la formación didáctica del profesorado. Sus doce volúmenes los escribe en apenas tres años revisando el conocimiento de la época en oratoria y sintetizando observaciones, reflexiones y conclusiones biográficas de 20 años de experiencia didáctica. pero no se trata de un manual que exclusivamente se centre en su etapa de referencia. Es llamativo que se refiera a los grados de escuela anteriores, y que en el Libro I, antes de detenerse en la propia etapa de enseñanza, se detenga en la enseñanza de las escuelas de grado medio, de 14 a 17 años.
- Contribuye a la democratización del acceso a la formación, manifestando una confianza total en las posibilidades de la educación superior): “Cualquier persona puede llegar a ser un buen orador con enseñanzas adecuadas”. Pero es muy consciente de la relevancia de la educación de los niveles anteriores. Por ello, desde su fama e influencia, propone la generalización de la escuela pública, para que todos los niños puedan asistir a la escuela. Señala que el niño debe asistir a la escuela de “grado elemental” (7-11/12) lo antes posible, incluso aunque no haya cumplido los 7. La enseñanza anterior a los 7 años debe ser grata al niño, no debe ser sistemática ni formal.
- Es un gran crítico, tanto de quienes han sido maestros o referencias (Cicerón, Séneca) como de aquellas costumbres o hábitos sociales que considera inadecuados.
- Critica la formación inicial de los oradores de su época. Difiere, en efecto, del modo en que se forma en oratoria y en que ésta se conceptúa. Hoy para los jóvenes oradores todo es válido con tal de obtener el aplauso. La formación de las escuelas de educación superior debe supeditar su potencial metodológico (“*suasorias*” y “*controversias*”) a una finalidad educativa y a un sentido ético equivalente al bien social, en función del cual la formación de los oradores tenga lugar. En este sentido, hace una propuesta, centrada en la formación pedagógica y ética del orador.
- Profundiza en el sentido e importancia de la formación, y no sólo de la instrucción en oratoria, y en este sentido desarrolla su enseñanza. Dispone el currículo de su escuela en función de una finalidad educativa centrada en la trascendencia social de lo que enseña. En efecto, reconociendo el potencial de la oratoria para bien y para mal, y propone la indisoluble asociación

entre la práctica de la oratoria y el bien social y educativo. En la línea de Protágoras, entiende que el orador debe ser ha de ser, además de competente, virtuoso, con conocimiento y bueno. Podemos asimilar esta propuesta a la razón de Savater (2004), cuando reflexionaba sobre la necesidad de formar no sólo personas competentes, sino además personas completas. Esta consideración subraya lo contradictorio de basar la enseñanza en competencias (Herrán, 2005b; Herrán y Álvarez, 2010; González Jiménez, 2012). Pero además, como hizo Protágoras o Sócrates, Quintiliano hace corresponder esa necesaria formación completa y amplia a la utilidad de la humanidad, y del Estado.

- Con el antecedente de Aristóteles -que también se refiere aunque débilmente a ella-, es el primer autor que realiza un estudio sistemático sobre creatividad aplicada a la enseñanza (libros III y IV de "De Institutione Oratoria", dedicados a la "Inventio").
- Apunta bases estables de Didáctica General para una enseñanza más activa y para la formación del profesorado, que prevalecieron durante años. Unas muestras:
  - a) La primera se refiere a que un maestro ha de ser una persona virtuosa, instruida y con motivación para enseñar: "No tenga él vicios, ni los tolere.
  - b) La segunda muestra se refiere a la importancia de la mesura en el papel comunicativo del maestro: "No sea desagradable su actitud austera, no sea excesiva su familiaridad; no vaya a ser que nazca de la una odio y de la otra desprecio". También: "Sea sencillo en su enseñanza, sufridor del trabajo, esté siempre cercano, pero no en exceso.
  - c) En otro lugar señala que el maestro no educa totalmente, ayuda a que la educación tenga lugar. Esta observación antecede a Skinner (1982) ("un método poderoso de enseñar quita al alumno todo el mérito de aprender"), a Piaget ("en ocasiones la enseñanza evita el aprendizaje") o a Torrance (1976) (una "enseñanza inacabada" propicia la creatividad).
  - d) Sobre la motivación didáctica se desprende de su texto que la motivación del alumno es esencial para el aprendizaje.
  - e) Orienta sobre el trato medido o humanizado al alumno en el reconocimiento a su trabajo: "En las alabanzas de las exposiciones de sus alumnos no sea tacaño, pero tampoco exagerado, porque lo uno provoca disgusto con respecto al trabajo, lo otro autosuficiencia".
  - f) Y también cuando haya que corregirle: "No se deje llevar nunca por la ira, pero tampoco deje pasar lo que debe corregirse" [...] "Al corregir lo que debe, no sea duro, y mucho menos, amenazador, pues a muchos les aleja del propósito de estudiar el que algunos les repriman como si les odiasen".
  - g) Expresa, antecediendo a Skinner, que no es necesario recurrir al castigo, y sí al reconocimiento. Antecede al enfoque de prevención de indisciplina desde la reflexión educativa sobre la honestidad y la bondad, para encauzar la espontaneidad y la buena voluntad de los alumnos: "Hable mucho de honestidad y bondad, pues cuantos más avisos dé, menos castigará".



- h) Sugiere al maestro que recurra a la empatía poniéndose en el lugar de los padres como fuente de formación: "Asuma ante todo un espíritu de padre con respecto a sus alumnos, y piense que está en el lugar de aquellos que le han confiado a sus hijos".
- i) Señala la importancia de la pregunta en la comunicación didáctica: "Responda gustoso a los que le preguntan, a los que no le preguntan, pregúnteles de repente".
- j) Y propone el uso de los ejemplos (modelos), para que el alumno aprenda por ejemplaridad (por observación).

*Diga alguna vez, es más, muchas, y diariamente, constantes ejemplos sacados de la lección para su imitación, sin embargo, según se dice, la viva voz alimenta mucho más y, sobre todo, la del maestro al que sus discípulos, si están bien educados, aman tanto como veneran. No se puede decir cuánto más gustosamente imitamos a quienes apreciamos*

- k) Además, posiblemente condicionado por su formación de abogado, apunta a derechos y deberes del alumno y del profesor: Ejemplo de derechos y deberes del alumno:

*Después de hablar bastante de los deberes de los maestros, a los discípulos, entretanto, sólo les recomiendo esto: que amen a sus maestros no menos que a los mismos estudios, y crean que son sus padres, no físicamente hablando, sino en el plano intelectual.*

*Este deber hacia el maestro ayudará mucho al estudio, pues los escucharán mejor y creerán en sus palabras, y desearán vivamente parecerse a ellos. Finalmente vendrán contentos y entusiasmados a las reuniones de las escuelas, no se enfadarán cuando se les corrija, se alegrarán cuando se les alabe, y se dedicarán al estudio para ser los más queridos.*

*Pues así como el deber de aquéllos es enseñar, el deber de éstos es mostrarse dóciles. De lo contrario, una cosa no sirve sin la otra. Y así como el hombre nace de la unión de uno y otro progenitor, y en vano se esparce la semilla si no la calienta el surco bien mullido, de la misma manera, la elocuencia no puede desarrollarse si no existe la concordia asociada del que transmite y del que recibe.*

#### 4. CURRÍCULO Y DIDÁCTICA EN ORIENTE

El camino del conocimiento lo trazan la curiosidad, la apertura, la duda y la formación. Lo que se aleja de la formación, de la duda, de la apertura y de la curiosidad también se aleja del conocimiento. Un indicador de falta de conocimiento es la polarización de la conciencia en 'ismos' (Herrán, 2008). Uno de los *ismos* que más ha condicionado la 'conciencia curricular' de nuestros sistemas educativos ha sido el 'occidentalismo'. Este *ismo* exacerba y se polariza en Occidente mientras ignora a Oriente. Al hilo de ello nos preguntamos: "¿Puede haber una posición intelectual más egocéntrica, fatigosa y menos fecunda que la de flotar en la nube del rechazo de otras formas de construir la realidad?" (M.T. Román, 2006, p. 14). Quizá las dos fuentes que más han condicionado este sesgo han sido la religión y la filosofía occidentales. Lo consideramos un gran error, reiterado por siglos de historia y por siglos de escuela. En



una sociedad como la nuestra –que algunos llaman ‘del conocimiento’-, interconectada y abierta, tiene más sentido que nunca rescatar enfoques distintos y tender puentes con la antigüedad menos familiar.

Oriente es una fuente prejuizada, pero de una riqueza pedagógica tan sorprendente como diferente. Y lo es desde su enfoque general de educación y formación. Para describirlo, recurriremos a comparaciones e imágenes metafóricas extremas pero ilustrativas:

- Mientras que la educación en Occidente sobre todo edifica, la de Oriente vacía la presa.
- Mientras que Occidente se centra en el calor necesario para que el globo despegue, en la seguridad de la barquilla y en el logotipo, Oriente se apercibe de que es preciso desprender los cabos y soltar los lastres para elevarse.
- Mientras que Occidente centra su educación en capacidades, competencias o presencias deseables con las que se gana, Oriente repara en que es preciso atender cualidades o características con cuya ausencia se gana.
- Mientras que Occidente se hace preguntas, busca respuestas, genera doctrinas y formula conocimiento con ánimo generalizador, Oriente valida metodologías autoformativas basadas en el silencio, la práctica de la meditación y la búsqueda de la lucidez (éxtasis).
- Mientras que Occidente desarrolla actitudes de ansias de tener, de construir, de poder, de competitividad, de dominar, de parecer, de creer ser alguien especial, etc., Oriente potencia el ser (Fromm, 1991), se apercibe de que el mundo es efímero y desde su educación le resta importancia. Parafraseando a Osho (2010), se pretende que la persona se vuelva tan ligera como una flor de loto en el agua, pero que el agua no la toca: se continúa plenamente en el mundo, pero el mundo ya no tiene impacto sobre uno mismo (p. 287, adaptado).

Puede afirmarse que la complejidad de la realidad siempre va más allá de dualidades como éstas, y que hoy Occidente y Oriente ya no se identifican de estos modos. Pero sí nos informan del sabor de su pasado. Hoy se observa una dialéctica, una complementariedad y una síntesis que adoptan formas concretas. Así, por ejemplo, cosmovisiones ancestrales como el Tao concomitan con la percepción que aporta la Física Teórica (Teoría de la Relatividad y Mecánica Cuántica) actual (Capra, 1984; Agudelo, 2011). Por otro lado, desde los años 70, con Tomio Hirai a la cabeza (Johnston, 1980), la Neurología traduce en evidencias las ventajas personales, profesionales y sociales de la práctica de la meditación y del silencio, en muchas de sus variedades, validadas durante miles de años.

#### 4.1. Didáctica y currículo de Quintiliano

Las antiguas enseñanzas de la India (-VIII), la Grecia de Oriente, continúan vigentes en la actualidad. Están contenidas en textos clásicos que hicieron las veces de soportes y orientaciones curriculares de una de las culturas más fértiles de la historia de la humanidad. Entre estos textos sobresalen los “Vedas”, los “Upanishads” y el “Mahabharata”, en el que cabe destacar Bhagavad Gita y Ramayana. Son tantas las intenciones educativas y sus contenidos que apenas es posible describirlos aquí. Pero pondremos un ejemplo, en el que se constata una enseñanza excepcional. Nos referimos a uno de los Himnos del Rig Veda, concretamente el “Himno de la creación”, considerado el fragmento filosófico más notable del mundo antiguo. Su principal intención didáctica es compartir la duda sobre lo que no se sabe. Se considera, de hecho, la primera y más clara manifestación de duda filosófica –y, por ende, didáctica- de la historia del ser humano (Román López, 2006, p. 15). Así, mientras que en el otro polo del mundo el

Génesis afirma y asegura comunicando certezas que no se abandonarán, un fragmento del Rig Veda número X dice:

*¿Quién sabe la verdad?*

*¿Quién puede decirnos de dónde nació, de dónde, esta creación?*

*Los dioses nacieron después y gracias a la creación del universo.*

*¿Quién puede, pues, saber, de dónde surgió?*

*Aquel que en el cielo supremo es su guardián, sólo aquel sabe de dónde surgió esta creación, ya sea que él la hizo, ya sea que no.*

*O, tal vez, ni él lo sabe*

*(en F. Tola, 1968, p. 301).*

Se trata, a nuestro juicio, de una innovación didáctica de primera magnitud. Es relevante para la ciencia y lo es para la educación de la razón. De hecho, la didáctica de la duda ha presidido y permitido el desarrollo de la Didáctica hasta nuestros días. La duda podría considerarse, de hecho, la molécula común entre ciencia y docencia. Y además, la característica diferenciadora entre el adoctrinamiento y la formación. En efecto, mientras que en el primero la duda se connota con acepciones indeseables (inseguridad, desequilibrio, etc.) y no se desea (Herrán, 1997a, 1997b), para la enseñanza formativa puede considerarse la base del conocimiento (que como apuntó Russell, es "intrínsecamente dudoso") y por ende un "principio didáctico" fundamental (Herrán, 1998).

La relevancia educativa de enseñanzas de los cánones clásicos de la India ha permanecido hasta nuestros días. Sus ámbitos y el carácter perenne de su Pedagogía se proyectan en un futuro en el que seguirá siendo relevante. Llama la atención que, en coherencia con sus propuestas, siga siendo desarrollada, vía razón, por innumerables maestros. Pero sobre todo que, en general, éstos no son eruditos, sino personas que, apoyándose en la meditación, han llevado su formación a su experiencia y a su vida, y han enseñado y actualizado conocimiento desde su ejemplo. Desde esta perspectiva, pueden considerarse a estos maestros verdaderos desarrolladores de las enseñanzas primigenias desde la didáctica y el currículo desde su propia vida a través del ejemplo. Dicho de otro modo, un principio básico de su metodología fue la unidad entre legado curricular, conciencia, coherencia, educación de la razón y la enseñanza desde la propia vida. Algunos de estos grandes pedagogos que desde su ejemplaridad se han ocupado de la educación del ser humano fueron:

- Sri Ramakrishna (1836-1886): Propuso un desarrollo personal más allá del conflicto inducido por las religiones. Reparó en su unidad esencial, y por tanto en que carecía de sentido vivir ese conflicto o tan siquiera cambiar de religión.
- Swami Vivekananda (1863-1902): Fue un discípulo aventajado de Ramakrishna.
- Mohandas Karanchand Gandhi (1869-1948): Siguió (y enseñó) el camino de la paz.
- Sri Aurobindo (1872-1950): Desarrolló un yoga integral como metodología para la evolución de la conciencia.
- Ramana Maharshi (1879-1950): Profundizó en el camino del autoconocimiento. Fue admirado por Jung o por Blay.
- Jiddu Krishnamurti (1895-1986): Medalla de la Paz (ONU, 1984). Se detuvo en cómo pensamos y en las posibilidades y límites del pensamiento y la educación mediante la razón.

- Antonio Blay Fontcuberta (1924-1985): Profundizó en la metodología del proceso que transcurre entre el yo existencial y el ser esencial.
- Antonio Blay Fontcuberta (1924-1985): Profundizó en la metodología del proceso que transcurre entre el yo existencial y el ser esencial).

#### 4.1.1. Didáctica y currículo de Siddharta Gautama

Siddharta Gautama (-560 a -480) es un maestro de vida y un investigador sincero cuya contribución pedagógica a la humanidad fue fundamentalmente metodológica y alejada de cualquier doctrina. Como Sócrates, no escribió nada, y lo que se sabe por escritos posteriores se entiende fiel a su didáctica. Su vida era lujosa y tenía todas las necesidades materiales colmadas. Pero su conocimiento del sufrimiento y el contacto con la muerte le hacen darse cuenta de que esa vida no lleva a la lucidez o a la autorrealización. Por eso se sincera consigo mismo y se convierte en un buscador autónomo. De Herrán (1997) y Osho (2007) sintetizamos las líneas básicas de su pedagogía:

- La vida exterior es pasajera y fútil. (Hoy se podría decir que es como una película hecha de la misma naturaleza de los sueños.) La finalidad de su enseñanza es alcanzar en el interior la comprensión de las claves de la vida y de la naturaleza - anhelo que siglos después estructuró la vida de Leonardo Da Vinci, aunque sólo en el plano exterior-. La comprensión de Siddharta se desarrolla en el interior del ser humano y es identificada como iluminación o toma de conciencia relacionada con los ciclos de vida-muerte: "Todo es cambiante, nada es constante. Esta es la ley del nacimiento y de la muerte".
- Su campo de trabajo es el conocimiento del ser humano desde su autoconocimiento. Parte -como las escuelas del Tao- de que el exterior de la persona depende de lo interior. Pero enfatiza en un hecho, que Siddharta denomina *upeksha*: Esencialmente, no somos nuestros pensamientos, no somos nuestra mente. A medida que la distancia entre nuestro verdadero ser (o "ser esencial", como lo denominará Blay) y nuestro pensamiento va aumentando, "los pensamientos empiezan a caer como hojas muertas..., porque eres tú quien los sustenta con tu identidad". Practicar *upeksha* es "ser indiferente a la mente e interponer esa distancia. Y luego llegará un punto donde los pensamientos no podrán sustentarse. Simplemente desaparecerán; serán como pompas de jabón" (Osho, 2010, p. 292). La metodología de este autoconocimiento experimental es la meditación.
- Los ámbitos de trabajo formativo son cuatro, que adopta como premisas o axiomas experimentales y que denomina "Las cuatro nobles verdades". Éstas son: El sufrimiento, el origen del sufrimiento, la supresión del sufrimiento y la vía al nirvana. "Gautama Buda solía decir: 'El nacimiento es dolor, la vida es dolor, la muerte es dolor'" (Osho, 2010, p. 286).
- El sufrimiento está relacionado con una percepción inadecuada del mundo. El mundo es efímero y la existencia es ilusoria. De ahí el sentido metodológico del desapego del mundo pasajero (En este sentido presenta puntos en común con la experiencia de transitoriedad y brevedad de la vida de L.A. Séneca).
- Buda no propone renunciar al mundo y huir a las montañas o a los monasterios. Al contrario, propone -desde donde cada uno esté- vivir una vida interior que antes no existía (Osho, 2010, p. 287, adaptado). Esta es la vía de en medio:

*Existen dos extremos, oh monjes, de los que deben alejarse quienes han renunciado a la vida del mundo. ¿Qué extremos son éstos?*

*Por aquí vemos la vida sobre los placeres y los goces del mundo: vía vil, materialista e innoble que no lleva al fin.*

*Por allá vemos la mortificación: vía dolorosa e innoble que no lleva al fin.*

*Apartándose de estos dos extremos, oh monjes, el hombre perfecto descubre la vía de en medio, el camino que lleva a la visión, el conocimiento, la paz, el entendimiento y la iluminación ("Maha Wagga", en textos "Winaya").*

- Los métodos (o vías) que propone son:

1º) Vía de la práctica del bien y el amor: "No hacer el mal, es la verdadera doctrina del Buda" (K. J. Kakichi). "Su amor es la compasión hacia los hombres de carne y hueso" (R. Panikkar), y la unidad con todos los seres sensibles, animados o inanimados.

2º) Vía del silencio como clave metodológica para el autoconocimiento (coincide con Sócrates, aunque éste, a diferencia de Buda, no incidió en el cómo): "El Yo no solamente es lo más fácil de conocer, sino también lo único que debe conocerse. Todo lo que se nos exige para encontrarlo es guardar silencio". Dicho de otro modo:

*Quando un hombre es traspasado por una flecha, entretenerse en conjeturas sobre la dirección de donde partió, su naturaleza, los motivos posibles por los que fue lanzada, quién es el culpable, si tenía razón, etc. será la causa de la muerte del herido antes de que haya tenido tiempo de responder a las preguntas planteadas. (R. Panikkar, 1969, p. 3).*

Pero el silencio que propone es total:

*No explica por qué no se adhiere a las opiniones de aquellos que dicen A, ni de aquellos que dicen no-A, ni de aquellos que afirman y niegan a la vez A y no-A. No da una opinión positiva, analiza toda respuesta posible y niega pertenecer a ninguna opinión, cualesquiera que ésta sea. No da la suya. Él calla, pero su silencio no es una respuesta a la pregunta. [...]*

*Lo que Buda hace es más bien volver silenciosa la pregunta. [...] Todo el mensaje de Gautama se reduce a hacerles comprender a los hombres que deben renunciar a las preguntas inútiles (R. Panikkar, 1969, pp. 7, 8).*

3º) Vía del vacío o la no-dependencia: Puede explicarse desde una serie de citas, cuya coherencia es máxima: "Cuando no dependes de nada en ninguna ocasión, la naturaleza de Buda se manifiesta por sí misma; o más bien este no-depender es ello mismo la naturaleza de Buda" (Masao). "Los Budas nacen de la no-dependencia. Despertad a la no-dependencia, y ya no hay ningún buda (sic) que alcanzar" (Lin-chi). "No depender siquiera de la no-dependencia" (Deshimaru). "Si por el camino te encuentras con Buda, mávalo" (proverbio)

4º) Vía de la naturaleza de Buda o del despertar a la lucidez: Está ligada a las anteriores. Su sentido tiene que ver con estos testimonios: Dijo Ryūju, o Nagarjuna: "Si queréis ver la naturaleza de Buda, debéis primero eliminar vuestro propio egoísmo" (en Dogen, 1986, p. 131). En el "Bardo Thödol" ("Libro tibetano de los muertos"), de Padmasambhava (S. VIII) se dice:

*La naturaleza de nuestro ser profundo no es diferente de la de un Buda. La diferencia reside en que un Buda es consciente de esa naturaleza, mientras que el hombre apegado a la tierra no lo es, por culpa de la ilusión del ego, del yo.*

Mientras que Occidente prefiere creer que "Dios es el único refugio" (Salmos, 45 ó 62), Siddharta dirige a Ananda, un discípulo destacado, estas palabras en su lecho de muerte: "Así pues, Ananda, procurad ser vosotros mismos vuestra luz, vuestro propio refugio. Que nada más sea vuestro refugio, que el conocimiento sea vuestra luz y vuestro refugio. Que nada más sea vuestro refugio. [...] No abandonéis nunca en vuestro empeño" ("Mahaparinibbana Sutra").

- Pese a que como en las líneas anteriores puede verse la contribución de Buda proponía la autoformación y prevenía del adoctrinamiento, tras él se desarrolló el correspondiente 'ismo'. Así, entre los siglos III y II a.n.e., ya existían cerca de veinte escuelas budistas que se agruparían en tres tendencias 'curriculares', según su yana (vehículo): "Hinayana" (pequeño vehículo): Vida monástica y ascesis individual, "Mahayana" (gran vehículo): Práctica individual más flexible, y "Vajrayana" (vehículo tántrico o del diamante): Posturas, ejercicios y prácticas más esotéricas. El emperador Ashoka (274-232 a.n.e.) asumió la conversión del budismo en doctrina mundial.
- Por sus diferencias culturales, su desarrollo en China (chan), en Japón (zen) o en Occidente tuvo características muy heterogéneas. Entre los investigadores contemporáneos más destacados que han seguido esta línea mencionaremos a Suzuki (1870-1966), Dürckheim (1896-1988), catedrático de Pedagogía de la Universidad de Kiel, y a Taisen Deshimaru (1914-1982).

#### 4.2. Currículo y didáctica en China

Siendo imposible abarcar el potencial cultural y educativo de la China antigua, podemos concretar los textos que pudieron comprenderse, con propiedad, como el 'currículo' de la época, comprendido como compendio cultural o conjunto de enseñanzas más relevantes. Se conocen como "Cinco Clásicos" ("Wu King" o "Wu Ching"), donde 'King' o 'Ching' significa *canónico*. Fueron escritos en tiempos de los Chou, entre los siglos -X a -VI. Dichos clásicos, cuyas enseñanzas llegan hasta nuestros días, son: El "I Ching" o "Libro de los cambios o de las mutaciones" –libro de oráculo y de sabiduría, al decir de Richard Wilhelm-, el "Shu Ching" o "Libro de la historia o de los documentos", el "Che Ching" (o "Shi King") o "Libro de canciones", el "Li Ki" o "Registro de los ritos", y el "Ch'un Ch'iu" o "Anales de Primavera en Otoño".

En el "Registro de los ritos" de la dinastía Chou (o "Zhou") (-1122 a -221) se compilan doce principios de la enseñanza (a la sazón, 'curriculares') que permanecieron vigentes en ésta y en las dos dinastías anteriores, la Hsia (desde -1800 a -1500) y la Shang (-1500 a -1122). Siguiendo a Kung (1964, pp. 88,89) y a Viñao (2005, pp. 239-240), son:

1. *Enseñar la veneración y culto al pueblo mediante la ceremonia religiosa para que sea grato a sus padres y antepasados.*
2. *Enseñar la deferencia al pueblo mediante la ceremonia festiva para mutua estimación.*
3. *Enseñar el amor al pueblo mediante la ceremonia matrimonial para que no se desvíe.*
4. *Enseñar la serenidad al pueblo mediante la música para que no pierda la armonía.*



5. Enseñar el respeto a las dignidades mediante normas jerárquicas para que el pueblo no se insubordine.
6. Enseñar la paz al pueblo mediante la costumbre tradicional para que no sea revolucionario.
7. Enseñar la fidelidad al pueblo mediante el castigo de leyes para que no se subleve.
8. Enseñar la caridad al pueblo mediante la compasión para que sea noble.
9. Enseñar la templanza al pueblo mediante preceptos para que sea sobrio.
10. Enseñar la profesionalidad al pueblo mediante sus habilidades para que no deje de trabajar.
11. Conceder méritos al pueblo según sus virtudes para que sea diligente en practicarlas.
12. Conceder condecoraciones al pueblo según sus méritos para que se estimule en conseguirlos.

Como observa Viñao (2005), estas enseñanzas resumen un sistema muy efectivo centrado en el control del pueblo por el Estado. Sólo aparentemente pretendía una educación moral del pueblo basada en valores y virtudes (respeto, paz, fidelidad, profesionalidad, etc.). Su motivación no era pedagógica, sino interesada y egocéntrica: se enseña al pueblo la paz para que éste no sea revolucionario, se enseña el respeto para que no se insubordine, se enseña la fidelidad para que no se subleve, la profesionalidad para que no deje de trabajar, etc. Los recursos didácticos son textos morales, los ritos, las ceremonias y la música. Los acicates son el premio y el castigo. Esta enseñanza fue tan eficaz que mantuvo al pueblo a raya durante siglos. Con los Chou y decayó, no por sublevación del pueblo, sino por las guerras de los señores feudales, que acumulaban más poder (p. 240, adaptado). En este periodo, llamado de los "Estados combatientes",

*la cultura China, bajo los Chou, alcanza una de sus culminaciones con la aparición de Lao Tzu o Lao Tse, el filósofo que predica la doctrina del Tao, la vía, principio normativo del universo, origen y fuente de lo que existe y es verdadero, y Kung Fu Tse o Kung Tse, Confucio, un maestro de moral que enseña una ética basada en el altruismo, la tolerancia y la armonía, y de Meng Tse, Mencio, su discípulo (Martínez, 1976, p. 12).*

Además, conviene detenernos en un hito educativo de primera magnitud y poco conocido: la creación de la primera universidad, la Universidad de Jixia. Fundada por el rey Wei (m.-320) en el periodo de los 'Estados combatientes', organiza y enseña el conocimiento de la época. Su 'currículo' está compuesto por los clásicos "Wu King", Medicina Tradicional, escuela Lao zi, escuela Zhuang zi, escuela Huang Lao, tradición de Confucio, etc.

La llamada 'filosofía china' (Lao zi, Confucio y budismo importado de la India en el periodo Han alrededor del año -100) no son religiones en origen. No pretenden tampoco el conocimiento por el conocimiento, sino la realización de preguntas y la búsqueda de respuestas. Lo que se ha traducido como 'filosofía' es realmente Pedagogía, ya que su finalidad y sus propuestas desembocan en una formación centrada en la conciencia. Se orienta a la mejora personal, a la mejora de las relaciones sociales y a la búsqueda de la sabiduría. Consideramos tanto a Lao zi (1986) como a Confucio (1969) pedagogos e investigadores de la formación humana. Sus indagaciones fueron experimentales, basadas en su hacer, en su vida y en los escritos que se le atribuyen. Generaron sendas escuelas de enseñanza y formación que continúan hoy vigentes. Tanto Lao Tse como Confucio coinciden en destinar parte de su contribución a quienes dirigen a los demás (príncipes, mandarines, ministros, etc.), si bien con enfoques muy diferentes.



#### 4.2.1. Didáctica y currículo de Lao Tse y sus discípulos

Lao Tse (Lao Tzu, Lao Dan o Lao zi) (-570 a -490) fue una persona culta, buena conocedora de los "Cinco Clásicos" ("Wu King"). De todos ellos –al igual que Confucio- estudio de un modo particular el "I Ching". Como observa Richard Wilhelm, el autor de la magna traducción del "I Ching" al alemán:

*Lao Tse conoció este libro y algunos de sus profundos aforismos se inspiraron en él. Además, la totalidad de su pensamiento está penetrado por sus enseñanzas. Confucio conoció también el libro de los cambios y se consagró a reflexionar sobre él (Martínez, 1976, p. 26).*

Lao Tse (1987) se considera autor de una obra, el "Tao Te Ching". De este texto se encontraron dos versiones (Preciado, 2011): Una en diciembre de 1973, en Mawangdui, atribuible a Taishi Dan, y otra descubierta en octubre de 1993, en Guodian, atribuible a Lao Tse. Posteriormente se publican otros trabajos en su misma línea educativa, tanto por Chuang zi (Chuan tzu o Zhuang zi) (-369-290), comentador de su obra, y por Lie zi (o Lie Yukou) (h. -350 a ¿?), discípulo de este último. En la vida de Lao Tse destaca la visita del joven Confucio. Este encuentro es referido tanto por su biógrafo, Su-ma Ch'ien, como por el comentador de su obra, Chuang Tse. Se supone ocurrió en -518. En él Lao Tse le invitó a Confucio a reprimir su sabiduría, su afectación y su ambición (Martínez, 1976, p. 49, adaptado). Supuso un fuerte impacto para Confucio e incrementó su fama.

Lao Tse (1987) propone un retorno a la simplicidad y la sintonía con la naturaleza y la gran ley del universo o Tao (Martínez, 1976, p. 66, adaptado; Wong, 2004). El único orden es el natural o "Tao" (o "Dao"), que podemos interpretar (intuir) como 'la lógica evolutiva de la naturaleza', aunque en sentido estricto sea inexpresable: "El Tao que puede ser expresado no es el Tao verdadero" (La Tse, 1987). El Tao puede asimilarse también a la conciencia en el universo como fenómeno general. Investigadores actuales como Agudelo (2011) sostienen que todo es información y que, en variable medida, todo está dotado de conciencia o autoconciencia. Estas tesis concomitan con las enseñanzas ancestrales de Hermes Trismegisto (-XX) ("todo es mental") y que recientemente subrayó en Nobel Eddington ("el universo parece comportarse como materia mental"). Pues bien, éste es el sentido profundo del concepto 'ki' (energía) del Tao. Desde la perspectiva del Tao, la conciencia no es una cualidad específicamente humana.

La enseñanza e intenciones educativas de Lao zi (1986) son sencillas y complejas a la vez: diluye el orden social, normativo, jerárquico, así como el aprendizaje conceptual y analítico. Viñao (2005) interpreta que la enseñanza basada en el Tao "es una filosofía tanto ecologista como anarquista" (p. 241). No es diferente del principio mismo de la vida humana. Lleva al silencio, a la renuncia, a un hacer sin hacer, a un ocuparse sin ocuparse, realizable por las personas normales y por los dirigentes. Éstas son algunas propuestas pedagógicas y curriculares interpretadas de los clásicos del Tao (Lao zi, Zhuang zi y Lie zi):

- La génesis e intencionalidad del texto precursor ("Tao Te Ching") es formativa: se trató de un encargo didáctico. En efecto, como relata Martínez (1976, p. 51), Lao Tse escribe su tratado cuando, siendo viejo, deja su cargo como archivero y se retira al occidente para vivir en soledad. El aduanero de la puerta de la frontera de Honan, último hombre que lo vería, le pidió que escribiera antes de irse un libro para su formación. Así fue como escribió un libro con cinco mil caracteres, cuyo tema es el camino y la virtud y que se llamaría "Tao Te Ching". El viejo maestro partió y nadie supo nada más acerca de él.

- Desde el Tao se entiende que la realidad exterior la crea el interior. Si lo exterior (la persona, la naturaleza, lo social) depende de lo interior (la conciencia, la autoconciencia), el camino (*Te*) pasa por la interiorización como requisito.
- Su didáctica es intuitiva, global, compleja, coherente con su contenido y apoyada en el axioma de la incertidumbre. El maestro de Tao no busca discípulos, sino que enseña a quien lo desee a adoptar a la naturaleza como maestra y a aprender experimentalmente de la observación de la realidad y de las cosas cotidianas como recurso didáctico. Desde ahí propone metáforas transferibles a la vida y de hondo calado formativo. Algunos ejemplos:

Para la suavidad y la flexibilidad como valores:

*Los hombres nacen suaves y blandos;  
muertos, son rígidos y duros.  
Las plantas nacen flexibles y tiernas.  
Muertas, son quebradizas y secas.  
Así, quien sea rígido e inflexible  
será un discípulo de la muerte.  
Quien sea suave y adaptable  
será un discípulo de la vida.  
Lo duro y rígido se quebrará.  
Lo suave y flexible prevalecerá.*

Para enseñar a emprender procesos largos, repara en un principio que se empleó en propuestas de individualización como la enseñanza programada (Skinner) o el PSI (Keller):

*Un viaje de mil millas comienza con el primer paso*

Para enseñar a ser competentes:

*Si das pescado a un hombre hambriento, le nutres una jornada. Si le enseñas a pescar, le nutrirás toda la vida.*

Para enseñar a observar y a valorar las cosas:

*Treinta radios tiene el cubo de una rueda.  
Y es su hueco lo que hace útil a la rueda.  
Se horadan huecos en las casas para hacer puertas y ventanas.  
Y esos huecos hacen útil (habitable) a la casa.  
Con barro se fabrican las vasijas,  
y es su hueco lo que hace útil al vaso.  
Así pues, en el 'ser' de las cosas está el interés,  
pero en el 'no ser' está la utilidad.*

Para enseñar actitudes inadecuadas y actitudes convenientes:

*IX  
Una espada no dura mucho tiempo continuamente afilada.  
Una sala llena de oro y jade es difícil de guardar.  
Opulencia y poder conducen a la soberbia  
Y de esto nace la ruina.  
Acabada la obra y el mérito cumplido  
Lo oportuno es retirarse.  
Esto enseña el Tao del Cielo.*

*XLIV*

*¿Qué amas más, la fama o tu persona?*

*¿Qué amas más, tu persona o tus riquezas?*

*[...]*

*Aquel que más atesora más pierde.*

*El hombre que se contenta no padece desgracias.*

Otras enseñanzas posteriores continuarán en China esta metodología didáctica y curricular basada en la observación de la naturaleza. Por ejemplo, en el "Shichisuo" (texto taoísta escrito h. 1600) puede leerse: "En el mundo vegetal los tallos crecen hacia arriba, y las raíces lo hacen hacia abajo. Pero en ningún momento la planta deja de nutrirse y de repararse" (en Lin Yutang, 1961). Análogamente, en Centroeuropa, el mismo Comenio (1984) destacará por emplear la naturaleza no sólo como recurso, sino como maestra.

- Como complemento al anterior, se incorpora el principio "hsi-ming", que significa: "ver con claridad en lo invisible" (Viñao, 2005, p. 242), "ser conscientes" o "estar despiertos" para aprovechar la oportunidad y aprender. Cabe conceptuarse como un principio de máxima eficiencia basado en la observación, la apertura, la atención y la humildad. Desde esta perspectiva, el sabio es el mejor aprendiz. Todo enseña, y, como han concretado González Jiménez (2008) o Herrán (2012), "no hay aprendizaje sin enseñanza". Por eso, no hay personas despreciables, ni situaciones inútiles o rechazables. Además, las personas mediocres tienen el potencial de las personas buenas –algo semejante observará Sócrates, cuando cifre la maldad en términos de ignorancia- y si no se percibe la enseñanza de la naturaleza y de todas las cosas como el más amplio de los 'currículos formativos', no se amará la enseñanza la vida y se podrá perder el camino (Lao Tse, 1983, XVII, adaptado). Algunos otros fragmentos en los que está presente este principio didáctico son:
- Dedicamos varios fragmentos al principio ya apuntado de "wu wei" ('no hacer'), y que es aplicable al gobernante, a la persona normal y a la enseñanza –será una diferencia radical con la propuesta de Confucio-. En el Tao te Ching (1987) se dice:

*III*

*Por lo tanto el Sabio gobierna*

*Vaciando el corazón del hombre y llenando su vientre,*

*Debilitando su ambición y robusteciendo sus huesos,*

*Apartando al hombre del conocimiento y los deseos*

*[...]*

*Cuando la práctica de la no acción se realiza,*

*Todos hallan paz en el vivir*

*Y nada queda sin ser gobernado.*

*XVII*

*El gran gobernante pasa inadvertido por el pueblo.*

*A éste sucede el que es amado y elogiado por el pueblo.*

*Después, el que es temido.*

*Y finalmente, el despreciado.*

*Si no hay una confianza total,*

*se obtiene la desconfianza.*

*El buen gobernante practica el no-hacer y así, a la obra acabada sigue el éxito.*

*Entonces, el pueblo cree vivir según su propia ley.*

*XLIII*

*A la enseñanza sin palabras [...] pocas cosas en el mundo se le pueden comparar”.*

*XLVII*

*Sin salir de casa  
se puede ir lejos.  
Sin mirar por la ventana  
se ve el camino del cielo.  
Cuanto más lejos se va,  
menos se aprende.  
Así, el sabio,  
no da un paso y llega,  
no mira y conoce,  
no actúa y cumple.*

*XLVIII*

*Por el estudio [el conocimiento] se acumula día a día.  
Por el Tao [el conocimiento] disminuye día a día.  
Disminuyendo cada vez más se llega a la no-acción.  
Por la no-acción nada queda sin hacer.  
El mundo siempre se ha ganado sin acción.  
La acción no es suficiente para ganar el mundo.*

- Su intérprete, Zhuan zi, expresa:

*Cuanto más se esfuerzan los sabios en gobernar el mundo, más ayudaran a gentes como el ladrón Chi. Estableced pesos y medidas para poder juzgar, y la gente robará mediante pesos y balanzas; cread contratos y acuerdos legales para generar confianza, y la gente robará mediante acuerdos y contratos; cread benevolencia y rectitud para asegurar la honestidad e incluso en este caso, la benevolencia y la rectitud enseñaran a robar.*

*¿Cómo puedo saber esto? Este roba una hebilla y es ejecutado, aquel roba un país entero y se convierte en su gobernante. No obstante, es en los palacios de los gobernantes en donde se profesa la bondad y la rectitud (Chuang Tse, 2001, p. 150).*

- El *wu wei*, el ‘no hacer’ en la enseñanza es desde nuestra perspectiva, el origen didáctico y curricular del respeto en la enseñanza y un fundamento de la enseñanza activa. Zhuang zi (o Chuang Tzu), comentarista de Lao Tse, incluye este fragmento: “Muy peligroso es ir trazando a los demás el camino que deben seguir. ¡Apaga esas claridades, apaga esas claridades! No vengas a estorbar mis pasos. Yo sigo veredas tortuosas. No estorbes mis pasos” (Chuan Tzu, 1977, p. 219).
- Mantenemos que el “Tao Te Ching” pudo ser un fermento curricular de las propuestas de Rousseau (1987), y desde él, a través de Montessori, Rogers y Neill, de la escuela universal. En efecto, identificamos en Rousseau un “principio didáctico de educación negativa”, basado en el ‘*wu wei*’, en estos fragmentos:

*Joven preceptor, os predico un arte difícil, y éste es el de dirigir sin preceptos y hacerlo todo no haciendo nada (Rousseau, 1987, p. 101).*

*La primera educación debe ser, pues, puramente negativa. Consiste en no enseñar la virtud ni la verdad, sino en defender al corazón del vicio y del espíritu del error. Si no podéis hacer nada, dejarle hacer; [...]*

*Muy pronto llegaría a ser en vuestras manos el más prudente de los hombres; y comenzando por no hacer nada, hubierais hecho un prodigio de educación (Rousseau, 1987, p. 101).*

*Pocos en el mundo llegan a comprender la utilidad de enseñar con el silencio y del no hacer nada (Rousseau, 1987, pp. 127, 133).*

- Como más adelante hiciera Sócrates o Confucio, la enseñanza de Lao Tse (1987) es una aproximación a la sabiduría (estudiada de forma muy limitada desde la psicología por Sternberg, 1994), como referente formativo y didáctico. Algunas características de esa sabiduría son: coherencia, ejemplaridad, silencio, prudencia, dominio personal, no parcialidad, inclusión y centración. Todas estas cualidades están saturadas del ya comentado principio de *wu wei*.

II

*El sabio enseña sin palabras, obra sin acción. Sin embargo, nada queda sin realizar.*

*El sabio no enseña con palabras, sino con actos [concomitará con propuestas de Confucio (1969)].*

*El que sabe no habla, el que habla no sabe.*

*Las palabras elegantes no son sinceras; las palabras sinceras no son elegantes.*

*El que domina a los otros es fuerte; el que se domina a sí mismo es poderoso [concomitará con propuestas de Confucio (1969)].*

V

*El Cielo y la Tierra no muestran parcialidad.*

*[...] El agua favorece a todas las cosas y no excluye a ninguna.*

*[...] El sabio no tiene parcialidad*

*Es mejor conservar el centro de uno mismo.*

*El sabio se mantiene perseverante en el centro ("Chung Yung", Doctrina del medio, II, 1).*

*La conducta del sabio puede compararse con el proceder de un peregrino: primero debe averiguar por sí mismo el camino y luego marchar por él con decisión. Puede compararse también con un escalador que, partiendo desde el bajo lugar en que se encuentra, alcanza la cima más elevada ("Ta Hio", I, XV).*

- El *wu wei* de Lao Tse (1987) será diametralmente opuesto al *wu wei* de quien se considera el fundador o patriarca del taoísmo, Zhuangxu o Huang Di, el Emperador Amarillo, unos 1500 años anterior a Lao Tse. Muy citado tanto en el Chuang Tzu (1977) como en el Lie zi (1987), generan la escuela de Huang-Lao, tal y como aparece en los textos "Huangdi sijing" ("Los cuatro libros del Emperador Amarillo"), obra cuya redacción se remonta al S. -IV, estuvo perdida durante mucho tiempo y fue encontrada en el yacimiento de Mawangdui entre 1972-74, aunque el hallazgo se dató como del año -168 (Preciado, 2010, pp. 13, 14, adaptado). En efecto, este primer *wu wei* es acción, es iniciativa: si no se actúa, no se logra nada. Por tanto, Lao Tse (1983) parece redefinir esta noción desde una creatividad heterodoxa.
- Lao Tse (1987) -como Confucio- amaba la justicia, pero su origen estaba en la propia virtud. En este sentido advierte:

*No vayas contra lo que es justo para conseguir el elogio de los demás*

- Además, es muy destacable la contribución de la enseñanza taoísta al arte (Viñao, 2005).
- Lao zi (1986) entiende que el estudio, la ilustración, el esfuerzo y el conocimiento aleja del Tao a la personas. Por tanto, conviene mantener al pueblo en su sencillez original: la formación comprendida como incorporación, búsqueda, intervención, etc. no es conforme al principio del Tao. Viñao (2005) concluye con que: “podría parecer que el taoísmo es una filosofía antipedagógica”, y añade que: “Algunos autores la califican de pedagogía negativa o negativista, sin atreverse hablar directamente de una pedagogía taoísta” (p. 242). Sin embargo, el taoísmo original de los clásicos del Emperador Amarillo (“Huangdi sijing”) apuntan en un sentido diferente: “El *Huangdi sijing* insiste en que [el gobernante] debe aprovechar la inteligencia y el ingenio del pueblo, y respetar sus aspiraciones y sentimientos” (Preciado, 2010, p. 60).

Nuestra interpretación, desde una Pedagogía basada en un paradigma de complejidad y evolución (Herrán, 2003b, 2005), considera la perspectiva de Lao Tzi (1986) profundamente formativa. Para su explicación, nos basaremos en Osho (2010), un autor reciente cuya base epistémica incluye algunas enseñanzas de Lao Tse (1983). El Tao apunta a soltar lo superfluo, los miedos, los deseos, a vaciarse primero de ellos (lo ilusorio) y después de uno mismo hasta alcanzar el vacío absoluto: “Sólo una firma, pero ni siquiera en la arena, sino en el agua: antes de terminarla, ya ha desaparecido” (Osho, 2010, p. 290). Desde la experiencia del vacío, se experimenta la nada original. Desde ella se puede estar en armonía con el universo. Cuando se produce esta armonía, en cierto modo se deja de ser. Pero no para no ser, sino para ser el universo: las flores, las estrellas. Ya no eres un ego. Pero no significa que desaparezcas. Al contrario, cuando desaparece tu ego, apareces por primera vez. Todo se ha vuelto tu visión. Este es exactamente el significado de la iluminación: tu ego es tan inexistente que toda la existencia forma parte de ti (pp. 290, 291, adaptado).

De lo anterior se deduce que la enseñanza de Lao zi (1986) conduce, mediante estados superiores de conciencia (Goleman, 1987; Herrán, 2006) a la antesala de la experiencia de iluminación (*satori*, *samadhi*, *zikkur*, experiencia mística, etc.) de Siddharta Gautama, que actualmente se entiende común a todas las culturas y a todas las épocas (Krippner, Wescott, Huxley, Bucke, Prince, Savage, Owens, Fisher, Maupin, Ray Jordan, Houston, Masters, Bourguignon, Maslow, Wilber, y Watts, 1980; García Bermejo, 1992). Su conocimiento (significado) queda bien reflejado en este testimonio de Kabir que, en su lecho de muerte y corrigiendo un texto anterior pidió a su hijo Kamal que escribiera la síntesis de su experiencia: “Amigo mío, me he estado buscando. Pero en lugar de encontrarme, me he perdido como una gota de rocío desaparece en el océano”. Pero su hijo antes había llegado a una conclusión equivalente y complementaria: “Amigo mío, yo me estaba buscando. Pero en lugar de encontrarme encontré el mundo entero, encontré todo el universo. La gota de rocío no ha desaparecido en el océano, pero el océano ha desaparecido en la gota de rocío”. Osho (2010) añade a este testimonio: “Y cuando desaparece el océano en una gota de rocío, los límites de la gota de rocío desaparecen, eso es todo” (pp. 291, 292). Pero lo anterior sólo son palabras para explicar lo que lo no puede expresarse, ni no-puede expresarse.

#### 4.2.2. Didáctica y currículo de Confucio y su escuela

Confucio (Kung Tse, Kung Fu Tse o Confucius) (-551 a -479) fue contemporáneo de los grandes pensadores griegos presocráticos: Tales, Anaxímenes y Anaximandro, así como de la Escuela de Mileto, la primera escuela filosófica occidental de la Historia. Su enseñanza y sus propuestas curriculares se orientan a enseñar para la vida, esto es, a aprender a ser y a vivir con virtud. Su propuesta incluye una



doble faceta –principios y metodología- y es inseparable de la formación personal que propugna. Su sistema es una Pedagogía brillante, útil y actualmente aplicable en muchos de sus términos.

Aunque los “Cinco Clásicos” son anteriores a Kung Tse, “La tradición atribuye a Confucio haber trabajado y compilado el “Libro de la historia” y el “Libro de canciones” (Martínez, 1976, p. 19). Existen evidencias de que el propio Confucio estudió especialmente el “I Ching”, como Lao Tse. En sus últimos años, encontrará si cabe un mayor sentido formativo al “I Ching” y dirá: “Si me fuera posible prolongar mi vida algunos años, pediría cincuenta más para estudiar el I King y aprender en él a purificarme de mis faltas graves” (“Lun Yun”, VII, 16). De hecho, lo comentó y escribió algunos apéndices explicativos. En general, Confucio amaba los textos tradicionales (“Wu King” y otros). En la misma fuente puede leerse: “Kung Tse dijo: Yo comento y aclaro las obras antiguas, pero no compongo otras nuevas. Yo soy fiel a la antigüedad y la amo, con lo que puedo compararme al viejo Lao-Pang” (“Lun Yun”, VII, 1). Y en otro lugar lo confirma, reconocimiento su talante investigador: “Sólo soy un hombre que siempre ha sentido gran afición por todo lo antiguo, y he consagrado mi vida entera a investigar las leyes de nuestros predecesores” (“Lun Yun”, VII, 19).

Los “Cuatro Libros” atribuidos a Confucio y sus discípulos constituirán a todos los efectos el ‘currículo’ de unas enseñanzas que llegan con fuerza hasta nuestros días: el “Lun Yu” o “Analectas”, con los dichos y anécdotas atribuidos a Confucio y sus discípulos; el “Ta Hio” (o “Ta Hsueh”), traducido por “Gran saber” o “Gran ciencia”, atribuido a un discípulo del maestro; el “Chung Yung” o “Doctrina del medio”, atribuido al nieto de Confucio, y el “Meng Tse” o “Discursos de Mencio” (Meng Tse o Meng zi) (-371 a -288), un discípulo de época posterior (Martínez, 1976, pp. 19-20, adaptado). Describimos algunas características de la Pedagogía de Confucio y algunas de sus directrices dicásticas:

- La enseñanza de Confucio (1969) participará también de esta armonía universal observada por Lao Tse (1987), pero al contrario que el viejo maestro, precisará de intervención basada en el cultivo y el conocimiento.
- Confucio (1969) confía profundamente en la educación, y es en la educación en la que basa su propuesta:

*Yan-yeu dijo: Cuando el pueblo es tan numeroso, ¿qué puede hacerse en su bien? El Maestro respondió: Hacerle rico y feliz. Yan-yeu añadió: Y cuando sea rico, ¿qué más puede hacerse por él? El Maestro respondió: Educarlo (“Lun Yun”, III, 9).*

- La contribución de Confucio es profundamente formativa y metodológica. Intenta proponer, desde su perspectiva, reglas de vida basadas en el conocimiento y en implicaciones éticas, prácticas y sociales siempre concebidas para bien del pueblo.
- Por ello, como Lao Tse, destaca la preocupación de formar en sabiduría y equilibrio a quienes tienen la responsabilidad política de dirigir a otros, porque reconoce que su influencia en el bienestar social es notoria. Desde esta perspectiva, estaba preocupado por generar, a través de la educación y la formación, un ‘hombre superior’ o una persona culta que siguiera el sendero medio (o de la moderación) y enseñara a otros a través de su ejemplo. Como expresa Royston Pike: “Sabiduría, sinceridad, disciplina personal, armonía en las relaciones familiares y sociales, paz en el mundo... tales son las metas de Confucio” (Martínez, 1976, p. 67).
- Se opondrá frontalmente al principio de *wu wei* (nada hacer), base de la propuesta de Lao Tse:

*Donde hay inactividad, no pueden florecer el arte ni la moral (“Lun Yun”, III, 3).*

- Como más adelante propuso Aristóteles ("definid y no disputaréis") o en otro orden Comenio (1984) ("Conocer es diferenciar"), concede una crucial importancia al aprendizaje y clarificación conceptual como parte de la formación:

*Tse-lu dijo: -Supongamos, Maestro, que el príncipe del reino de Wei desea tu colaboración para dirigir los asuntos públicos; ¿a qué cosa concederías mayor importancia para iniciar tu gestión? El Maestro contestó: -Seguramente a la rectificación de los conceptos para que cada persona y cada cosa puedan ser nombrados inequívocamente [...] Si los conceptos no son exactos, las palabras resultan vagas; las palabras ambiguas carecen de fuerza para inducir a la acción ("Lun Yun", III, 3)*

- Por lo que respecta a la metodología didáctica, se puede considerar un verdadero antecedente de la enseñanza activa -mucho antes de Protágoras de Abdera, Demócrito o Dewey- y de la enseñanza basada en competencias. Entre otras muchas razones brillantes dijo: "Oigo y olvido. Veo y aprendo. Hago y entiendo", también traducido como: "Lo escuché y lo olvidé, lo vi y lo entendí, lo hice y lo aprendí".
- En cuanto a la metodología autoformativa, en el Lun Yun (VII, 2) dice:

*Kung Tse dijo: Meditar en silencio y tener siempre presentes las conclusiones a que hemos llegado con la meditación, aplicarnos al estudio y sentir un gran amor hacia él, instruir incansablemente a los hombres sin desfallecer ni un momento, ¡qué difícil es alcanzar este grado de perfección!*

*Donde no hay estudio, hay estupidez.*

*No importa que vayas lento. Lo que importa es que no te detengas*

- Incorpora el mismo principio metodológico "hsi-ming" (Viñao, 2005, p. 242) que Lao Tse, relativo a la conciencia constante para aprender y formarse:

Kung Tse dijo: Si viajo junto a otros dos hombres, procuraré sacar el máximo provecho de su compañía; imitaré todo lo bueno que observe en ellos y procuraré evitar sus defectos (Lun Yun, VII, 21).

El Filósofo dijo: "Si somos tres que viajamos juntos, encontraré necesariamente dos maestros (en mis compañeros de viaje); elegiría al hombre de bien para imitarle, y al hombre perverso para corregirme" (Confucio, 1969, p. 294).

- Un aspecto fundamental de la formación propuesta por Confucio es la coherencia, que concommita con la propuesta en el Huangdi sijing y en el Tao Te Ching, y muy posteriormente con fundamentos de pedagogía basada en el ejemplo docente de autores tan afamados como Freire (1996).

Tsé Kong preguntó qué era un hombre superior. El Filósofo dijo: Es el que, desde luego, pone sus palabras en práctica, y en seguida habla conforme a sus acciones (Confucio, 1969, p. 270).

Dijo Kung Tse: Los hombres perfectos de la antigüedad, primero buscaban su propia plenitud, y sólo después ayudaban a los demás (Zhuang zi, 1996, p. 57).

- Destinatarios principales de la anterior enseñanza de la coherencia eran los príncipes y dirigentes:

*Los antiguos príncipes que pretendían educar y renovar a todos los pueblos, se esforzaban primero en gobernar con rectitud sus propios reinos. Para gobernar rectamente sus reinos, se*

*aplicaban ante todo a ordenar bien sus familias. Para ordenar bien sus familias, procuraban previamente corregirse a sí mismos. Para corregirse a sí mismos, ponían un especial cuidado en adornar su alma de todas las virtudes. Para la consecución de todas las virtudes, se esforzaban en conseguir la rectitud y sinceridad de todas sus intenciones. Para lograr que sus intenciones fueran rectas y sinceras, se entregaban con ardor al perfeccionamiento de sus conocimientos morales. Y el máximo perfeccionamiento de los conocimientos morales consiste en penetrar y descubrir los móviles de las acciones ("Ta Hio", I, 4).*

*Tse-lu preguntó qué era lo más importante para el buen gobierno de un pueblo. El Maestro le contestó: -Que el príncipe sea el primero en dar ejemplo de todas las virtudes; que el príncipe vaya por delante del pueblo y lo anime en todos los trabajos. Tse-lu insistió pidiendo más explicaciones. El Maestro dijo: -No desfallecer nunca en obrar así ("Lun Yun", III, 1).*

*El Maestro dijo: -Quien se controla a sí mismo y obra el bien, no tendrá dificultad alguna para gobernar con eficacia. Al que no sabe gobernarse a sí mismo, le resultará imposible ordenar la conducta de los demás hombres ("Lun Yun", III, 13).*

*Si el príncipe ejerce una cruel tiranía, no podrá evitar morir a manos de sus súbditos y el reino entero se descompondrá. Si el príncipe trata con rigor a sus súbditos, tendrá siempre la vida en peligro y el reino se verá constantemente amenazado por la anarquía. El pueblo califica a estos príncipes de brutales y crueles [...] si el príncipe no se apresura a practicar el bien y a buscar la verdad, le sorprenderá la muerte antes de haber alcanzado la dignidad imperial aunque se esfuerce para ello al final de su vida (Meng Tse, II, I, 2).*

*La coherencia fue, para Confucio, el camino para la formación de dirigentes. Posteriormente lo subrayó Ortega y Gasset (1997) al decir: "Si quiere dirigir a los demás tendrá que imperar sobre usted mismo". El mismo enfoque consta en el primer texto taoísta, el Huangdi sijing, concretamente en el libro "De las Cinco Medidas de Gobierno", donde se puede leer:*

*El Emperador Amarillo preguntó a [su ministro] Yanrán: "Es mi voluntad poner en práctica las cinco medidas de gobierno. ¿Por dónde debo empezar y por dónde terminar? A lo que Yanrán respondió: "Se debe empezar por la propia persona, tener unas normas rectas, y después aplicarlas fuera (de uno mismo) a los demás. Si lo de dentro y lo de fuera están de acuerdo, se podrán hacer las cosas correctamente y conseguir los resultados apetecidos" (en I. Preciado, 2010, p. 121).*

- Desde su perspectiva educativa centrada en el conocimiento, Confucio (1969) no atrae la atención acerca de lo que no se puede conocer o sobre lo que distrae la conciencia. Así, dice (Martínez, 1976, p. 67): "Si no comprendéis la vida, ¿cómo podréis entender la muerte?", o bien: "Si no podemos servir al hombre, ¿cómo podremos servir a los espíritus?".
- Confucio es práctico, y utiliza la empatía como medio de enseñanza de actitudes deseables, entre las que destacaba "la gran virtud de humanidad". Según su discípulo Theseng, para Confucio (1969) "la gran virtud de humanidad" consiste en "amar al prójimo como a sí mismo" (p. 279). En otro lugar se dice:

*Tse-kung preguntó: -¿Cuándo un hombre puede llamarse ilustrado? El Maestro dijo: -Sólo puede en verdad ser llamado ilustrado el que practica la gran virtud del amor hacia todos ("Lun Yun", III, 20).*

- Aunque Lao Tse (1987) ya la menciona, Confucio (1969) y Meng Tse (-371 a -288) son quienes pueden considerarse precursores pedagógicos de lecturas actuales del concepto de 'justicia social' (por ejemplo, Murillo y Hernández Castilla, 2011). Ambos siguen una misma línea que, en

vez de centrarse en lo externo o lo social, polariza su atención en la formación, la coherencia y la ejemplaridad del dirigente:

*Si quienes gobiernan aman la justicia, el pueblo no se rebelará nunca contra ellos; si los que desempeñan altos cargos públicos son sinceros y fieles, el pueblo amará y practicará también estas virtudes ("Lun Yun", III, 4).*

*El Maestro dijo: -Si quien gobierna es justo, no necesita imponer con leyes la justicia para que ésta se practique; todos imitarán el ejemplo del gobernante justo. Si quien gobierna no es justo, aunque ordene que se practique la justicia no será obedecido ("Lun Yun", III, 6).*

*Meng Tse dijo: -Es imposible dialogar con quienes en su conversación se dejan llevar por el impulso de sus pasiones. [...] Se dejan llevar por el impulso de sus pasiones en la conversación quienes censuran las buenas costumbres y la justicia.*

*El bien es el fin supremo del hombre, y la justicia, el camino por el que se llega a él. No tender hacia el fin supremo y apartarse del recto camino es lo más lamentable que puede hacer el hombre.*

*Buscáis el camino recto a lo lejos y lo tenéis junto a vosotros. Creéis que el bien consiste en la realización de cosas difíciles, cuando no es más que realizar con rectitud las cosas fáciles (en Martínez, 1976, p. 102).*

- Confucio (1969) fue un investigador consciente y humilde (con un bajo egocentrismo). Ambas cualidades son indicadores de una magnífica formación personal que avalan, desde su madurez personal, coherencia y ejemplaridad, sus propuestas educativas en este sentido:

El Maestro dijo: Yo no soy más inteligente que los demás hombres ("Lun Yun", VII, 19).

El maestro Wang T'ai es un sabio. Yo, Chiu [Confucio], he tardado y aún no he acudido a él. Voy a hacerme discípulo suyo. Cuánto más lo debieran hacerse los que no son tanto como yo (Chuang tzu, 1977, p. 220).

Reconozco lo menguado de mi conocimiento -dijo Confucio-. ¿Por qué no pasáis adentro? ¡Os ruego me habléis de ello! (Zhuang zi, 1996, libro V, p. 73).

Fan-chi le rogó al Maestro que le instruyese sobre agricultura. El Maestro dijo: -Sobre esto sabe más que yo cualquier viejo labriego. [...] Entonces Fan-chi marchó decepcionado ("Lun Yun", III, 4)

- Según lo anterior, eludía el reconocimiento:

Dijo Confucio: ¿Cómo, pues, puedo yo andar buscando o pensando si los hombres me alaban o no me alaban? A este modo de proceder llaman los hombres simplicidad infantil (Chuang tzu, 1977, p. 209).

No hay que hacer las cosas para obtener reconocimiento, pero procura que lo que hagas sea digno de reconocimiento.

- De acuerdo con lo anterior, optaba por la sencillez:

El Maestro no pescaba con red, sino con anzuelo; no cazaba con trampas, sino con dardos ("Lun Yun", VII, 26).

- Para Kung Tse, la humildad era la antesala del conocimiento. Anticipándose a Sócrates, expone así el principio del saber, de máxima y permanente actualidad:

*Dijo Kung Tse: Yeú, ¿qué es saber? Saber que no se sabe lo que no se sabe. A eso podemos denominar conocimiento ("Lun Yun").*

- Destaca su capacidad evaluativa del conocimiento humano, tanto aplicado a los demás como a sí mismo. Su autoevaluación era la referencia para su propia formación y para el trabajo de enseñanza a otros

*Kung Tse dijo: No he hallado todavía ningún hombre santo (1); como máximo sólo he logrado conocer a algún hombre sabio. No he hallado todavía ningún hombre virtuoso; como máximo sólo he logrado conocer a algún hombre aferrado con firmeza a sus principios ("Lun Yun", VII, 25).*

*[(1) Su discípulo Meng Tse ofrece una aclaración: "El hombre sabio puede compararse al inicio de un concierto, el hombre santo y perfecto puede compararse a la plenitud del mismo [...] la cualidad con la que la santidad guarda más estrecha relación es la fuerza y perseverancia para llevar a término los propósitos" (Mens Tse) (en Martínez, 1976, p. 103)].*

*El Maestro dijo: Supero a los demás hombres en mis conocimientos sobre literatura. Quiero que todos mis actos sean los que corresponden a un hombre superior, pero no he alcanzado todavía la perfección ("Lun Yun", VII, 32).*

*El Maestro dijo: No puedo ni compararme con un hombre bondadoso. Sólo puedo afirmar que pongo el máximo esfuerzo en alcanzar la bondad, y que nunca desmayaré en este empeño; también procuro enseñar a los demás hombres el camino para conseguir estas virtudes, sin dejarme abatir por el desaliento. Esto es todo cuanto puedo afirmar de mí ("Lun Yun", VII, 33).*

- De un modo compatible, diferencia entre actitudes inadecuadas (egocéntricas o infantiles) y adecuadas (virtuosas o conscientes):

*El Maestro dijo: -El hombre noble, aunque ocupe una posición elevada, no hace alardes de ostentación y orgullo. El hombre vulgar es vano y orgulloso, aun cuando su posición no sea elevada ("Lun Yun", III, 26).*

*El Maestro dijo: -Se halla muy cerca de la perfección el hombre que es constante, paciente, humilde y mesurado en el hablar ("Lun Yun", III, 27).*

*Tse-lu preguntó: -¿Cuándo un hombre puede considerarse de categoría excepcional? El Maestro dijo: -Es digno de toda consideración el hombre que investiga la verdad con ardor, y expone con sinceridad el resultado de sus investigaciones. Estas son las cualidades fundamentales de un hombre extraordinario ("Lun Yun", III, 28)*

- Para Kung-tsé (Confucio), lo más importante es la organización de la humanidad. Para él, la humanidad es un organismo de superior especie. Su concepción está expresa cuando describe la "gran comunidad", donde dice en el texto "Doctrinas de Confucio", expuestas por Richard Wilhelm, que:

*Cuando venza la gran verdad, entonces la Tierra será propiedad de todos. Se escogerá a los más sabios y a los más competentes para que mantengan la paz y la concordia. Entonces, los hombres no amarán sólo a los suyos, no procurarán sólo por sus propios hijos [...] Por eso no harán falta cerraduras [...]. Se dejarán abiertas las puertas exteriores. A esto se llama la gran comunidad (Martínez, 1976, pp. 86, 87).*

Lo más relevante de esta enseñanza es que tener conciencia de humanidad o no tenerla es una cuestión de voluntad. En efecto:



*El Maestro dijo: -La humanidad se halla muy lejos de nosotros, pero si yo deseo alcanzar la humanidad, ella viene a mí ("Lun Yun", VII, 29).*

- La actitud de Confucio (1969) hacia sus discípulos era de completa entrega. Sin embargo, destacamos dos testimonios altamente descriptivos, sobre su disposición a enseñar según a quién. Es una de las primeras expresiones de individualización didáctica -que también practicará Sócrates, porque diferenciaba su metodología entre sus amigos o discípulos y los sofistas-. En efecto, en un apéndice realizado por Confucio para el "I Ching", concretamente el IV (Mang: Locura juvenil o La inmadurez) se dice:

*Yo no voy a buscar al joven inexperto, sino que él viene y me busca a mí. Cuando él demuestra la sinceridad que caracteriza a la primera aproximación al conocimiento, yo le instruyo. Si me pide una segunda y tercera vez, eso es molesto, y yo no instruyo a los que son molestos. Será conveniente mantenerse firme y correcto, como montaña sobre el agua (en Martínez, 1976, p. 37).*

He aquí lo que casi está antecediendo el ECTS (crédito europeo) desde la perspectiva del esfuerzo requerido en el alumno y de su trabajo no presencial: "No enseñaré a quien no sienta ganas de aprender, ni diré nada a quien no se esfuerce en aclarar las cosas por su cuenta. Y si explico un cuarto de la verdad, y el alumno, pensando y reflexionando él solo, no deduce los otros tres cuartos, no seguiré instruyéndole".

- Destacamos el trabajo de Fabre (2004) como aplicación de las enseñanzas de Confucio a la dirección escolar.

#### 4.2.3. Cuando China fertilizó a Europa

Desde el siglo –VII hasta el siglo XV fue, junto a Gracia, la superpotencia científica, cultural y pedagógica de la humanidad. Es más, hay un hecho poco conocido, y es el papel catalizador determinante que tuvo China en salida de la Edad Media y en la entrada en la Edad de la Razón europea. El hecho lo estudia Menzies (2010). Se trata de la llegada de una colosal flota china a costas italianas en 1434, cuando por entonces China era la mayor potencia mundial. Desde nuestra óptica, era una flota de la 'sociedad del conocimiento', porque quería elevar el nivel de conocimiento de los "países bárbaros". Era un regalo que la humanidad se hacía a sí misma. Pero Europa (Italia) no estaban en las mismas coordenadas de valor -polarizada al conocimiento- y por eso el aprovechamiento fue parcial. Aun así –sostiene Menzies (2010)-, en encuentro fue suficiente para desencadenar el Renacimiento europeo.

En efecto, el general Zheng He fue nombrado embajador especial para llevar a los países extranjeros el legado que el emperador Zhu Di hacía a la humanidad. Su detalle se expresa en un edicto, fechado el 29 de junio de 1430:

*Todo prospera y se renueva, pero los países extranjeros, situados muy lejos, allende los mares, no han oído y no saben. Por este motivo, los grandes directores Zheng He, Wang Jinghong y otros fueron enviados especialmente para llevar la nueva, para ir e instruirlos y obtener su respeto y sumisión (Menzies, 2010).*

La flota de Zheng He llegaría a los 2700 barcos. Era multinacional y pluriconfesional. En ella se llevaba la descomunal Gran Enciclopedia Yongle (Yongle Dadian), que fue guardada en la recién terminada Ciudad Prohibida. Se terminó en 1421, fue elaborada por 3000 eruditos, que compilaron los conocimientos chinos de los 2000 años anteriores en 22937 pasajes extraídos de más de 7000 obras. Es por eso por lo que pudiéramos considerarlo parte del 'currículo del Renacimiento europeo', predominantemente de



naturaleza disciplinar. En efecto, según su índice, trataba saberes de Geografía, Cartografía, Agricultura, Ingeniería Civil y Militar, técnicas bélicas, salud y Medicina, construcción y planificación urbanística, el acero y su producción, cocción y decoración de cerámicas, bioquímica, fertilización cruzada, producción de alcohol, fabricación y tejeduría de seda, fabricación de pólvora, construcción de barcos, códigos uniformes, cifras, criptografía y Matemáticas. Una parte de la Yongle Dadian dedicado a las Matemáticas que se salvó de la quema de Mao y de su Guardia Roja, se conserva en la Universidad de Cambridge.

Como decimos, con esta compleja propuesta 'curricular' cuyo destino era la humanidad, Oriente fertilizó a Occidente en 1434, dando a luz el Renacimiento. Ello supuso dejar atrás irreversiblemente la Edad Media, no sólo por el hartazgo generado por la iglesia católica y el deseo de justicia social que en las últimas décadas ya era clamoroso, sino por el anterior resurgir de la Ciencia (Roger Bacon, Ockham), la nueva Pedagogía y los nuevos elementos curriculares que, aunque de otra cultura, fueron cruciales para trazar el camino de la razón y su educación posible. Con todo, fugaz como fue el encuentro con el saber milenario de la potencia asiática, se evaporó de la memoria. Se miró de nuevo a lo que siempre permaneció en el horizonte del pasado –Grecia- y con ella se continuó camino.

## 5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El trabajo realizado nos permite concluir con las siguientes consideraciones, a modo de conclusión y discusión:

- Desde una acepción amplia de currículo, la exploración de 'antecedentes' o de 'manifestaciones curriculares' de cada circunstancia, periodo o época de la Edad Antigua se muestra como una posibilidad enriquecedora para la Pedagogía y la Didáctica. Su conocimiento ordenado y sistemático nos permite afirmar que el objetivo principal ha sido satisfecho. En efecto, analizando lo estudiado desde nuestras actuales coordenadas curriculares y didácticas, y apoyando nuestra investigación en un enfoque basado en la evolución de la conciencia aplicada (Herrán, 2003b, 2005), se han registrado contribuciones didácticas y curriculares aprovechables con las que enriquecer concepciones y diseños curriculares del siglo XXI.
  - Entre ellas destacamos: enfoques didácticos (por ejemplo, los asociados a Pedagogías orientales), intenciones formativas (por ejemplo, la iluminación), competencias (por ejemplo, el *descondicionamiento*, el autoconocimiento, la lucidez generada por la conciencia o el egocentrismo), contenidos (por ejemplo, la humanidad), metodologías autoformativas eficaces (por ejemplo, la meditación y la enseñanza desde el ejemplo de la propia vida), recursos didácticos (por ejemplo, la naturaleza comprendida como maestra), etc.
  - Es más, si se observa con cuidado, podremos apercibirnos de que los enfoques didácticos orientales son inusuales en nuestra Didáctica; de que la iluminación como intención educativa está prejuizada y su sola mención produce en algunos investigadores sonrisa, aunque otros indagadores la califiquen como "la cima más elevada que puede alcanzar la conciencia humana" (Osho, 2010, p. 292); de que competencias como el *descondicionamiento*, el autoconocimiento -erróneamente considerado por la psicología y la psiquiatría, como se detalla en Herrán (2003)-, la lucidez de la conciencia o el egocentrismo (como competencia inversa) están inéditas

(Herrán, 2005) en los currícula, desde la educación infantil hasta la universitaria; de que contenidos como la humanidad no se relacionan con la educación; de que metodologías autoformativas como la meditación o la enseñanza desde la propia vida no se promueven en la formación inicial o continua del profesorado; de que la consideración de la naturaleza como recurso y como maestra se tiene como poco más que una anécdota añeja, si acaso acicateada por Comenio (1984). Por tanto, más allá de ser 'aprovechables' podrían estar definiendo lo que en otro lugar hemos conceptualizado como Pedagogía y formación de primera división.

- La historia de las manifestaciones curriculares puede interpretarse, desde la Didáctica, como articulación de dos procesos no lineales de sentidos contrarios: uno exterior, ascendente o ganancial y otro interior, descendente o de pérdida. En efecto, en general, crece la formalización planificadora a que invita el progreso científico o didáctico. Y decrece el interés y la atención por cuestiones continuamente relevantes para el ser humano. A los desafíos pedagógicos que trae esta distracción denominamos en otro lugar 'retos perennes' (Herrán, González, Navarro, Freire y Bravo, 2000), y los identificamos como 'tercera dimensión curricular' (base de un 'currículo 3D'), junto a las dos dimensiones convencionales –que, por ejemplo, Motta (2007) identifica como la dinámica de las áreas de conocimiento que nace en las disciplinas de referencia y en su epistemología y la dinámica de las necesidades y problemas sociales, léase temas transversales o competencias (adaptado).
  - Conceptuamos esos 'retos perennes' como necesidades educativas, fundamentales para la formación humana, que no se demandan. Por ello normalmente no se integran en los currícula o en los proyectos pedagógicos de los centros. Algunos de ellos son: la educación para el autoconocimiento, la educación para la universalidad y para sentir la humanidad como identidad y proyecto, la educación basada en la meditación, la desidentificación y la no dependencia, la educación para la muerte, la educación para el control y la reducción del propio ego individual y colectivo, la educación para la complejidad de la conciencia, la educación para la duda, la autocrítica y la rectificación, la educación para la evolución humana, la educación para la unidad humana mediante un lenguaje universal, etc.
  - Pues bien, los más relevantes de estos retos –la conciencia, el autoconocimiento, la humanidad, el egocentrismo como lastre de la formación, la universalidad, la muerte, la duda, la meditación como metodología autoformativa, etc.- vendrían a formar parte de las propuestas curriculares de las más importantes y renovadoras pedagogías antiguas. Por ejemplo, pese a que el autoconocimiento es la energía que anima desde su origen a la Historia de la Enseñanza, la mayor parte de personas mueren sin saber quiénes son esencialmente (Herrán y Cortina, 2008). De hecho, al niño desde muy pequeño se le transmite el mensaje 'yo soy mi cuerpo', no 'yo tengo un cuerpo'. Llama la atención que el mero hecho de plantearse esta cuestión en Pedagogía o Didáctica es un hecho epistemológico inusual. Sin embargo, hay excepciones. Por ejemplo, el catedrático de Didáctica González Jiménez (2008) desarrolla la tesis de que: "somos lo que conocemos y manifestamos lo que somos". Así mismo, el catedrático de Didáctica Joan Mallart (2012): "Sin conciencia, sin autoconciencia, sin autoconocimiento, sin sentido de la vida y de pertenencia solidaria a la humanidad, mal se puede enseñar. Y en modo alguno es

posible educar careciendo del espíritu profundo de la formación humana” (p. 302). Nuestra perspectiva es afín pero más radical, al entender que su ausencia de la Didáctica y de los currícula podría significar que lo que hacemos quizá no se deba llamar ‘educación’ (Herrán, 2011). Por otro lado, las posiciones de González (2008) y de Mallart (2012) difieren de las tesis de la escuela experimental de Siddharta. Algo más que un debate está, no sólo abierto sino sin digerir. Nosotros nos preguntamos si esto no tendría algo que ver con la formación y cómo ha podido ocurrir que la educación y sus currícula se hayan alejado tanto de estas intenciones y con metodologías autoformativas como la meditación.

- La Pedagogía oriental no tiene mucho peso en nuestra dual y mucho más aristotélica que socrática o platónica academia preuniversitaria y universitaria. Sí puede ser relevante en personas concretas (de dentro o fuera de la academia) y en colectivos abiertos a la innovación y a la investigación desde la experiencia personal. De todas las contribuciones posibles debemos destacar la meditación, comprendida desde el prisma complejo tratado. Y no puede mencionarse la meditación sin referirnos a su objeto, el autoconocimiento. Y es que uno de los más importantes temas radicales incomprensiblemente mal satisfechos por la Pedagogía y la Didáctica es el autoconocimiento, que a su vez es nada menos que su origen, su ancestral motivación, uno de sus primeros retos históricos, la dificultad de aprendizaje peor atendida y su más escandaloso fracaso formativo, que de tan extendido pasa desapercibido (Herrán, 2004). Pues bien, es muy probable que la ineficacia de la Pedagogía y de la Didáctica en relación al autoconocimiento tenga mucho que ver con la ausencia metodológica que comentamos: el absoluto desconocimiento y la consecuente ausencia de la meditación en los currícula, en la educación normalizada y en la formación del profesorado.
  - El problema de la formación no es que el pozo sea demasiado hondo, sino que la cuerda es demasiado corta. (¡Cómo no va a serlo, si la educación que favorecemos y la formación del profesorado que desarrollamos, de tan superficiales, apenas llegan al exterior de lo interior!) Y la meditación, comprendida a la vez como metodología autoformativa del docente y como técnica de enseñanza, puede ser esa cuerda larga y necesaria para llegar al fondo del pozo. La meditación es una metodología ancestral, históricamente validada y cuyos beneficios están respaldados por infinidad de investigaciones neurológicas y médicas desde los años 70.
  - Creemos que, desde una perspectiva curricular, podemos coincidir con Osho (2012) en que: “todos los sistemas educativos, desde la guardería hasta la universidad, deberían crear un cierto ambiente meditativo” (p. 89). Así:
 

*cualquier individuo que ingrese en un colegio, instituto o universidad, debería recibir sesiones que le animen a meditar, de forma que la meditación provenga de su interior y no sea algo impuesto desde fuera. No es que se exija meditar sino que surge el deseo de meditar del interior. Hay cosas como la meditación que nos e pueden imponer, o provocarán un resentimiento. Pero la meditación puede servir para dejar a un lado todos esos resentimientos, envidias, odio y competitividad. Puede limpiar [...] de tal forma que la gente no envejecerá simplemente, sino que crecerá (p. 26).*
- Paradójicamente, no son pocas las propuestas pedagógicas y curriculares occidentales cuyo origen data de Oriente, sin apercibirse de ello. Tal es el caso, como se verá del principio de *wu*

*wei* (según la propuesta de la escuela de Lao Tse, no del taoísmo original de la escuela de Huang-Lao) que entenderemos como una base de la educación activa, muy posiblemente conocida por Rousseau, del que se desplegará a través de Pestalozzi, Fröebel y otros.

- Las propuestas pedagógicas y curriculares antiguas más complejas e innovadoras coinciden entre muchos de sus planteamientos formativos. Parecen verificar -en cuanto a complejidad de conciencia y sus productos se refiere- el “todo lo que se eleva, converge” de Teilhard de Chardin. Además se observa -desde la misma lógica interpretativa- que desarrollan una noción de educación y formación compatibles con pedagogos y pedagogías renovadoras posteriores.
- Es posible distinguir entre dos clases de currícula: los *universales* (o más maduros y complejos), que desde su cultura han imaginado la humanidad como destino y se han referido a ella con frecuencia, y los *sistémicos* (o egocéntricos), que realimentan sus culturas de origen y sobre cualquier otra finalidad pretenden su pervivencia y desarrollo. En la actualidad los currícula más abundantes son *sistémicos* o egocéntricos, porque se corresponden con sistemas educativos de raíz nacionalista que no han trascendido el concepto nación o nacionalidad (García Garrido, 1986, p. 37; 1997). Puesto que la educación puede considerarse “la energía primera de la Humanidad” (Bousquet, 1974) -de la humanidad, no de una parte de ella- ¿por qué no se desarrolla con esta conciencia? La idea de ‘educación para la humanidad’ como intencionalidad educativa constituyente de la formación es expresada tanto por Confucio, Protágoras de Abdera o Sócrates. Pero en el Renacimiento reparará en ella Comenio. En la Edad Moderna será también fundamental en la pedagogía de Rousseau, de Kant, de Condorcet o de Herder. En la Edad Contemporánea, resultará esencial en Pestalozzi, Fröebel, Eucken, Martí, Gandhi, Montessori, Maharshi, Einstein, Teilhard de Chardin, Makarenko, Dürckheim, Freinet, Sujomlinsky, Krishnamurti, Blay, Osho, etc. Quizá esta línea ascendente pueda hoy quedar representada -gracias al impulso de Mayor Zaragoza (2003), siendo director general de la UNESCO- por el “Informe Delors” (1996) y “La Carta de la Tierra” (2000), aunque sorprendentemente esta “Carta” esté desprovista de Pedagogía o de una propuesta pedagógica semejante a una “educación para la universalidad” (Herrán, 2002; Herrán y Muñoz, 2002).
- En síntesis, las enseñanzas y las propuestas curriculares de los clásicos revisados pretenden una formación centrada en la conciencia. Sin embargo, es un hecho que ni la Pedagogía ni la Didáctica han incorporado la ‘conciencia’ (Herrán, 1998) en su corpus científico, como causa y efecto de la formación. Por tanto, no se relaciona ni aplica suficientemente en la formación de profesores. Por ello, es probable que a la larga pueda ser beneficioso definir, reforzar e investigar este constructo epistemológico instrumental, como requisito para aprovechar muchas de aquellas enseñanzas perennes por la Pedagogía y para los diseños curriculares.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, M. J. (1983). *The Paideia proposal*. New York: Mac Millan.
- Aguirre de Cárcer, L. F. (1997). *Aforismos. Confucio. La virtud de saber dirigir*. Madrid: Temas de Hoy.
- Bertoni, D. (1976). *Historia de la Didáctica*. Barcelona: Avance.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.

- Bisquerra, R. (2008) (Coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Blay, A. (2006). *Ser. Psicología de la autorrealización* (2ª ed.). Barcelona: Índigo (e.o.: 1992).
- Bolívar, A. (2003). *Reunión del Área de Didáctica y Organización Escolar. Retos Actuales del Área de Didáctica y Organización Escolar en el Ámbito Universitario: Experiencias, Interrogantes e Incertidumbres. Didáctica y Currículum*. Valencia, 15 y 16 de mayo. Recuperado de [http://cmap.upb.edu.co/rid=1196125280484\\_1620456719\\_967/Bol%C3%ADvar%20-Did%C3%A1ctica%20y%20currículum.pdf](http://cmap.upb.edu.co/rid=1196125280484_1620456719_967/Bol%C3%ADvar%20-Did%C3%A1ctica%20y%20currículum.pdf).
- Bousquet, J. (1974). *La problemática de las reformas educativas*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Capitán Díaz, A. (1980). *Historia de la Educación I*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Capra, F. (1984). *El Tao de la física. Una exploración entre la física moderna y el misticismo oriental*. Madrid: Luis Cárcamo, editor (e.o.: 1975).
- Capra, F. (1996). *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*. Argentina: Troquel (e.o.: 1992).
- Casanova, M. A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: la Muralla.
- Chuang Tse (2001). *El libro de Chuang Tse*. Madrid: EDAF.
- Chuang Tzu (1977). *Lao Tse, y Chuang Tzu, dos grandes maestros del taoísmo*. Madrid: Editora Nacional.
- Comenio (1984). *Didáctica magna*. Madrid: Akal.
- Confucio (1969). *Los libros canónicos chinos* (2ª ed.). Madrid: Clásicos Bergua.
- Confucio (1987). *Los cuatro libros de la sabiduría*. Barcelona: Edicomunicación.
- Debesse, M., y Mialaret, G. (1973). *Historia de la Pedagogía*. Barcelona: Oikos-tau.
- Delgado, B. (1992, 1993, 1994). *Historia de la Educación* (3 vols.). Madrid: Morata.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: UNESCO.
- Estévez Nénninger, E. H. (2002). *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. México: Paidós.
- Fabre, S. (2004). *Dirigir según la escuela de Confucio*. Bilbao: Deusto.
- Freinet, C. (1971). *La Escuela Popular Moderna*. Lima: Ministerio de Educación Nacional del Perú y Ediciones Retablo de Papel.
- Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad* (50ª ed.). México: Siglo XXI (e.o.: 1969).
- Fromm, E. (1991). *Del tener al ser. Caminos y extravíos de la conciencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. (e.o.: 1989).
- Galino, M.Á. (1960). *Historia de la Educación I Edades Antigua y Media*. Madrid: Editorial Gredos.
- García Calvo, A. (2000). *Poesía antigua (De Homero a Horacio)*. Zamora: Lucina.
- García Calvo, A. (2003). *Ilíada. Versión rítmica de Agustín García Calvo*. Zamora: Lucina.



- García-Bermejo Pizarro, S. (1992). *La divinización generalizada de la humanidad*. Zaragoza: Editorial Círculo.
- García Garrido, J. L. (1986). *Problemas mundiales de la educación* (2ª ed.). Madrid: Dykinson.
- García Garrido, J. L. (1997). *Educación global: Un nuevo reto para los sistemas escolares*. En Fundación Santillana, *Aprender para el futuro. Desafíos y oportunidades*. Madrid: Fundación Santillana.
- García Gual, C. (2012). El Camino de los Griegos. ¡Tan Lejos, Tan Cerca! *Muy Historia* (42), 6-8.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- González Jiménez, F. E. (2012). Respuestas de profesores-investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. En A. de la Herrán, J. Paredes, C. Moral Santaella y T. Muñoz, *Preguntas fundamentales de la enseñanza* (2ª ed.). Madrid: Universitas.
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Hamilton, D. (1991). "Orígenes de los Términos Educativos "Clase" y "Currículum". *Revista de Educación* (296, mayo-agosto), pp. 187-205.
- Herrán, A. de la (1993). *La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana*. Madrid: Ciencia 3.
- Herrán, A. de la (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (1998). La Duda como Principio de Enseñanza. *Tendencias Pedagógicas. Número Extraordinario: La Formación de Maestros en los Países de la Unión Europea, 1*, pp. 109-118.
- Herrán, A. de la (2002). Educación para la Universalidad: Más Allá de lo Intercultural. *Revista Creatividad y Sociedad, 2*, pp. 25-32.
- Herrán, A. de la (2003). Autoconocimiento y Formación: Más Allá de la Educación en Valores. *Tendencias Pedagógicas, 8*, pp. 13-42.
- Herrán, A. de la (2003b). El Nuevo Paradigma Complejo-Evolucionista en Educación. *Revista Complutense de Educación, 14*(2), pp. 499-562.
- Herrán, A. de la (2003c). *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Huelva: Hergué.
- Herrán, A. de la (2005). El nuevo "paradigma" complejo-evolucionista en educación (capítulo 13). En A. de la Herrán (Coord.), E. Hashimoto, y E. Machado (2005), *Investigar en Educación: Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex.
- Herrán, A. de la (2005b). Formación y Transversalidad Universitarias. *Tendencias Pedagógicas, 10*, pp. 223-256.
- Herrán, A. de la (2006). Los Estados de Conciencia: Análisis de un Constructo Clave para un Enfoque Transpersonal de la Didáctica y la Formación del Profesorado. *Tendencias Pedagógicas, 11*, pp.103-154.
- Herrán, A. de la (2011). Reflexiones para una Reforma Profunda de la Educación, desde un Enfoque Basado en la Complejidad, la Universalidad y la Conciencia. *Educación XXI* (14), pp. 245-264.



- Herrán, A. de la y Álvarez, N. (2010). Para qué enseñar: Significado y sentido de la formación universitaria. En J. Paredes y A. de la Herrán (Coords.), *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Pirámide.
- Herrán, A. de la, y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la, y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la, y Muñoz, J. (2002). *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Madrid: Dilex.
- Herrán, Agustín de la (2009). "¿De la educación en valores sociales a la educación en virtudes humanas?, en C. Vilanou, Á. Casado, A. de la Herrán, y L. Grosso, *La educación: un arte extasiológico*. Madrid: Fundación Fernando Rielo, pp. 59-94.
- Jaeger, W. (1957). *Paidea. Los ideales de la cultura griega*. México: FCE (e.o.: 1933).
- Johnston, W. (1980). *La música callada. La ciencia de la meditación* (3ª ed.). Madrid: Paulinas (e.o.: 1974).
- Krippner, S., Wescott, R., Huxley, A. Bucke, R.M., Prince, R., Savage, C. Owens, M., Fisher, R., Maupin, E.M. Ray Jordan Jr., G., Houston, J., Masters, R.E.L., Bourguignon, E., Maslow, A., Wilber, K. y Watts, A. (1980). *La experiencia mística y los estados de conciencia*. Barcelona: Kairós.
- Krishnamurti, J. (1982). *Educando al educador*. México: Orión (e.o.: 1953).
- Krishnamurti, J. (2008). *Aprender es vivir. Cartas a las escuelas*. Madrid: Gaia.
- Kung, J.T. (1964). *Confucio educador. Estudio del pensamiento confuciano y cristiano*. Madrid: CSIC. Instituto San José de Calasanz.
- Lao tse (1983). *Tao te ching*. Barcelona: Orbis.
- Lao zi (1986). *El libro del tao* (5ª ed.). Madrid: Alfaguara (e.o.: 1978).
- Larriera, E. (2004). Coaching Mayéutico. Ser Maestro. *Nueva Empresa* (septiembre).
- Larroyo, F. (1964). *Historia general de la pedagogía* (9ª ed.). México: Porrúa.
- Lie zi (1987). *El libro de la perfecta vacuidad*. Barcelona: Kairós.
- Luzuriaga, L. (1994). *Historia de la Educación y la Pedagogía* (22ª ed.). Buenos Aires: Losada.
- Mallart, J. (2000). Didáctica: Del Currículum a las Estrategias de Aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 217, pp. 417-438.
- Mallart, J. (2012). Respuestas de profesores-investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. En A. de la Herrán, J. Paredes, C. Moral Santaella y T. Muñoz, *Preguntas fundamentales de la enseñanza* (2ª ed.). Madrid: Universitas.
- Martínez, J. L. (1976). *El mundo antiguo IV. China/Japón*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Mayor Zaragoza, F. (1988). Prólogo. En E. Laszlo, *Evolución. La gran síntesis*. Madrid: Espasa-Calpe (e.o.: 1988).

- Mayor Zaragoza, F. (2003). Acto de Presentación del libro: Educación para la Universalidad. Más allá de la globalización. Círculo de Bellas Artes. Madrid.
- Melgar, L. T. (2011). *Frases y situaciones ingeniosas*. Madrid: Libsa.
- Menzies, G. (2010). *1434*. Barcelona: Debolsillo.
- Motta, R.D. (2007). Obstáculos y Desafíos en la Construcción de un Enfoque Curricular Transdisciplinar. Algunos Casos. Conferencia en el *I Congreso Internacional de Innovación Docente: Transdisciplinariedad y Ecoformación. Hacia una Educación Planetaria*. Barcelona: GIAD, EDEI, Universitat de Barcelona.
- Murillo, J. y Hernández Castilla, R. (2011). Hacia un Concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), pp. 7-23.
- Ortega y Gasset, J. (1997). *Obras completas*. Madrid: Aguilar.
- Osho (2007). *Buda. Su vida y enseñanzas*. Madrid: Océano-Gaia.
- Osho (2010). *Cierra los ojos y lánzate*. Barcelona: De Bolsillo Clave.
- Osho (2012). *Cambio*. Madrid: Debolsillo.
- Pannikar, R. (1969). La Sonrisa de Buda. El Silencio y la Palabra. *Revista de Occidente*, 176, pp. 1-21.
- Preciado, I. (1986) (trad.). *Lao zi El libro del Tao* (5ª ed.). Madrid: Ediciones Alfaguara. (e.o.: 1978).
- Preciado, I. (1987). Introducción. *Lie zi*. Barcelona: Kairós.
- Preciado, I. (1996) (trad.). Notas. En *Zhuang zi*. Barcelona: Kairós.
- Preciado, I. (2010) (Trad.). *Los cuatro libros del emperador amarillo*. Madrid: Trotta.
- Preciado, I. (2011) (Trad.). *Tao Te Ching. Los libros del Tao*. Madrid: Trotta.
- Riso, W. (2009). *El camino de los sabios. Filosofía para la vida cotidiana*. Barcelona: Planeta-Zenith.
- Riso, W. (2009). *El camino de los sabios. Filosofía para la vida cotidiana*. Barcelona: Planeta-Zenith.
- Román López, M.T. (2006). *El pensamiento de la India: Hinduismo*. Madrid: UNED.
- Román López, M.T. (2006). Presentación. En Lao Tse, *Tao Te Ching. Los libros del Tao*. Madrid: Trotta.
- Savater, F. (1997). El valor de educar. Madrid: Editorial Ariel.
- Savater, F. (2009). *Historia de la filosofía sin temor ni temblor*. Madrid: Espasa.
- Sebastián Ramos (2003) (Coord.). *Orientación profesional. Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson.
- Silíceo, A. y González, J. L. (2012). Apéndice: La Carta de la Tierra. En A. Silíceo y J. L. González, *Pasión por el futuro. Nueva planeación estratégica fundada en valores*. México: Mac Graw-Hill.
- Skilbeck, M. (1984). *School-Based Curriculum Development*. London: Harper and Row.
- Skinner, B. F. (1982). *Tecnología de la enseñanza* (5ª ed.). Barcelona: Labor (e.o.: 1970).
- Souvirón, B. (2008). *El rayo y la espada. Una nueva mirada sobre los mitos griegos, 1*. Madrid: Alianza Editorial.

- Souvirón, B. (2012). *El rayo y la espada. Una nueva mirada sobre los mitos griegos, 2, Ártemis-Afrodita*. Madrid: Alianza Editorial.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Sternberg, R. (1994). *La sabiduría. Su naturaleza, orígenes y desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Teilhard de Chardin, P. (1974a). *Las direcciones del porvenir*. Madrid: Taurus.
- Teilhard de Chardin, P. (1974b). *Ser más* (2ª ed.). Madrid: Taurus.
- Teilhard de Chardin, P. (1984). *El fenómeno humano*. Barcelona: Orbis (e.o.: 1955).
- Tola, F. (1968). *Himnos del Rig Veda*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Torrance, E.P. (1976). *La enseñanza creativa*. Madrid: Santillana.
- Torre, S. de la (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.
- Torre, S. de la (2004). *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Viñao, S. (2005). La Educación a través del Arte: La Aportación de la Enseñanza Taoísta. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 12-13, pp. 233-247.
- Wong, E. (2004). *Taoísmo. Introducción a la historia, las filosofías y la práctica de una antiquísima tradición china*. Barcelona: Oniro.
- Zhuang zi (1996). *Zhuang zi*. Barcelona: Kairós.