

INNOVARE**Revista Electrónica de Educación Superior**

Unidad de Investigación y Desarrollo Docente

Dirección de Docencia

Universidad de Concepción

Director:

Dr. Claudio Díaz Larenas

Comité Científico:

Dr. Luis Alberto García, Universidad de La Laguna, España

Dra. Karen Jogan, Albright College, Reading, Pennsylvania, USA

Dra. Marcela Patricia Quintana Lara, Universidad Arturo Prat, Chile

Dr. Richard Smith, University of Warwick, United Kingdom

Dr. Mauricio Veliz Campos, Universidad Católica Silva Hernández, Chile

Dra. Leonor Margalef García, Universidad de Alcalá de Henares, España

Dra. Tania Tagle Ochoa, Universidad Católica de Temuco, Chile

Dr. Alejandro Márquez Jiménez, Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Luis G. Martínez del Campo, University of Essex, United Kingdom

Editor:

Dr. José Sánchez Henríquez

Coordinador Ejecutivo:

Mg. © Fernando Sáez González

Diseño de Portada:

CFRD, Universidad de Concepción

TABLA DE CONTENIDO

SAMUEL JORQUERA

Inclusión educativa de estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual en Chile

Educational inclusion of students with Intellectual Disabilities in Chile

ANA MAYRA SAMUEL DA SILVA, ELISA TOMOE MORIYA SCHLÜNZEN,
DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS, ANA MARIA OSORIO
ARAYA, ANA VIRGINIA ISIANO LIMA

Gestión escolar y la articulación intersectorial para incluir a estudiantes

School management and intersectorial articulation aiming the student's inclusion

ARTURO DE JESÚS MADRIGAL GIL, ERIKA YURLEY VARGAS RAMÍREZ

Desarrollo de habilidades de pensamiento a partir de los estilos de aprendizaje en educación superior

Development of thinking skills from the learning styles in higher education

PAULA RENES

Estilos de Enseñanza: un referente para el nivel educativo de Formación Profesional

Teaching Styles: a benchmark for the educational level of Vocational Training

ANA VIRGINIA ISIANO LIMA, KLAUS SCHLÜNZEN JUNIOR, DANIELLE
APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS, ANA MARIA OSORIO ARAYA,
ANA MAYRA SAMUEL DA SILVA

Prácticas educativas inclusivas y trabajo con proyectos: favoreciendo el aprendizaje de todos

Inclusive educational practices and work with projects: promoting the learning of all

MÁRCIA REGINA DE ANDRADE FORMIGONI, CECI LANGHI, MILTON
FRANCISCO DE BRITO, ALEXANDRE FORMIGONI, HELENA GEMIGNANI
PETEROSI, MARILUCI ALVEZ MARTINO, ROBSON DOS SANTOS

Proceso de mensuración de aprendizaje por medio de una experiencia empírica en un curso de logística

Process of learning measurement through an empirical experience in a logistics course

Inclusión educativa de estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual en Chile

Educational inclusion of students with Intellectual Disabilities in Chile

Samuel Jorquera*

Recibido: 31-03-2017

Aceptado: 15-05-2017

RESUMEN

El sistema Educacional Chileno, ha sido descrito a través de la evidencia empírica nacional e internacional como altamente excluyente, no obstante en la actualidad se han implementado políticas educativas que promueven la inclusión educativa de sectores minoritarios (etnias, discapacidad, prioritarios etc.), obviando la evidencia teórica que demuestra que las políticas inclusivas deben considerar la generalidad del sistema educacional para no acentuar las diferencias y generar mayor exclusión a la minoría que se pretendía beneficiar.

El presente artículo da cuenta de una investigación que se adhirió a la metodología cualitativa de corte descriptiva y trazó como objetivo general “Develar concepciones de profesores de educación diferencial y contenidas en la legislación educacional vigente respecto a la inclusión educativa de estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual” de los resultados obtenidos y de su posterior análisis mediante la técnica de triangulación hermenéutica se pudo concluir que dichos estudiantes obtenían tipos de educación excluyente, segregadora, integradora pero vagamente inclusiva.

Palabras clave: Sistema Educacional, Inclusión, Exclusión, Segregación.

*Académico de educación secundaria, Magíster (c) en Educación, Correo: samueljorquerareyes@gmail.com

ABSTRACT

The Chilean Educational System has been described through National and International empirical evidence as highly exclusive, however nowadays new Educational Policies have been implemented which promote the Educational Inclusion of different minority sectors (Ethnicity, Disability, people requiring economical support).

Leaving aside all the Theoretical Evidence that shows that inclusive policies must consider the generality of the Educational System so as not to accentuate the differences or generate more exclusion towards the minority that was intended to benefit.

The present article states that the investigation path followed a Qualitative Methodology supported by a Descriptive approach and outlined its general objective as to “Unveil the conceptions of Teachers of Special Education as well as those contained in the current educational legislation regarding the inclusion of students with Intellectual Disability”.

From the results obtained and from its subsequent analysis based on an Hermeneutical triangulation technique, it was possible to conclude that these students obtained types of exclusionary education which segregated them and that at times integrated them but was a Vaguely Inclusive Education.

Keywords: Educational System, Inclusion, Exclusion, Segregation.

INTRODUCCIÓN

En los sistemas educativos mundiales ha surgido un interés sin precedentes por aplicar en sus realidades los modelos educativos inclusivos, conocidos por los altos niveles de logros académicos de sus estudiantes y las adecuadas condiciones laborales del profesorado. En ese contexto, el Sistema Educacional Chileno no ha sido la excepción, este ha comenzado a aplicar principios del paradigma de la inclusión educativa en textos legislativos y ministeriales, obviando que la evidencia empírica lo describe como altamente excluyente, para autores como Treviño (2011) el origen de la profunda exclusión de minorías a una educación denominada de calidad, tiene su origen en principios de la propia Constitución de la República de Chile, la cual permite la administración de los establecimientos educacionales por parte de personas particulares y jurídicas, Constitución Política de la República de Chile (1980) "La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales" (Cap. III, art 11), dichos principios han contribuido a la segregación educativa, ya que no se ha estructurado un sistema homogéneo y lo han devenido en uno de los modelos educacionales más desiguales y excluyentes del mundo (OCDE, 2015). Pese a esto, en la actualidad se pretenden impulsar políticas inclusivas segmentadas para estudiantes con discapacidades, con alto índice de vulnerabilidad, de etnias, con altas capacidades, etc., obviando el macrosistema de una sociedad conocidamente segregadora. Según Elacqua (2013) "Tenemos un sistema educativo que en lugar de ser un punto de encuentro entre sus ciudadanos, los separa entre ricos y pobres" (p.3).

Según lo anteriormente expuesto, es relevante estudiar el paradigma de la inclusión y su aplicación al sistema educacional, principalmente porque su nivel de alcance social implica a toda la comunidad escolar y los resultados permitirán beneficiar a todos los alumnos y alumnas que presentan algún grado de discapacidad.

Según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) al año 2011, un siete por ciento de la población manifestaba tener algún grado de discapacidad, mientras los datos de la Encuesta Nacional de Discapacidad (2004), expresa que el 12,9% de la

población presenta algún tipo de discapacidad, evidenciándose un porcentaje considerable en esta condición inmerso en la esfera social y educativa.

A nivel legislativo, es relevante mencionar una transición que va desde la exclusión de las personas con discapacidad hasta la integración y lo que hoy se comienza a promover como inclusión, la promulgación en el año 1994 de la ley N ° 19.284 que Estableció Normas para la Plena Integración Social de Personas con Discapacidad, evidenciando el paradigma de la Integración; que posteriormente sería refutado por la Ley N ° 20.422 de 2010 que establece la Política Nacional para la Inclusión Social de Personas con Discapacidad, evidenciando el paradigma de la inclusión como forma de entender la discapacidad, centrado fuertemente en el contexto y no en la persona. De esta forma el Sistema Educativo Nacional también ha pretendido hacer ajustes para propiciar una atención inclusiva a estudiantes con discapacidad. En ese sentido, es de relevancia exponer que según Treviño, Muñiz y Donoso (2011):

El origen de esta segregación en la esfera social, debido a un conjunto de políticas educacionales y de vivienda que distancian a los distintos grupos sociales y por ende dan forma a Establecimientos Educativos para cada uno de estos grupos sociales, esto adicionado a que el sistema educativo se encuentra inmerso en el libre mercado, genera una notoria segmentación o exclusión de contextos educativos (p.36)

De esta forma, al analizar el Sistema Educativo Nacional se evidencia un Sistema altamente excluyente, aun así actualmente en Chile, se han masificado políticas educacionales focalizadas, que pretenden instaurar la inclusión, obviando (quizás) la macro estructura del sistema educacional.

MARCO REFERENCIAL

Paradigmas del Sistema Educativo

La concepción social y educativa de las personas que poseen discapacidad intelectual, ha sufrido una transición histórica, filosófica y paradigmática que ha transitado desde la

segregación, exclusión, integración hasta la inclusión educativa, por consiguiente es relevante el realizar un recorrido teórico histórico de estas miradas paradigmáticas y el contexto social que los contenía.

Las vidas de las personas, poseen una fuerte carga de construcción de la sociedad en que se vive y del momento socio – histórico en que ocurre. Ese contexto, es el cual, da sentido al desempeño individual y colectivo que desarrollan los individuos. Para Cucco (2006) las personas son un constructo que se genera a partir de procesos de carácter socio genéticos, lo cual implica, interacción y comunicación, marcadas por una sociabilidad que es dada por quienes componen el tejido social.

Aun existiendo este contexto socio histórico la experiencia relacional de los individuos dentro de la sociedad es desigual y responde en cierta manera al reconocimiento social, para Honneth (1997) y Fernández y Vasco (2012) el desarrollo de la competencia social, para todas las esferas en donde transitan las personas, existe una relación directamente proporcional mientras más positivas sean las interacciones, mayor reconocimiento y funcionalidad social se obtiene.

A la luz de lo anteriormente planteado, se puede conjeturar que el individuo se construye en relación a otros. Las trascendencias que surgen en la interrelación, determinan el modo de concebir la condición individual, que posteriormente condiciona y orienta el pensar y quehacer de las personas, esto se configura a través de la presentación de los cuatros grandes paradigmas que han dado respuesta a la educación tanto a nivel mundial como en Chile:

- Exclusión Educativa.

Históricamente la ubicación social, educativa, moral, económica y otros de las personas con discapacidad ha sido la impuesta por la generalidad o los denominados “normales”, desde esta concepción la persona que vive en condición de discapacidad es percibida según Almeida (2010) como un “otro”, que posee características diferentes (sensoriales, físicas, cognitivas, etc.), se aleja de lo “uno” y se transforma automáticamente en lo “distinto”.

La lógica del otro o del distinto es visualizada en el paradigma de la exclusión; desde tiempos remotos las sociedades estructuraron de esta forma su relación con las personas con discapacidades, manteniéndolos excluidos o marginados de derechos y beneficios, principalmente porque eran concebidos como consecuencias de misticismo o de religiosidad o paradójicamente eran excluidos por ser considerados deidades vivientes, hijos de dioses, etc.

Para Ferreira (2008) las etapas marcadas por la exclusión en las sociedades se pueden agrupar en un modelo demonológico (las discapacidades son producto de fuerzas demoniacas) y se transita a un modelo biológico el cual busca comprender causas, lo cual necesariamente plantea una intervención. Por su parte para Caiceo (2010) la finalización de esta etapa emerge solo a partir del siglo XVIII en el contexto internacional, cuando las personas con discapacidad comienzan a ser percibidos como seres humanos que pueden ser educados y no solo blanco de burlas y de muerte. Aunque para Gentile (2009) aún en las sociedades actuales se viven procesos de exclusión basados en mecanismo de separación social, donde se incluye la educación, la exclusión es un proceso complicado y amenazador porque es capaz de ser invisibilizado e imperceptible, lo cual provoca, costumbre en las sociedades, es decir, se naturaliza como fenómeno e incluso se acentúa a través de ciertas políticas como las prácticas asistencialistas.

- Segregación Educativa

El inicio de esta etapa está situado cuando se comienza a dar una respuesta educativa formal a las personas con discapacidad, no obstante su atención educativa y sus escuelas están segregadas de las comunes. Baena (2008) señala que esta etapa surge relacionada con el interés del área de las ciencias biológicas, las que exponen que algunas personas con discapacidad pueden aprender con una intervención, es aquí donde se hacen populares los baños terapéuticos y otros mecanismos que pretenden la mejoría mediante tratamientos de corte psiquiátricos experimentales.

El surgimiento de este paradigma viene acompañado del nacimiento de las escuelas especiales en donde se educan a los niños que no tienen acceso a la educación común. Aún con la implementación de esta concepción educativa de los estudiantes con discapacidad se

evidenciaba una negación de identidades, promoviendo la estandarización y normalización de éstas y el modo de gestionar las diferencias.

Dentro de esta visión se circunscriben las denominadas “escuelas especiales”, como espacio de segregación de la otredad que presenta algún tipo o grado de discapacidad, al contrario del “nosotros”, “los normales” que no la presentan. Lo anterior, ocurre debido a las ideaciones alusivas al cuerpo y las condiciones deseables de ser sano, armónico y análogo en cuanto a aspecto y funcionamiento. Para Ferreira (2010) esta idea se cimienta en la existencia de un habitus específico, que ha sido mediado durante décadas por un enfoque médico, que por medio de sus prácticas discursivas y métricas promueven la “normalización” de los cuerpos, en donde para las personas con discapacidad, se asume la presencia de un cuerpo enfermo o anormal.

Así, la discapacidad bajo ese enfoque, se construye en base al déficit, límites y carencias que presentan los individuos, demarcándolos fuera de los márgenes de la normalidad, comprendida como la tendencia que presenta la mayoría.

- Integración Educativa

El nacimiento del paradigma integrador se remonta a mediados del siglo XX, post guerras mundiales, que se comienza a materializar en el año 1974, cuando se fundó un comité de investigación que tenía por objetivo estudiar las prácticas educativas en pro de los niños y jóvenes con dificultades en el aprendizaje en Inglaterra, Escocia y Gales. En el informe emitido en el año 1978, se expone por primera vez el término de Necesidades Educativas Especiales, lo cual marcaba un hito histórico para la educación especial en el mundo, ya que se incorporaban las bases de un paradigma de integración en el discurso educativo de la época. De acuerdo al Ministerio de Educación (2004) el informe Warnock (resultado del estudio de 1978) planteaba el concepto de Necesidades Educativas Especiales como aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser satisfechas con los medios y los recursos que regularmente utiliza el profesor para responder a las diferencias individuales de sus educandos y que por tanto, demandan ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales para ser atendidas, a fin de lograr aprendizajes de calidad en los estudiantes.

Sin embargo para la UNICEF (2005)

La integración surgió como un movimiento para hacer efectivo el derecho de las personas con discapacidad a participar y desenvolverse en los contextos comunes de la sociedad al igual que cualquier ciudadano. La concreción de este principio de normalización en el ámbito educativo dio origen al movimiento de integración escolar, que se inició en diferentes países a finales de los años setenta. En consecuencia, la integración está ligada al colectivo de alumnos con discapacidad y su foco de atención ha sido, sobre todo, transformar la educación especial para apoyar a las escuelas comunes en sus procesos de integración y atender las necesidades educativas especiales de los alumnos integrados (p. 68)

En Chile, se implementan los grupos diferenciales en las escuelas y liceos de educación regular bajo Decreto 457 de 1976 y Decreto 1861 de 1979 que pretenden atender a los alumnos con complicaciones en el aprendizaje; para posteriormente finalizar con la implementación de los denominados PIE (Programas de Integración Escolar) bajo Decreto N° 1 de 1998 los cuales atienden bajo una modalidad educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales de tipo permanente y transitorio (Caiceo, 1983).

- Inclusión Educativa

Desde comienzos del siglo XXI, las artes de la resemantización avaladas por la evidencia empírica (UNESCO, 2002) es que se ha avanzado en el concepto de necesidades educativas especiales hasta acuñar el constructo de “barreras al aprendizaje y participación”, lo cual concuerda con una perspectiva de interacción social, en la cual subyace la dialéctica entre la persona y los contextos en que se desenvuelve; así estas barreras surgen de la relación entre los estudiantes y los ambientes en que transita, personas con las cuales interactúa, políticas públicas, instituciones, cultura, entre otras.

Lo anterior, guarda relación con lo propuesto por Ferreira (2007) quien plantea que la persona «se da cuenta» de su diferencia pero no la construye, así esta diferencias

delimitadas por otros, se transforma en una identidad heterónoma y en negativo, es decir, es una identidad excluyente y marginalizadora que genera una identidad de la insuficiencia, la carencia y la falta de autonomía.

Con el avance de la sociedad, hacia un lugar que acepte y promueva los derechos de todos los ciudadanos, se alcanza un modelo multidimensional, denominado el paradigma de la sociedad inclusiva, en donde se comprende que el funcionamiento del individuo con barreras para el aprendizaje dependerá netamente de la relación existente entre la persona y las barreras o posibilidades que poseen los entornos en que se desenvuelve, por lo cual su desempeño variará, según el ambiente sea más o menos facilitador.

UNICEF (2005) plantea que el nuevo tipo de sociedad aspira a hacer realidad la inclusión, este proceso de construcción subentiende una permanente búsqueda de la comprensión y respuesta a la diversidad en la sociedad, compete a la identificación y reducción de barreras, las cuales sitúan obstáculos a la participación. No es una estrategia para ayudar a las personas a ajustarse dentro de sistemas y estructuras existentes; es transformar esos sistemas y estructuras para que sean mejores para todos, no es centrarse en un individuo o grupo pequeño de niños y adultos para quienes hay que desarrollar enfoques diferentes de enseñanza y trabajo o proveer asistentes de apoyo.

Desde la semántica, pareciese que integrar e incluir tuviesen significados muy parecidos, lo cual ha generado que se utilicen indistintamente, pero dentro de la dinámica de los movimientos sociales, el proceso de inclusión e integración representan posturas muy distintas, pese a que posean objetivos figuradamente similares, en cuanto a la atención a la diversidad. Con el cuestionamiento al concepto de integración, por centrarse en el déficit del alumno/a es que toma especial relevancia la construcción de la inclusión para expresar las acciones que se deben promover a fin de resguardar el derecho de todos los niños a permanecer en la escuela, erradicando la categoría de “otros” diversos.

Actualmente, la inclusión es un fenómeno anhelado por las sociedades, basado en la construcción de sociedades con más democracia, justicia, equidad y solidaridad, en donde todos, como respeto a los derechos humanos fundamentales, seamos aceptados y reconocidos y aunque se aplica a distintas minorías (género, rol, etnia, pobreza, etc.). Este estudio hace referencia al alumnado que presenta discapacidad o barreras para el aprendizaje. La

educación cobra especial relevancia, pues es una de las áreas principales de la vida de las personas, por medio de ella se reproducen valores, creencias y conductas, transformándose en una de las bases del proceso de socialización.

Desde la evidencia empírica se entiende que la inclusión educativa, es un concepto multidimensional, es por esto, que la presente investigación se adhiere a este paradigma desde la perspectiva del Índice de Inclusión de la UNESCO (2002) en donde se entiende como un proceso en el cual se identifica y responde a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, involucrando cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias.

De acuerdo a lo expuesto, al hablar de inclusión en el ámbito escolar, se considera que el estudiante que presenta una condición de discapacidad sea considerado y valorado por el contexto en el cual se desenvuelve. Lo anterior, significa algo mucho más importante que sólo integrar al estudiante en un aula con sus demás compañeros que no demandan de una atención más individualizada. Ainscow (1998) señala que: este proceso no requiere de amoldar a los llamados “alumnos especiales” en un sistema escolar rígido, sino de avanzar hacia una educación inclusiva, donde toda la comunidad educativa prepare respuestas oportunas y adecuadas.

Uno de los fundamentos de la inclusión educativa consiste en aceptar la diversidad humana como un valor, considerando los contextos en que transitan los individuos, tomando como principios fundamentales, que la educación es un derecho y no un privilegio, en donde todos los estudiantes aprenden juntos en instituciones regulares que defienden la igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas y jóvenes. Al respecto, Soto (2003) afirma que: la inclusión educativa debe percibirse como una construcción teórica y filosófica, materializada en el derecho de las personas a tener una educación de calidad, no solo como una definición conceptual, sino obligadamente se debe acudir a una dimensión práctica, ya que esta varía de un contexto a otro, por lo cual, la forma de llevar a cabo una educación de tipo inclusiva estará en relación con los recursos humanos, técnicos y económicos que se disponga en determinado contexto.

Tal como se ha mencionado, el movimiento de la inclusión sobrepasa al ámbito educativo, ya que trasciende a ámbitos como laborales, salud, participación y rol social. Este

paradigma subyace a todas las esferas relacionadas a la calidad de vida de las personas. Giné (1995) plantea que la UNESCO señala algunos principios que debiesen estar presente en las escuelas para transitar hacia una inclusión de calidad, dentro de los cuales se menciona: Trabajo colaborativo entre el profesorado, diseño de estrategias de enseñanza – aprendizaje, atención a la diversidad desde el currículo, organización interna centrada en la autoevaluación y cohesión, fortalecimiento de colaboración escuela – familia, transformación de los servicios/recursos destinados a la educación especial.

Es ineludible, que en este camino hacia la consecución de la inclusión ocurran ciertas dificultades, así Soto (2003) señala que en una tarea de transparentar y estar alerta antes estas amenazas, las ha tipificado en dos tipos, fundamentalmente:

a. Desde la formación inicial de los profesionales y la organización de los establecimientos, hasta la falta de principios organizativos, curriculares- pedagógicos y metodológicos. Además, el autor menciona el bajo compromiso de las administraciones educativas en estos procesos.

b. Un factor que es de temer es el desconocimiento respecto al proceso de inclusión, por parte de los equipos de trabajo que se desenvuelven en los establecimientos, lo cual más tarde genera una naturalización de las dinámicas de segregación aludiendo a la incompetencia de quienes componen el centro.

Educación 2020 (2014) expone que, desde la evidencia empírica se obtiene que no es igual una nación con una educación socialmente segregada que aquella en donde sus estudiantes comparten en el aula, conociendo y respetando sus diferencias. Así, Lledó (2010) señala a través de un estudio de corte cuantitativo desde un ámbito conceptual que la inclusión debe considerar la inserción plena de los estudiantes que presentan discapacidad dentro de los establecimientos educacionales, potenciando un rol y participación educativo que no se consiguió anteriormente en el proceso de integración, por lo que este proceso debe fortalecer un planteamiento curricular inclusivo, donde se adecue a la diversidad de dificultades y potencialidades de sus alumnos (as). Desde un plano empírico, a través del estudio se constató que pese a que la diversidad no es marginada directamente, las prácticas educativas hacen aportes muy débiles a la determinación de una escuela inclusiva, por lo cual

se requiere imperantemente de un proceso de innovación que necesita de nuevas estrategias, como, un trabajo colaborativo entre docentes de aula común, asesorías y apoyo de expertos, materiales adaptados, entre otros.

En síntesis, al abordar en la actualidad la temática inclusión, este paradigma se entiende basado en el valor de rescatar la heterogeneidad humana, proclamando la tolerancia, el respeto, la empatía y la solidaridad, lo cual recae en aceptar a todas las personas validando su condición, en oposición a perspectivas segregadoras o paternalistas. Al respecto, Blanco (2006) afirma que la inclusión va un paso más adelante que la integración escolar, debido a que incorpora a aquellos “excluidos” al sistema educativo sin adecuarlo, muy por el contrario a la inclusión educativa, que tiene la particularidad de adaptar el sistema de enseñanza para dar respuesta a las características de los individuos.

Discapacidad Intelectual

Empíricamente, la primera aproximación desde la etnografía hacia la comprensión de la discapacidad intelectual, fue realizada por Edgerton en la década del 60, mediante la cual, se evidenció que las personas con discapacidad intelectual eran etiquetadas por la sociedad en base sólo a la puntuación de coeficiente intelectual, y que obviamente esta herramienta no consideraba factores como el entorno socio-familiar, las condiciones de vida, los aprendizajes singulares y formales, etc. de la persona, así el etiquetado social aparejaba la percepción de que las capacidades de estas personas eran inferiores a las de la población, y que por su discapacidad intelectual eran incapaces de otorgar significado a su existencia, y que por lo tanto se concebían como "socialmente anormales" (Guerrero, 2011). Esta incompetencia social, apareja una percepción infantilizada de la discapacidad intelectual, lo cual conduce lógicamente a suponerlo como irresponsable, incapaz de realizar determinadas tareas, de tomar decisiones en la vida por sí mismo, entregar respuestas coherentes, etc., por lo cual se convierten en personas que necesitan apadrinamiento social.

Desde una perspectiva de carácter normativa, no parece muy legítimo cuestionar la vinculación entre discapacidad e interacción social, asumiendo que esta última debiese ser algo hacia lo cual tiendan las personas sin diferenciación. Sin embargo, desde lo concreto, son evidentes las incontables dificultades que el colectivo de personas con discapacidad debe

enfrentar en el proceso de reconocimiento e inclusión social. Lo anteriormente planteado, remite a la idea de que se debe repensar un imaginario de discapacidad, que contemple necesariamente la valoración de la diversidad humana como base de la significación que asumimos como sociedad frente a la discapacidad. Si bien, en la actualidad aún existen vestigios de una mirada estigmatizadora en la apropiación del concepto “discapacidad”, en las últimas décadas, se ha trabajado por la comprensión del concepto en base a la interrelación de la persona y su contexto. Así, Luckasson y cols. (2002), la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud, y la Organización Mundial de la salud (2001) conforman un “Marco Conceptual de Funcionamiento Humano”, compuesto por cinco dimensiones que interactúan en las personas de forma recíproca y dinámica: Habilidades Intelectuales, Conducta Adaptativa, Salud, Participación, Contexto. Según este modelo, el concepto “funcionamiento”, abarca todas las estructuras y funciones corporales, actividades individuales y participación de la persona, en lo cual influyen las características individuales, salud y factores contextuales o ambientales. La limitación en alguna de las dimensiones del funcionamiento en relación con el contexto en el que se desenvuelven los individuos, se denomina “Discapacidad”.

En línea con lo anterior, es que actualmente el debate se centra en comprender la Discapacidad Intelectual desde una perspectiva multidimensional, considerándose la conceptualización de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales como " Aquella condición que se caracteriza por limitaciones significativas, tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años" (Verdugo, 2010: 12).

Con esta construcción replanteada, en que se eliminan definitivamente las expresiones utilizadas de deficiencia mental (1908-1958) y retraso mental (1959 - 2009) se actualiza el modelo de comprensión desde una perspectiva socio-ecológica y multidimensional, que para Verdugo (2010) apunta a otorgar una base lógica para dar apoyos individualizados, es menos ofensivo para las personas con esta condición, se alinea con las prácticas profesionales centrándose en conductas funcionales y factores contextuales y además es más consistente con la terminología utilizada internacionalmente.

Asimismo, Verdugo (2010) plantea cinco premisas esenciales que entregan sustento a la comprensión del constructo: 1. Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerar el contexto de ambientes comunitarios. 2. Una evaluación válida considera las diferencias contextuales e individuales de la persona. 3. En las personas, las limitaciones coexisten (generalmente) con capacidades. 4. La importancia de describir las limitaciones se centra en generar un perfil adecuado de necesidades de apoyo. 5. Existe una relación bidireccional entre la pertinencia de los apoyos entregados y el progreso del funcionamiento de la persona.

En ese sentido, para Cordeu (2008) uno de los cambios paradigmáticos de mayor relevancia, ocurrió cuando la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR) con más de un centenar de años trabajando en las definiciones de discapacidad intelectual, cambia en 2007 su nombre a Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), lo cual supone comprender esta condición en el marco de un contexto social definido, que requiere de apoyos pertinentes para lograr un funcionamiento adecuado; centrado en las capacidades, limitaciones y necesidades de apoyo. Cabe destacar aquí, que aun cuando en el contexto nacional chileno la “forma” que se utiliza para diagnosticar corresponde a instrumentos estandarizados para la medición de la inteligencia (WISC, WAIS) actualmente, el diagnóstico se realiza con el objeto de lograr una atingente planificación de la intervención de los apoyos que se le otorgará a las personas y no con el fin netamente de clasificarlas según coeficiente intelectual.

Si bien, estas perspectivas han otorgado la posibilidad de construir una nueva forma de concebir la discapacidad que acerca a un ideal de sociedad más justa equitativa y diseñada universalmente para todos, es recomendable pretender alcanzar aún más, es así como se configura el movimiento de vida independiente, al cual se adscribe la presente investigación, como un modelo de comprensión multidimensional de la discapacidad, que enfatiza que las personas no se dependen de sus puntuaciones obtenidas en pruebas estandarizadas de Coeficiente Intelectual, sino que su desarrollo dependerá únicamente del ambiente en que se desenvuelvan, es decir, a mayor necesidad, mayor apoyo deberá otorgar el contexto para lograr la independencia de la persona.

El modelo de vida independiente surgió en Estados Unidos, en función de los derechos de colectivos discriminados durante los años 60, como crítica a los paradigmas existentes de concepción de la condición de discapacidad, (principalmente a la perspectiva médica), esta nueva propuesta se centra en realzar la dignidad de la diversidad, sus bases se encuentran en la autodeterminación de las personas que viven en condición de discapacidad, comprendiéndola como la capacidad de tomar decisiones, Palacios y Romanach (2014). Esta perspectiva no desestima el rol de los apoyos para desarrollar acciones de la vida cotidiana, sino que promueve el “control” de los apoyos necesarios para desarrollarlas.

Así Dejong (1979) definió autodeterminación, tal como que las personas pueden necesitar ayuda para realizar una tarea (autonomía funcional), pero a la vez reconoce que las personas tienen la capacidad de decidir qué tarea, cuándo y cómo (autonomía moral), le otorga vida independiente. Este es un paradigma desde el cual la propia persona con discapacidad practica su capacidad de elección con condiciones plenas de libertad y autonomía, pudiendo reconocer y ejercer control sobre su vida al igual que aquellos que no viven en esta situación. Desde la empírea Arnau (2009) concluye que este modelo debe propender a la elaboración de nuevos diseños para las políticas públicas, así como también una nueva manera de intervención social, que tienda a mostrar confianza en las capacidades de las personas con discapacidad, hasta donde su potencial intelectual les permita actuar, sin anteponer un prejuicio social de paternalismo y asistencialismo a esta condición. Es decir, que se transforma en una estrategia de carácter socio-político y metodológico que permite repensar el constructo de cuidados además de la forma política y pública ejecutar esta estrategia.

Cabe destacar aquí, que para fines de esta investigación, se abordará la discapacidad intelectual caracterizada como leve, ya que con esta condición, las personas poseen mayores posibilidades de insertarse educacionalmente, lo cual es relevante para desarrollar este estudio. Según el DSM-V (2013) dentro de sus aspectos generales, se evidencia que la discapacidad intelectual leve en la niñez no manifiesta marcadas diferencias conceptuales, es en la edad escolar y adultez donde aparecen ciertas dificultades en el aprendizaje asociadas a la lecto-escritura, el cálculo y el manejo de tiempo y/o dinero. En la adultez, se manifiestan

algunas alteraciones en el pensamiento abstracto, específicamente en la función ejecutiva de planificación, estrategias, prioridades y flexibilidad cognitiva, además de dificultades en la memoria a corto plazo. En cuanto, al desarrollo social, la comunicación, la conversación y el lenguaje son de carácter más concreto, pueden existir dificultades de regulación de la emoción, el juicio social, en ocasiones, puede denotar inmadurez. En lo que respecta al funcionamiento de la persona que presenta discapacidad intelectual leve, puede desarrollarse de forma apropiada a la edad en cuanto a su cuidado personal. Requieren de asistencia limitada para desarrollar actividades de la vida cotidiana y se observa competitividad para trabajos que no acentúan su énfasis en habilidades conceptuales, es decir, que con adecuada inducción y monitoreo logran desarrollar actividades laborales, sin mayores dificultades, siempre y cuando se relacionen a sus intereses y habilidades. Es necesario mencionar, que estas son características enunciadas por el DSM-V para la discapacidad intelectual leve, lo cual no indica que la persona que vive con esta condición deba presentarlas en su totalidad, sino que es un marco de referencia, para comprender la realidad del individuo, pero sosteniendo que su experiencia de discapacidad se encontrará mediada por el entorno en el que transita y los apoyos que se le otorguen.

En síntesis, para desarrollar un modelo multidimensional de concepción de la discapacidad intelectual, el funcionamiento del individuo dependerá de la relación existente entre la persona y las barreras o posibilidades que poseen los entornos en que se desenvuelve; pese a que la condición cognitiva es permanente, no es invariable, según el entorno sea más o menos facilitador, la persona variará en su desempeño y sus posibilidades de vida independiente aumentarán, en cuanto su funcionamiento se vea favorecido por los apoyos que recibe y en los entornos en los cuales interactúa.

Política Educativa Chilena

Las políticas educacionales son un segmento de las políticas públicas, que permiten modernizar la gestión de conglomerados o sistemas, transitando generalmente por diversas fases analíticas hasta llegar a su fase última de aprobación y post aprobación o de modificaciones.

Olavarría, Navarrete y Figueroa (2011) plantean que:

Las políticas de gestión pública son un conjunto de reglas y rutinas institucionales que atraviesan la acción del gobierno, y que no sólo se refieren a personas, organizaciones y procedimientos, sino también a la planificación, ejecución, auditoría y revisión del gasto público (p.109)

Éstas, recurrentemente sufren considerables modificaciones de carácter temporales presupuestarios, pero todas surgen eventualmente como la forma de dar solución a problemáticas que afectan a la población en la generalidad o en lo particular.

El sistema educacional, no ha sido la excepción se han promulgado diversas leyes y decretos que pretenden resguardar principios de igualdad, equidad e inclusión para la educación de la totalidad de los estudiantes, buscando resguardar el derecho universal a la educación.

Generalmente, las políticas educacionales surgen como respuesta al consenso establecido previamente por organismo internacionales, conglomerados de naciones, visiones paradigmáticas desprendidas del academicismo o incluso de necesidades internas de sistemas; no obstante, la trasposición de estas en el aspecto práctico, generalmente va acompañada de procesos de cambios y acomodados que causan incertidumbre e incluso visiones y percepciones contrarias a lo que se pretende, al respecto Calvo (2012) enfatiza en que "La escuela ha extraviado, si no perdido su vocación educativa. Las reformas escolares poco avanzan en sus propósitos a pesar de los esfuerzos bien intencionados" (p. 23)

Las políticas educacionales referentes a la atención educativa de los estudiantes con discapacidades, evidencian una transición epistemológica, pasando estas desde planos de exclusión e integración hasta llegar a lo que hoy se plantea como inclusión, el primer avance importante en materia de legislación de la atención de alumnos (as) con NEE (Necesidades Educativas Especiales), surge con la implementación de los PIE (Programas de Integración Escolar) en el sistema educativo de Chile MINEDUC (2013) El Decreto de Educación N°490/90 de 1990 estableció las normas para implementar programas de integración escolar, posibilitando que los establecimientos educacionales percibieran una subvención especial por cada alumno integrado que presentara NEE. Desde ese año se llevan a cabo los Programas

de Integración Escolar en escuelas, se publica material de apoyo y se promueve el perfeccionamiento docente.

Posteriormente se implementarían Leyes 19.284, 20.422 y 20.201, Decretos N° 89/1990, N° 86/1990, N° 577/1990, 815/1990, N° 87/1990, N° 637/1994, N° 01/98, N° 291/1999, N° 374/99, N° 1300/2002, N° 170/2009, N° 332/2011 y orientaciones Técnicas.

En el año 2005, se concluiría después de años de trabajo el documento denominado Nueva Política Nacional de Educación Especial, escenario que sienta las bases de la Ley 20.201 (2007), que potenciaría el trabajo en la atención de las NEE, hasta llegar a la actual política nacional para la inclusión social de las personas con Discapacidad 2013-2020, que por cierto incluye la perspectiva educacional.

En la actualidad, el principio inclusivo pretende ser resguardado por políticas públicas desde un enfoque social o estatal que deviene necesariamente en la implementación de las políticas educativas. En ese contexto, la Política Nacional para la inclusión Social de las Personas con Discapacidad (2013) expone que:

El rol del Estado es ser agente activo en la promoción de este cambio de paradigma social y cultural, basado en la libertad y la corresponsabilidad, de modo de progresivamente avanzar a un enfoque de promoción de aquellas capacidades de las personas con discapacidades que les permitan defender sus intereses con la mayor autonomía e independencia posible (p . 4)

De esta forma, los Programas de Integración Escolar (en adelante P.I.E.), que se encuentran funcionando en los establecimientos educacionales, pretenden apoyar mediante ayudas técnicas y profesionales a los alumnos con discapacidad en su proceso educativo, buscando promover el principio inclusivo.

Las Orientaciones Técnicas P.I.E. (2013) exponen que:

Los P.I.E. son una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo objetivo principal es entregar apoyos a los estudiantes que presentan (NEE), ya sean transitorias o permanentes, con el fin de equiparar oportunidades para su participación y progreso en los aprendizajes del curriculum nacional (p. 5)

Desde esta óptica, la actual política educacional, explicita la intención de propiciar una atención educativa inclusiva aun cuando el Programa que la sustenta procede de un Programa de Integración Escolar (o de un paradigma previo). Por consiguiente, se evidencia una contraposición conceptual y teórica (Integración e Inclusión), que vuelve difuso el tipo de intervención educativa que se pretende proporcionar.

López (2014) demuestra a través de un estudio de corte cualitativo, que la política educativa, en nuestro país, posee un carácter híbrido, lo cual significa que llama a promover la inclusión desde los derechos humanos, pero se materializa a través de un enfoque de integración, el cual se centra en un modelo psico-médico con diagnósticos e intervenciones pedagógicas individuales que son llevadas a cabo por un docente especialista, que es contratado con recursos de los denominados (P.I.E.), el cual cuenta con una subvención adicional para aquellos estudiantes que presentan diagnóstico rotulándolos como “niños P.I.E.”

Resultados que previamente a su aplicación en el sistema educativo nacional habían sido previstos por autores como Ferguson (2008) quien planteaba en ese entonces, que por medio de la implementación del Decreto N°170/ 2009, se presume que aumentaría el diagnóstico, el cual posiblemente se transforme en sobrediagnóstico, además, culturalmente reafirmaría el modelo médico que se centra en el diagnóstico, déficit e intervención individual. Para el autor, esta política, además de no promover la inclusión, reduce las posibilidades de una educación con equidad, aumentando las posibilidades de segregación y exclusión educativa.

Independiente de las posturas paradigmáticas, se deberá considerar a los estudiantes, familias, docentes, la comunidad, las políticas, la sociedad, para contar con un curriculum, en este caso con un enfoque inclusivo. Grundy (1998) señala que:

Para la construcción de un Curriculum, se debe centrar en las circunstancias históricas, las cuales determinaran el reflejo de la sociedad.

“pensar en el Curriculum es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. No es describir y analizar un elemento que existe aparte de la interacción humana (p. 21)

Por consiguiente, si se contara con una sociedad inclusiva evidentemente sería más simple contar con un curriculum inclusivo formal, no basado en decretos y modalidades educativas, sino más bien, contar con un sistema educativo en su totalidad inclusivo sustentado en su propio curriculum, en ese sentido es importante mencionar que la implementación de un paradigma inclusivo en la política educacional eventualmente requiere una transformación profunda y estructural, ya que no es solo un tema técnico, sino de fundamentación y de reflexión también del profesorado, tanto en su desempeño como también en la formación inicial docente (Muntaner, 2010; Calvo, 2012).

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Descripción del tipo de investigación.

El presente estudio se adhiere a la metodología cualitativa, ya que esta permite describir e interpretar la problemática en cuestión y además da espacio para formar parte del propio contexto a investigar, para lo cual esta investigación utilizará el enfoque interpretativo - hermenéutico, comprendido como un tipo de análisis de textos en que privilegia la interacción entre sujetos, asimismo la interpretación supone ser comprendida por el

investigador, mediante la relación directa entre el escenario y la forma de funcionar del contexto (Delgado, 1999).

Según su finalidad la presente investigación es de corte descriptiva, lo cual de acuerdo a Tamayo (2010) implica un registro, descripción, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o proceso de los fenómenos. El énfasis se realiza en función de conclusiones dominantes o sobre grupo de individuos o cosas, se conduce o funciona en presente.

En cuanto al control, este estudio se constituye de tipo no experimental, y según su secuencia temporal, es de tipo transversal o sincrónica, ya que implicó la recolección de los datos una vez durante una cantidad de tiempo limitada (Seehorn, 2012). Este tiempo, constituyó un tiempo único teóricamente, al contrario de la investigación longitudinal o diacrónica, que se caracteriza por analizar un problema en su evolución del tiempo para comprender sus dinámicas

Sujetos de estudio y muestra

Con respecto a las unidades muestrales, los sujetos de investigación fueron escogidos según los criterios del muestreo de corte no probabilístico o intencionado. El tipo de muestreo que se desarrolló fue opinático en el que, se seleccionó a los informantes por medio de criterios estratégicos personales en relación a los objetivos del estudio y conocimiento de la situación (Ruiz Olabuénaga, 1989; Vieytes, 2004).

Según lo anteriormente expuesto, los criterios de inclusión muestrales corresponden a la consideración metodológica de la delimitación de los tres tipos de dependencia que existen en educación especial para atender a estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual, (Escuelas Especiales, Establecimientos regulares de Dependencia Particular Subvencionada y Establecimientos regulares de Dependencia Municipal con Programas de Integración Escolar):

- Poseer título profesional de Profesor (a) de Educación Diferencial con mención en Discapacidad Intelectual.
- Mínimo dos años de experiencia profesional.

- Que se encuentren en ejercicio profesional en establecimientos reconocidos por el Estado dentro de la provincia del Bio Bio.

- Para esta investigación el género no se constituyó como criterio muestral.

En ese contexto, la muestra quedó conformada por un grupo de seis profesores (edades entre 25 y 57 años) que respondían a los criterios de inclusión descritos. Además, cabe destacar que las entre las unidades muestrales se encuentran dos de cada dependencia (Establecimientos con Programa de Integración Escolar de dependencia Municipal, de Establecimientos con Programa de Integración Escolar de dependencia Particular Subvencionada y a Escuelas Especiales de dependencia Municipal y Particular Subvencionada respectivamente), todos de diferentes comunas, además de una revisión documental de cuatro textos legislativos que regulan el trabajo con estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual.

Instrumentos de recolección de la información

Habiendo obtenido el conglomerado de información, se procedió al análisis de éstos, proceso que consistió en "Trabajar los datos, recopilarlos, organizarlos en unidades manejables, sintetizarlos, buscar regularidades o modelos entre ellos, descubrir que es importante y que van a aportar a la investigación" (Martínez, 1990: 51). Se consideró un orden sistemático que conllevó a conclusiones holísticas del objeto de estudio, utilizando para ello la triangulación hermenéutica, la cual se define como " un procedimiento para organizar diferentes tipos de datos en un marco de referencia o relación más coherente, de manera que se puedan comparar y contrastar"(Carrasco , 1990 : 51); esta triangulación será de tipo metodológico en la cual, según Bisquerra (2000) aplican diversos métodos y se contrastan los resultados para analizar las coincidencias y divergencias.

Entrevista semiestructurada

La entrevista semi - estructurada se realiza " mediante encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, expresándose con sus propias palabras" (Calderero, 2000: 120). La presente técnica permitió tener las preguntas formuladas que se pueden profundizar a medida que avanza la entrevista, para lo cual se utilizaron preguntas abiertas, sin embargo

fue de suma relevancia establecer un rapport, que consistió en propiciar un clima de confianza con el entrevistado.

El trabajo de campo comenzó con el rapport previo a la aplicación de la entrevista en donde se les explicó a las profesoras y profesores de Educación Diferencial el tema que indagaría el instrumento, se establecieron previamente la hora y fecha en que se realizaría.

La entrevista fue confeccionada en base a una pauta que contiene preguntas que fueron elaboradas en base a las subcategorías de la investigación, dicha pauta será utilizada por el entrevistador y fue validada por el docente guía del presente estudio.

Análisis documental

Esta es la segunda técnica de recogida de información que se utilizó, en la cual se analizaron textos legislativos (Decretos y Orientaciones Ministeriales), con el objetivo de sintetizar, analizar e interpretar. El trabajo de campo del análisis de documento consistirá en descargar de la página web del MINEDUC los respectivos textos, para los cuales se tendrán presente los siguientes aspectos muestrales:

- Textos pertenecientes a la legislación educacional chilena.
- Mantener carácter de vigente al tiempo en que se desarrolla la presente investigación.
- Ser documento oficial ministerial (Ministerio de Educación).
- Mantener directa y explícita relación con la temática de inclusión educativa y estudiantes con Discapacidad Intelectual.

Según lo anterior la muestra se delimita en:

- Decreto 87/90: Deficiencia mental.
- Decreto 83/2015: Regula Adecuaciones Curriculares.
- Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar 2013.

Tabla de especificaciones por instrumento - estamentos - categorías

En la siguiente tabla se exponen los objetivos específicos de la investigación de los cuales se desglosan las respectivas categorías y subcategorías apriorísticas y los instrumentos pertinentes considerando el estamento de profesores, quienes serán entrevistados.

Tabla N ° 1: Especificaciones básicas de los Instrumentos de recolección de información.

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Técnica Pertinente	Estamento Informante
1. Identificar las modalidades educativas en las cuales los estudiantes con discapacidad intelectual realizan sus estudios.	A. Constructo de Inclusión Educativa	A.1 Constructo de NEE de discapacidad intelectual desde lo social.	- Entrevista semiestructurada - Análisis documental	- Profesores - Documentos Legislativos
		A.2 Constructo de NEE de discapacidad intelectual desde lo intelectual.	- Entrevista semiestructurada - Análisis documental	- Profesores - Documentos Legislativos
		A.3 Constructo de NEE de discapacidad intelectual desde emocional	- Entrevista semiestructurada - Análisis documental	- Profesores - Documentos Legislativos
2. Describir la inclusión educativa que se promueve para los estudiantes con Discapacidad Intelectual	B. Modalidades educativas que operacionalizan curricularmente la inclusión	B.1 Operacionalización en modalidades de tipo administrativas (Educación regular, educación	- Entrevista semiestructurada - Análisis documental	- Profesores - Documentos Legislativos

		especial, programas de integración escolar)		
		B.2 Operacionalización en los aspectos de tipo pedagógico (curriculares, didácticos, evaluativos)		
3. Analizar las congruencias pedagógicas entre la concepción de inclusión educativa que surge de la legislación vigente y su operacionalización en diferentes modalidades.	C. Congruencias pedagógicas entre la concepción y la implementación	C.1 Congruencias entre la concepción ideológica y las modalidades de implementación.	- Entrevista semiestructurada - Análisis documental	- Profesores - Documentos Legislativos
		C.2. Congruencias entre la concepción ideológica y la operacionalización pedagógica	- Entrevista semiestructurada - Análisis documental	- Profesores - Documentos Legislativos

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Resultados de la investigación obtenida en el estamento docente.

En base a lo planteado por Cisterna (2005) el proceso triangulación hermenéutico producto de análisis racional interpretativo de los datos obtenidos a través de los diversos instrumentos de recolección de información a fin de construir corpus representativo de los resultados de investigación.

La secuencia de los resultados en la investigación, se organizó en cinco pasos bien definidos:

1º - Se procedió a registrar en una tabla, las respuestas textuales de cada uno de los entrevistados a cada una de las preguntas realizadas.

2º- Se realizó una síntesis interpretativa por cada subcategoría por cada entrevistado la cual se registró en una segunda tabla.

3º- Posterior se desarrolló una síntesis interpretativa por cada categoría por cada entrevistado, la cual se desprendió de la confección de una tercera tabla

4º- Finalmente, se confeccionó una síntesis interpretativa para cada categoría por estamentos agrupados por establecimientos educacionales (cuarta tabla A), para concluir con la confección de la Tabla N ° 4 - B que consignó la síntesis interpretativa para cada categoría por estamento docente agrupados por tipo de dependencia educativa.

5º- Cabe destacar, que en paralelo a la confección de la tabla N ° 3, tabla N ° 4 - A y tabla N ° 4 - B, se realizó el proceso de análisis de triangulación hermenéutica, el cual se utilizó también para realizar la respectiva revisión documental de los textos Ministeriales que se analizaron y dieron forma a una quinta tabla.

Para efectos, del presente artículo, los resultados serán esbozados por categorías:

Síntesis interpretativa de resultados de investigación agrupados por tipo de dependencia.

Categoría A: Constructo de inclusión educativa por dependencia:

Colegios de dependencia municipal: Se puede inferir que el constructo de Inclusión Educativa que existe en la realidad del sistema educacional nacional, considera a las personas con Discapacidad Intelectual como anormales por eso se les llama " Discapacitados" es por esto que su modalidad educativa (escuelas especiales) los segrega e infravalora, esto adicionado a factores de crianza, valores, contextos culturales y otros genera de forma negativa un desmedro en su plano emocional.

Colegios de dependencia particulares subvencionados: Se puede inferir que el constructo de Inclusión Educativa que existe en la realidad del sistema educacional nacional, considera a las personas con Discapacidad Intelectual como tales por la aplicación de pruebas psicométricas relevándolos derivándolos a modalidades de educación (escuelas especiales o programas de Integración Escolar) lo que les dificulta su normal interacción con demás niños lo que termina por incidir en el normal desarrollo de habilidades sociales básicas como la (capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro sociales, asertividad), lo que finalmente termina por dificultar más aun su adecuada inserción social.

Escuelas especiales: Se puede inferir que el constructo de Inclusión Educativa que existe en la realidad del sistema educacional nacional, considera a las personas con Discapacidad Intelectual como que tuvieran un problema o fueran inferiores, principalmente por su comportamiento infantilizado y su grado de incompetencia ; percepción hacia ellos que afecta lo emocional, es por lo cual que las intervenciones posteriores estarán orientadas por esta pre concepción desde un principio lo que afecta negativamente evolución en los planos intelectual y emocional.

Categoría B: Modalidades educativas que operacionalizan curricularmente la inclusión.

Colegios de dependencia municipal: Se puede conjeturar que las modalidades educativas que operacionalizan curricularmente la inclusión, esto es la educación de las personas con Discapacidad Intelectual se sitúan en se sitúan en los paradigmas de la segregación (Escuelas

Especiales), integración (Programas de Integración Escolar) dependiendo del grado que posean y no se podría establecer que reciben un tipo de educación inclusiva aun cuando se han generado transformaciones a nivel curricular para una atención más óptima y adecuada entregando mayor autonomía pedagógica y organizativa regulando lo que se hacía pero que no estaba normado.

Colegios de dependencia particulares subvencionados: Se puede conjeturar que las modalidades educativas que operacionalizan curricularmente la inclusión, esto es la educación de las personas con Discapacidad Intelectual se sitúan en los paradigmas de la segregación (Escuelas Especiales), integración (Programas de Integración Escolar) dependiendo del grado que posean y no se podría establecer que reciben un tipo de educación inclusiva, aun cuando el Ministerio de educación ha implementado ciertos cambios pero en la práctica al interior de los colegios, esto se declara pero no se realiza.

Escuelas especiales: Se puede conjeturar que las modalidades educativas que operacionalizan curricularmente la inclusión, esto es la educación de las personas con Discapacidad Intelectual se sitúan en los paradigmas de la segregación (Escuelas Especiales), integración (Programas de Integración Escolar) dependiendo del grado que posean y no se podría establecer que reciben un tipo de educación inclusiva, Se evidencia que se han formalizado algunos cambios pero al parecer son muy lentos al aplicarlos en la realidad de los Establecimientos Educativos y no existe claridad cómo será finalmente lo que se pretende instaurar.

Categoría C: Congruencias pedagógicas entre la concepción y la implementación.

Colegios de dependencia municipal: Se puede deducir que existe una incongruencia pedagógica entre la concepción de inclusión educativa y lo que se realiza con las personas con Discapacidad Intelectual en la praxis principalmente debido a la formación y disposición que poseen para ello los profesores, imperando la ignorancia respecto a todo lo relativo a la inclusión, comenzando desde el lenguaje que se utiliza para referirse a las personas con Discapacidad Intelectual.

Colegios de dependencia particulares subvencionados: Se infiere que existe una incongruencia pedagógica entre la concepción de inclusión educativa y lo que se realiza con las personas con Discapacidad Intelectual en la praxis principalmente debido a que lo que plantea el MINEDUC a lo que realmente se hace, básicamente porque existe mucha ignorancia al respecto.

Escuelas especiales: Se puede deducir que existe una incongruencia pedagógica entre la concepción de inclusión educativa y lo que se realiza con las personas con Discapacidad Intelectual en la praxis principalmente porque no se cuenta con el tiempo necesario para ello principalmente porque es un proceso difícil de implementar.

Síntesis interpretativa según análisis documental, por categorías

Categoría A: Constructo de inclusión educativa

Decreto N ° 83/2015: El presente decreto expone de forma explícita que el promueve la Inclusión Educativa y la valoración de la diversidad mediante la implementación formal de Adecuaciones Curriculares en escuelas especiales, escuelas regulares con Programas de Integración Escolar; sin embargo de forma implícita se deduce que se produce un encuentro de Paradigmas, ya que las escuelas especiales por no ser parte de la educación regular nos exponen la existencia de la Segregación, a su vez la existencia de los Programas de Integración en los establecimientos regulares expone la existencia del Paradigma de la Integración.

Decreto N ° 87 / 1990 : Se deduce que el respectivo decreto no contribuye a la inclusión, al contrario permite segregar, ya que legaliza el crear una modalidad distinta a la educación regular estableciendo las Escuelas Especiales, donde podrán asistir educandos con Discapacidad Intelectual en grados Leve o Discreta, Moderada, Severa o Grave privándolos de asistir a las Escuelas o Liceos regulares.

Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE 2013): Se infiere que los Programas de Integración Escolar son una estrategia inclusiva del sistema escolar

cuyo objetivo principal es entregar apoyos a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), ya sea transitorias o permanentes, con el fin de equiparar oportunidades para su participación y progreso en los aprendizajes del curriculum nacional, y a través de ello contribuir al mejoramiento de la enseñanza para la diversidad de todo el alumnado.

Categoría B: Modalidades educativas que operacionalizan curricularmente la inclusión.

Decreto N ° 83/2015: Los criterios y orientaciones señalados en este decreto están dirigidos a los establecimientos de enseñanza regular, con o sin programas de integración escolar, bajo modalidades educativas, tradicionales, especial, de adultos y a los establecimientos educacionales hospitalarios.

Decreto N ° 87 / 1990: Se infiere que la modalidad de Educación Especial pretende normalizar a los estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual; ya que los alumnos que estén en condiciones de integrarse a la educación regular, previo acuerdo con los padres y apoderados, serán derivados con un certificado emitido por el establecimiento de origen que indique el curso al cual debieran ser incorporados.

Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE 2013): La concepción de Necesidades Educativas Especiales (NEE), involucra una forma particular de entender y abordar las dificultades o barreras que experimentan los estudiantes para aprender y participar del currículo escolar. La incorporación de este concepto, ha implicado un cambio de orientación en la educación especial, en el sentido de comenzar a alejarse del enfoque del déficit, bajo el entendido de que a la hora de explicar las dificultades de aprendizaje que puede manifestar la diversidad de estudiantes presentes en un aula, no sólo son importantes las variables personales, sino que también lo son de manera gravitante, el tipo de respuestas educativas que se les ofrecen en el contexto escolar, las características de la escuela, los estilos de enseñanza y el apoyo que reciben de su familia y entorno; sin embargo esta postura enfatiza una mirada integradora y no de Inclusión ya que desde la postura Inclusiva no se

habla de NEE sino de Barreras de Acceso (ya que el paradigma inclusivo localiza el problema no en la persona sino en el entorno circundante).

Categoría C: Congruencias pedagógicas entre la concepción y la implementación.

Decreto N° 83/2015: Se evidencia una incongruencia entre la concepción y la implementación, ya que en el mismo decreto plantea de forma implícita y explícita la existencia a través de diferentes modalidades de atención de las personas en etapa escolar que presentan discapacidad Intelectual, manifestándonos la existencia de: Inclusión, Integración y Segregación en un mismo sistema escolar.

Decreto N° 87 / 1990 : Existe una incongruencia pedagógica desde cómo se concibe y como se implementa la educación para las personas que presenta Discapacidad Intelectual, ya que se permite la creación de escuelas diferentes a las regulares con un fin principalmente normalizador, esto es que mediante intervenciones vuelvan a ser "normales" por consiguiente volver a las escuelas Regulares.

Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE 2013): Se evidencia una dualidad en el presente documento que pretende orientar, pero que genera confusión, ya que llama a contribuir a la Inclusión mediante los Programas de Integración Escolar lo que incluso a nivel de conceptos genera confusión, porque plantea como pares o sinónimos la Integración - Inclusión (lo que desde la concepción genera diversas interpretaciones en los diversos establecimientos educacionales, por lo cual diferentes formas de implementación).

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

A partir del análisis de triangulación hermenéutica entre los discursos de seis informantes en contraste con el análisis bibliográfico de textos relativos a la temática, abordando de esta

manera tanto el plano teórico como empírico en su contraste con la realidad, en base a las tres categorías apriorísticas se pueden concluir los siguientes hallazgos:

Según la construcción ideológica y legislativa que impera en el sistema educacional respecto a la inclusión educativa, cuyo paradigma plantea como objetivo reestructurar la escuela según las necesidades de todos los alumnos del centro, según Muntaner (2010) exige tres dimensiones: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas.

Es indiscutible que acompañado del nuevo milenio en Chile se comenzaron a aplicar políticas públicas con un fuerte enfoque inclusivo, sin embargo, la implementación de ellas ha traído consecuencias inesperadas, aun cuando antes de ellas diversos autores predecían lo que podía suceder si no se efectuaba dichos cambios como la evidencia teórica lo exponía, como lo era que, para elaborar sistemas educativos inclusivos se necesitaba reformar y generar cambios en los diferentes niveles esto es en el nivel macro (políticas públicas), como también en el nivel micro de las escuelas y de las prácticas pedagógicas .

Sin embargo, la percepción imperante arrojada en el presente estudio es que aún ha nivel de sociedad se es altamente excluyentes y/o segregadores, por lo cual en la práctica educativa se reproduce el mismo comportamiento en los Establecimientos Educativos. Por lo cual se puede conjeturar que se debe desarrollar un trabajo más minucioso y paralelo a nivel de sociedad y a nivel de establecimientos educativos.

De esta forma, se puede concluir que las políticas públicas en referencia a la inclusión que se han implementado, aún no han sido capaces de desarraigar una manifiesta segregación, exclusión e integración en las prácticas cotidianas y que dificultan la inclusión de las personas que presentan Discapacidad Intelectual.

Por otro lado, respecto a las modalidades educativas que operacionalizan curricularmente la inclusión educativa de estudiantes con Discapacidad Intelectual, en primera instancia, desde la política pública expresada por ejemplo en las Orientaciones P.I.E. (2013) plantea el paradigma de Integración como un sinónimo de la inclusión de forma explícita, lo que genera confusión en las prácticas cotidianas de los respectivos programas y

los profesionales que trabajan particularmente con los niños que presentan Discapacidad Intelectual y otros.

Al respecto, es importante resaltar que Blanco (2006) afirma que la inclusión va un paso más adelante que la integración escolar, debido a que incorpora a aquellos “excluidos” al sistema educativo sin adecuarlo, muy por el contrario a la inclusión educativa, que tiene la particularidad de adaptar el sistema de enseñanza para dar respuesta a las características de los individuos.

Aun cuando estos paradigmas tienen diferencias de fondo como lo es que el Integrador coloca el foco en el niño (esto es que el debe mediante ayudas profesionales y técnicas que le provee el contexto superar sus N.E.E. (Necesidades Educativas Especiales) y el Paradigma Inclusivo plantea que el problema es el contexto que no le provee de un principio múltiples formas de presentación y consideración lo que termina por generar o desencadenar una N.E.E.

De acuerdo, al planteamiento Legislativo que genera confusión y que es percibido por los miembros de las comunidades educativas entrevistados, se podría conjeturar que actualmente, impera un paradigma integrador con atisbos de la inclusión, sin embargo aún esta mixtura es insuficiente para lograr una educación de calidad y equidad para todos los estudiantes.

De la misma forma, textos gubernamentales como lo es el Decreto 87/ 1990 contribuyen a generar la segregación o exclusión de los estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual, ya que permite crear un espacio educativo y social en donde pueden asistir “solo” personas con discapacidad diagnosticada marginándolos del sistema Educativo Regular, puntualmente las denominadas "Escuelas Especiales".

De esta manera se demuestra que tanto para los Programas de Integración Escolar que funcionan en las escuelas regulares como las escuelas especiales producto de los textos legislativos y ministeriales se provocan paradojas y ambigüedad que es traspasada a las prácticas de los Establecimientos .

En cuanto a las congruencias pedagógicas entre la concepción y la implementación de éstas, se puede concluir que se debe producir una formación integral tanto a nivel de

formación del profesorado como a quienes ya se encuentran inmersos en los Establecimientos Educativos y que fueron formados bajo los otros paradigmas imperantes en su época, sin embargo, se debe considerar también la disposición con la que deben contribuir los profesionales para materializar dichos cambios.

La falta de educación y voluntad respecto a la temática de la Inclusión es mencionada por nuestros entrevistados, lo que demuestra que es una realidad en el contexto educativo. No obstante, se presume que no siempre el generar Instancias de pseudo-Inclusión obedecen a prácticas maliciosas, por el contrario en ocasiones el querer contribuir excesivamente a la Inclusión termina también por incidir negativamente en ella, como lo es la sobreprotección a estas personas lo que desencadena el que presenten dificultades para desarrollar adecuadamente su autonomía y sus habilidades sociales, prácticas que generan costumbre en quienes están inmerso en estas realidades.

De esta forma, es necesario mencionar que incluso prácticas gubernamentales que buscan propiciar la inclusión terminan segregando más que beneficiando a quienes pretendía contribuir, ejemplo de ellos son las etiquetas para referirse a cierto estudiantes como de los de Créditos Solidarios, Beca Indígena, Pensión de Invalidez, Estudiantes Prioritarios, Discapacidad Intelectual, etc.). Lo anterior, guarda relación con lo propuesto por Ferreira (2007) quien plantea que la persona «se da cuenta» de su diferencia pero no la construye, así esta diferencias delimitadas por otros, se transforma en una identidad heterónoma y en negativo, es decir, es una identidad excluyente y marginalizadora que genera una identidad de la insuficiencia, la carencia y la falta de autonomía.

Dicha identidad a diferencia del común de las personas es profundamente influenciada en negativo por el entorno social, tal cual como es descrito por los entrevistados. Considerando a gran escala los factores anteriormente expuestos se podría comenzar a instaurar un sistema social y educativo inclusivo, Por todo lo anterior, será vital contar con una flexibilidad y compromiso sin presentes de todos los miembros involucrados en el proceso educacional y legislativo ya que lo que se ha realizado hasta ahora han generado barreras para una real inclusión, debido a que han contribuido a la individualización y segregación.

Finalmente, se puede concluir que podemos establecer que el constructo de Inclusión que manejan entes gubernamentales no es el que realmente nos propone la evidencia teórica, que es difuso y este es transmitido mediante textos legislativos y ministeriales a las comunidades educativas que terminan por generar segregación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (1998). Education for all: Making it happen. Keynote address, Ponencia presentada en el International Special Education Congress. Birmingham.

Almeida, M. (2010). Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad. *Política y Sociedad*, 2010, Vol. 47 Núm. 1: 27-44

Arnau, M. (2011). Las "otras voces" del Cuidado. Aportaciones desde la Filosofía para la Paz y la Bioética de la diversidad funcional. Aportaciones desde la Filosofía para la Paz y la Bioética de la diversidad funcional». Comunicación presentada en el II Congreso internacional de bioética: "Ética de la diversidad: Género y Cultura" (Barcelona, 24-26 oct. 2011).

Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación Educativa*, Editorial Ceac, Barcelona, España.

Blanco, R. (2006). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela de hoy*, Editorial Rinace. Santiago.

Calderero, J. (2000). *Aprendo a investigar en Educación*, Editorial Rialp, Madrid, España.

Calvo, C. (2012). *Diseñando la escuela desde la educación*, Editorial Universidad de la Serena. La Serena.

Caiceo, J. (2010). *Esbozo de la educación especial en Chile: 1850 -1980*, Editorial Dialnet, La Rioja, España.

Carrasco, J (2000). *Aprendo a investigar en Educación*, Editorial Rialp, Madrid, España.

Cisterna, F. (2005). "Criterios y Procedimientos de categorización, triangulación e interpretación en investigación cualitativa" *Revista Theoria*. Universidad del Biobío. Vol. 14, Numero 1, Pág. 61. 71. Concepción: Editada por Universidad del Biobío.

Constitución Política de la República de Chile de 1980, Cap. III, art 11, Chile.

Cordeu, C. (2008). *Reflexiones en torno a la inclusión socio-comunitaria de personas con discapacidad intelectual: La voz de sus protagonistas*. (Tesis inédita de maestría en Psicología). Universidad de Chile, Santiago.

Cucco, M (2006). Una propuesta de intervención sobre los malestares de la vida Cotidiana, Editorial Atuel. Buenos Aires.

Delgado, J. (1999) " Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales", Editorial síntesis S.A, Madrid, España.

Educación 2020 (2014) "[La Reforma Educativa que Chile necesita](#)", [Educación 2020, Chile](#).
Elacqua, G. (2013). Preferencias reveladas de los proveedores de educación privada en Chile: El caso de la ley de subvención escolar preferencial. *Gestión y Política Pública*, 22(1), 85-129

Ferguson, D. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each and every one. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.

Fernández, A. y Vasco, E. (2012). Dinámicas del reconocimiento en narraciones de jóvenes con discapacidades, Editorial de la Universidad Nacional de Bogotá. Bogotá.

Ferreira, M (2007). La discapacidad: una modalidad inexplorada de exclusión social, Editorial de la Universidad de Murcia. Murcia.

Ferreira, M (2008). La construcción Social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social.

Ferreira, M. (2010). De la minusvalía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico – metodológico, Editorial de la Universidad de Complutense de Madrid. Madrid.

Giné, C. (1995). Tendencias actuales y futuras en la educación especial: nuevos retos para los profesionales, Editorial Graó. Barcelona.

Gentile, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la Educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina, Editorial de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

Grundy, S. (1998). Producto o praxis del curriculum, Editorial Morata. Madrid.

Guerrero, J (2011). Humanizando la discapacidad. De la etnografía al compromiso en la investigación sociocultural de la discapacidad intelectual. *Revista de Antropología Experimental*, 9, 127-138.

Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento, Editorial de la Universidad de Frankfurt. Frankfurt.

La Política Nacional para la inclusión Social de las Personas con Discapacidad (2013), Servicio Nacional de la Discapacidad, Santiago, Chile.

López, V. (2014). Barreras Culturales para la Inclusión: Políticas y Prácticas de Integración en Chile, Editorial de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso.

Luckasson, R. y cols. (2002). Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports (10^a Ed). Washintong D.C. American Association on Mental Retardation.

Lledó, A. (2010). Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa, Editorial de la Universidad de Alicante. Alicante.

Martínez, M (1990). La investigación cualitativa etnográfica en Educación, Editorial Trillas, Guadalajara, México.

Ministerio de Desarrollo Social. (2011). Casen: Apartado Discapacidad. Santiago. Gobierno de Chile. Recuperado el 12 de octubre, 2013, desde <http://www.ciudadaccesible.cl/wp-content/uploads/2011/08/Discapacidad-CASEN2011.pdf>

MINEDUC (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile, Editorial MINEDUC, Santiago, Chile.

MINEDUC (2009). Decreto 170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.

MINEDUC (2015). Decreto Exento 83: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular par estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica

Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión educativa: un nuevo modelo educativo, Editorial de Universitat de les Illes Balears. Mallorca.

OCDE (2015). Todos juntos ¿ por qué reducir la desigualdad nos beneficia ?...en Chile. Recuperado en <https://www.oecd.org/chile/OECD2015-In-It-Together-Highlights-Chile.pdf>

Olavarría, M., Navarrete, B. y Figueroa, V. (2010) ¿Cómo se formulan las políticas públicas en Chile?, Editorial de la Universidad de Chile. Santiago.

Organización Mundial de la Salud. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Palacios, A. y Romañach, J. (2006). El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional Madrid: Diversitas.

Pécaut, D. (1990). Modernidad, modernización y cultura, Editorial de la Universidad de Antioquia. Medellín.

Ruiz Olabuénaga, J. (1989). El diseño cualitativo. En J. Olabuénaga, Metodología de la Investigación Cualitativa (pág. 51). Bilbao: Universidad de Deusto Bilbao.

Seehorn, A. (2011). Educación y Ciencia: Métodos de Investigación Transversal. Recuperado el 13 de agosto, 2014, desde http://www.ehowenespanol.com/metodosinvestigacion-transversal-info_232819/ Social

Soto, M. (2003), La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad, Editorial de la Universidad de Costa Rica. Costa Rica.

Tamayo, M. (2010). El proceso de la investigación Científica, Editorial Noriega. Balderas.

Treviño, E, Salazar, F. y Donoso F. (2011). ¿Segregar o incluir? Esta no debería ser una pregunta en educación, Editorial de la Universidad Diego Portales. Santiago.

UNESCO. (2002). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en la escuela, Editorial del Centro de Estudios sobre Inclusión Educativa. Bristol.

UNICEF. (2005). Seminario Internacional: Inclusión Social, Discapacidad y políticas públicas. Recuperado desde http://www.unicef.cl/archivos_documento/200/Libro%20seminario%20internacional%20discapacidad.pdf

Verdugo, M. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual 41, 7-21.

Vieytes, R. (2004). Metodología de la Investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad. Epistemología y Técnicas, Editorial de las Ciencias. Buenos Aires.

Wagner, P. (1997). Modernidad: comprender nuestro presente, Editorial de la Universidad de Barcelona. Barcelona.

Gestión escolar y la articulación intersectorial para incluir a estudiantes

School management and intersectorial articulation aiming the student's inclusion

Ana Mayra Samuel da Silva*

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen**

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos***

Ana Maria Osório Araya****

Ana Virginia Isiano Lima*****

Recibido: 01-08-2017

Aceptado: 25-08-2017

Resumen

Este estudio se basa en una investigación de Maestría y tiene como objetivo analizar las estrategias desarrolladas por el equipo directivo de una Escuela Pública de Educación Básica para mejorar el proceso de inclusión, de acuerdo con los principios de Educación Inclusiva y articulación intersectorial. El enfoque metodológico de la investigación es cualitativo. En la recolección de datos se realizaron observaciones participante y grupo de discusión, constituyendo debates sobre la importancia de la articulación intersectorial. A través de la triangulación de datos, llegamos a la conclusión preliminar de que el equipo directivo, cuando está abierto a un proceso democrático, puede desarrollar acciones para la realización de los principios de la educación inclusiva, a través de la articulación intersectorial. La articulación intersectorial tiene como objetivo descentralizar el poder ejercido por el equipo directivo y evidencia la necesidad de ejercer un trabajo colectivo y colaborativo que involucre a los profesionales de salud y asistencia social ya la familia.

Palabras Clave: Educación Inclusiva, Gestión Escolar, Articulación Intersectorial.

*Académico de la Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Especialista en Educación Especial e Inclusiva. Correo: ana.mayra.ss@gmail.com.

**Académico de la Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Doctor en Educación. Correo: elisa@fct.unesp.br.

***Académico de la Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Doctor en Educación. Correo: danielle@unoeste.br.

****Académico de la Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Doctor em Ciências. Correo: amoa@fct.unesp.br.

*****Académico de la Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Magister en Educación. Correo: anaisianolima@gmail.com

Abstract

This study is grounded in a Master's research and aimed to analyze the strategies developed by the management team of a Basic Education Public School to improve the inclusion process, in accordance with the principles of Inclusive Education and intersectoral articulation. The research methodological approach is qualitative. In the data collection were made participant observations and discussion group, constituting debates about the importance of intersectoral articulation. Through the data triangulation, we came to the preliminary conclusion that the management team, when open to a democratic process, can develop actions for the realization of the inclusive education principles, through intersectoral articulation. The intersectoral articulation aims at decentralizing the power exercised by the management team and evidences the need to exercise a collective and collaborative work, involving health and social assistance professionals and the family.

Keywords: Inclusive Education, School Management, Intersectoral Articulation.

Resumo

O objetivo deste estudo, baseado em uma pesquisa de mestrado, é: analisar as estratégias desenvolvidas pela equipe gestora de uma escola de educação básica pública visando melhorar o processo de inclusão, de acordo com os princípios da Educação Inclusiva e da articulação intersetorial. A abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa. Na coleta de dados foram realizadas observações participante, grupo de discussão, constituindo debates sobre a importância da articulação intersetorial. Por meio da triangulação dos dados podemos concluir preliminarmente, que a equipe gestora, quando aberta a um processo democrático, pode desenvolver ações para a efetivação dos princípios da educação inclusiva, por meio da articulação intersetorial. A articulação intersetorial visa descentralização do poder exercido pela equipe gestora e evidencia a necessidade de exercer um trabalho coletivo e colaborativo, que envolva os profissionais da saúde, da assistência social e a família.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Gestão Escolar, Articulação Intersetorial.

INTRODUCCIÓN

La aceptación y la valorización de todas las personas, de acuerdo con sus especificidades, es un presupuesto de la educación escolar en curso en todo el mundo. Esta educación debe ser dirigida al desarrollo de un proceso inclusivo. La gestión escolar tiene un papel fundamental para la organización de la escuela, así como para la transformación y mejora de su estructura en términos de los paradigmas de la inclusión.

En esta perspectiva, entender la escuela como un espacio adecuado para vivir con las diferencias nos permite entender el concepto de educación inclusiva. Según la UNESCO,

Un concepto amplio de la Educación Inclusiva puede ser concebida como un principio y una orientación general para fortalecer la educación con miras al desarrollo sostenible, el aprendizaje durante toda la vida para todos y la igualdad de acceso de todos los niveles de la sociedad a las oportunidades de aprendizaje. (UNESCO, 2008, p. 22, nuestra traducción)

Para que este concepto sea efectivo en nuestras escuelas, es importante que el equipo de gestión apoye las prácticas innovadoras y sepa buscar el apoyo de los diferentes sectores a través de un trabajo de colaboración con las equipas intersectoriales para mejorar la escuela, desdiseñando una estructura compartida entre los educadores, profesionales y familias. Este apoyo es llamado, por la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (2008), como interseccionalidad, es decir, puede desencadenar a través de un trabajo de colaboración entre equipos intersectoriales: gestores, educadores, trabajadores de la asistencia social, la salud y las familias.

Un movimiento de gestión escolar más democrática y abierta, que tiende a viabilizar la formación de los profesionales actuantes en la escuela, además de una preparación del ambiente escolar en lo que se refiere a la convivencia con las diferencias, puede caracterizar la intersectorialidad. La escuela puede adaptarse a un servicio más eficaz y comprometido con las personas, con la adición de principios pedagógicos válidos para todos los estudiantes, lo que resulta naturalmente en la inclusión escolar.

De acuerdo con la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (2008), para asegurar el enfoque intersectorial es necesario el desarrollo de proyectos en colaboración con otras áreas, con el fin de proponer una amplia y efectiva atención a los estudiantes público de la Educación Especial, por profesionales del área de la salud, acciones de asistencia social, inserción en el mercado de trabajo y justicia, además del apoyo familiar.

El papel del equipo de gestión de la escuela en el proceso de inclusión es ejercer un trabajo colectivo y de colaboración, que involucra discusiones y acciones sobre los desafíos y posibilidades que las políticas públicas ofrecen a las escuelas, reflexionando siempre sobre la escuela que queremos construir y los individuos que podemos formar.

Es importante recordar que la educación inclusiva es una conquista diaria para la escuela y para los que de ella forman parte, y, para alcanzar el ideal, hay que trabajar con lo que es posible. La escuela necesita ser reorganizada en su conjunto, para que el trabajo sea realmente articulado, colaborativo y todos pueden desempeñar su papel para contribuir con una educación cada vez más inclusivas.

A partir de estas premisas, la investigación realizada en el magister, titulada "Gestión escolar: los desafíos experimentados para la consolidación de la interseccionalidad en una perspectiva inclusiva", tiene como objetivo analizar las estrategias desarrolladas por el equipo de gestión de una escuela pública de educación básica visando la articulación intersectorial para mejorar el proceso de inclusión de conformidad con los principios de la Educación Inclusiva.

La investigación está siendo realizada entre los años 2016-2018, financiada por la "Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior" (CAPES), y se inserta en la línea de investigación "Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho", en el campus de Presidente Prudente/São Paulo/Brasil.

La escuela y las participantes fueron seleccionadas para formar parte de la investigación, pues, durante la Graduación en Pedagogía, la investigadora realizó sus estadios obligatorios en la unidad escolar y no percibió iniciativas para que la inclusión ocurriera, por

el contrario, presencié actitudes excluyentes, como la transferencia de un estudiante a una institución especializada, sin justificación ni consulta a la familia.

Sin embargo, después de que la directora escolar realizara el curso de especialización en Gestión Escolar, ofrecido en la *Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho*, en el campus de Presidente Prudente/São Paulo/Brasil, y conocer a algunos investigadores del grupo de investigación "Ambientes Potenciadores para Inclusión" (API), durante las clases, pasó a cambiar su mirada en relación a la inclusión de todos los estudiantes en el contexto escolar. Además, en el año 2015, la escuela fue campo de una investigación de Iniciación Científica sobre gestión escolar, desarrollada por una profesora de la Universidad, lo que facilitó el contacto entre la investigadora y el equipo de gestión escolar.

De esta forma, a finales de 2015, la gestora solicitó al grupo API una visita a la escuela, que envió a dos investigadores, la primera y la tercera autora de este trabajo. Inicialmente el equipo gestor, representada por la directora, apuntó las dificultades en incluir a determinados estudiantes con discapacidad o con dificultad de aprendizaje y la necesidad reconocida en revisar su papel para conseguir recursos, estrategias y formar la comunidad escolar.

En el momento de diálogo sobre esas dificultades y necesidades, la investigadora, que estaba pasando por el proceso selectivo del curso de Maestría en Educación, se ofreció en apoyar al equipo gestor, ya que percibió anhelos de transformación que antes no pertenecían al equipo de profesionales de aquella de la escuela, y además reside en la misma ciudad en que la escuela está situada.

Según Veiga (2014) el papel del gestor demanda investigaciones que consideran acciones necesarias y primordiales para ofrecer una enseñanza que atienda la diversidad y tener una escuela pautada en la gestión democrática en que se toma en serio la cuestión de la inclusión. En ese sentido los participantes son fundamentales para que el cambio necesario y la inclusión se efectúen en el contexto de las escuelas públicas. Dado que "la inclusión es una reacción a los valores de la sociedad dominante y al pluralismo, entendido como una aceptación del otro e incorporación de la diferencia, sin conflicto, sin confrontación" (MANTOAN, 2011, p. 104, nuestra traducción).

Así, la justificación para esta investigación está en la real necesidad de pensar sobre las cuestiones que fueron explicitadas. Es decir, la necesidad de comprender cómo el equipo gestora escolar puede favorecer y contribuir a que la inclusión escolar se efectúa.

En este artículo se pretende analizar las estrategias desarrolladas por el equipo gestor de una escuela de educación básica pública para la articulación intersectorial para mejorar el proceso de inclusión, de acuerdo con los principios de la Educación Inclusiva.

Inicialmente se presentará el marco teórico sobre la gestión de la escuela, la educación inclusiva, y el enfoque intersectorial, basado en la ley Brasileña. En continuación, se presenta la metodología utilizada para la recolección de datos, y, por último, los resultados preliminares sobre el enfoque intersectorial que se ha establecido en virtud de una escuela pública brasileña.

MARCO TEÓRICO

La escuela regular actual asume el compromiso de desarrollar y promover un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad a todos los estudiantes que la frecuentan. Sin embargo, para que todos sean acogidos y atendidos de acuerdo a sus necesidades y especificidades, los objetivos propuestos por la educación escolar deben estar dirigidos a conocer a los estudiantes y, por eso, establecer relaciones afectivas con los mismos.

Según el Ministerio de Educación (MEC) de Brasil, la escuela debe ser considerada como,

[...]El espacio en el que se debe favorecer a todos los ciudadanos el acceso al conocimiento y el desarrollo de competencias, es decir, la posibilidad de aprehensión del conocimiento históricamente producido por la humanidad y de su utilización en el ejercicio efectivo de la ciudadanía. Es en el día a día escolar que niños y jóvenes, como actores sociales, tienen acceso a los diferentes contenidos curriculares, los cuales deben ser organizados de forma a efectivizar el aprendizaje. Para que este objetivo sea alcanzado, la escuela necesita ser organizada de forma a garantizar que cada acción

pedagógica resulte en una contribución al proceso de aprendizaje de cada estudiante. (BRASIL, 2004, p.7, nuestra traducción).

Desde esta perspectiva, se reconoce la función democrática de la escuela y las políticas públicas educativas sobre educación especial en la perspectiva de la educación inclusiva. Martins (2006, p. 14, nuestra traducción) explica que la propuesta de inclusión de los estudiantes públicos de la educación especial en las escuelas de la red regular de enseñanza comprende,

La educación como un recurso que integra el individuo al entorno social y también le da una mayor capacidad de autonomía, y por lo tanto ejercer su ciudadanía. El principio fundamental es que todas las personas con discapacidad deben tener sus necesidades especiales atendidas, siendo que en el atendimento de la diversidad esta la democracia.

El autor también asegura que en este contexto de lucha por la igualdad de condiciones para el acceso y permanencia con calidad, que se "orienta la propuesta de inclusión y se basan los principios de la práctica inclusiva, que anhela la construcción de la ciudadanía y la democracia" (Martins, 2006, p. 49, nuestra traducción).

Nos damos cuenta en las ideas de Glat (2007) que uno de los elementos centrales para que ese entorno educativo inclusivo se legitime, es el equipo de gestión, principal ejecutor de los aspectos constitutivos de la escuela y de las políticas públicas existentes en el contexto brasileño.

La educación inclusiva significa un nuevo modelo de escuela en el que es posible el acceso y la permanencia de todos los alumnos, y donde los mecanismos de selección y discriminación, hasta entonces utilizados, son sustituidos por procedimientos de identificación y remoción de las barreras para el aprendizaje. Para llegar a ser inclusiva la escuela necesita formar a sus profesores y equipo de gestión, y revisar formas de interacción vigentes entre todos los segmentos que la componen y que en ella interfieren, necesita realimentar su estructura, organización, su proyecto político pedagógico, sus recursos didácticos, Metodologías y estrategias de enseñanza, así como sus prácticas de evaluación. La propuesta de educación inclusiva implica, por lo tanto, un proceso de reestructuración de todos los aspectos constitutivos de la escuela, involucrando la gestión de cada unidad y los propios sistemas educativos. (GLAT, 2007, p. 16, nuestra traducción).

La escuela inclusiva requiere el reconocimiento de las diferencias, proporcionando a los estudiantes un aprendizaje de calidad, condiciones de acceso y permanencia para todos. Considerando las políticas públicas educativas brasileñas en vigencia, esos son los grandes desafíos del escenario educativo brasileño: modificar acciones para garantizar que todos sean incluidos y aprendan a partir de sus posibilidades.

Pacheco (2007) apunta que el término educación inclusiva hace referencia a los innumerables intentos, a veces frustrados, de atender a la diversidad total de las necesidades educativas de los estudiantes. Por eso es importante que el equipo de gestión incentive a las prácticas innovadoras y sepa buscar el apoyo de los diferentes sectores a través del trabajo colaborativo entre equipos intersectoriales para la mejora de la educación pública, desarrollando una estructura común para los educadores, los profesionales y las familias.

Silva y Facion (2009) hacen hincapié en que la inclusión establece para el sistema educativo, desafíos, como: la sensibilización de la sociedad en general; inversión en la formación continua de los maestros; estructuración de métodos, técnicas y recursos; participación de la familia y la comunidad, así como la articulación intersectorial.

Santos (2011) afirma que partiendo de la propuesta de inclusión, la escuela tiene que someterse a cambios en su organización, por ejemplo en la forma de enseñanza y evaluación de los estudiantes, y las adaptaciones arquitectónicas y mobiliarias, la formación de profesionales capaces de responder a la diversidad. Todos estos cambios están directamente relacionados con el papel del equipo de gestión.

Como se dijo anteriormente, el papel del equipo de gestión es fundamental para un buen rendimiento escolar. Los profesionales de la educación que actúan en las escuelas deben concentrarse en la reflexión y (re)descubrir nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, proporcionando así una cultura inclusiva en el contexto escolar.

El MEC recomienda que,

La dirección de la escuela debe ser dinámica, comprometida y motivadora para la participación de todos los actores sociales. Ella necesita saber delegar poderes y estimular la autonomía, mejorando el rendimiento y la producción de cada uno. Tiene que ser una figura presente, punto de referencia de la personalidad y misión de la escuela. También debe ser respetuosa en relaciones interpersonales, incluso en momentos en los que

tiene que promover ajustes en el camino de cada agente (BRASIL, 2004, p. 13, nuestra traducción).

Farfus (2008, p. 119, nuestra traducción) afirma que "el gestión debe tener una mirada audaz a su realidad, para ir más allá de los muros de la escuela y correlacionarse con toda la comunidad de su entorno, convirtiéndose en un socio de sus acciones". La intersectorialidad establecida por el equipo de gestión, además de ser un principio de educación inclusiva, ayuda a construir una gestión más democrática y participativa, considerando la comunidad escolar.

Sin embargo, este principio debe estar descrito en el Proyecto Político Pedagógico (PPP), ya que esto,

Debe ser utilizado como un instrumento que organiza la escuela, porque se debe tener en cuenta en su elaboración todo lo que ya existe: leyes, conceptos teóricos, los contenidos y métodos; y también lo que se va a crear, define, establece, reorganiza, establece una cultura de organización. (Farfus, 2008, p. 93, nuestra traducción)

Según el autor, cuando el equipo de gestión de la escuela está abierta a la participación intersectorial y la comunidad escolar, la autonomía y la democracia surgen resultando en equipos eficaces dirigidos a un objetivo común: un proceso de inclusión eficaz para todos los que frecuentan el cotidiano escolar.

Para la construcción de una gestión democrática y una escuela más inclusiva, la participación de diversos sectores y la comunidad de la escuela es crucial. La escuela para hacerse más inclusiva, necesita valorar acciones que promuevan la aceptación de las diferencias. Por lo tanto, el PPP debe cumplir con la diversidad y proporcionar oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, pero para ello, es necesario desarrollar un trabajo en equipo.

Warschauer y Carvalho (2014, p. 193, nuestra traducción) creen que la intersectorialidad puede ser comprendida como "la articulación entre sujetos de sectores diversos, con diferentes saberes y poderes con miras a enfrentar problemas complejos". De esta forma la intersectorialidad no puede ser entendida o simplificada como un trabajo en conjunto simple o por medio de una relación de jerarquía y poder, pues, Feuerwerker y Costa

(2000, p. 26, nuestra traducción), afirman que "es una nueva forma de trabajar, de gobernar y de construir políticas públicas que pretende posibilitar la superación de la fragmentación de los conocimientos y de las estructuras sociales para producir efectos más significativos" para el proceso de inclusión escolar.

Fiorentini (2012, p. 246, nuestra traducción) sostiene que,

Esta alianza colaborativa entre diferentes profesionales se ha constituido en una instancia catalizadora del desarrollo de un tipo de profesionalidad que Fullan y Hargreaves (1997) llaman de interacción y deliberativa y que consiste en el desarrollo de la capacidad de los profesionales para trabajar colaborativamente en un ambiente de diálogo e interacción, donde discuten, analizan, reflejan e investigan sobre su trabajo, buscando comprenderlo y transformarlo.

Para el autor, el desarrollo de acciones colaborativas entre profesionales actuantes en el contexto escolar y profesionales de otros sectores, puede facilitar transformando prácticas excluyentes en inclusivas.

Los sectores involucrados en la intersectorialidad pueden englobar profesionales del área social, judicial y de la salud como psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionales, entre otros. Cada profesional involucrado con la escuela necesita ejercer su función en colaboración para el aprendizaje de los estudiantes. Es necesario que este profesional esté siempre en contacto con los profesores y gestores para que haya un intercambio de informaciones tanto en relación al desarrollo del estudiante como de formación del profesor y del gestor para lidiar con las diferencias cotidianamente en las aulas de clase heterogénea. Los profesionales pueden articularse a partir de reuniones colectivas, feedbacks escritos, momentos como la Hora del Trabajo Pedagógico Colectivo entre los profesores y gestores, entre otros.

La Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 13, nuestra traducción) alega que,

Para asegurar la intersectorialidad en la implementación de las políticas públicas la formación debe contemplar conocimientos de gestión del sistema educativo inclusivo, teniendo en vista el desarrollo de proyectos en asociación con otras áreas, buscando la accesibilidad arquitectónica, las atenciones de salud, la promoción de acciones de asistencia social, trabajo y justicia.

Es decir, los profesionales involucrados en la intersectorialidad en una perspectiva inclusiva necesitan tener el conocimiento que actúan a favor de un objetivo común. Luck (2004, p. 5) declara que todos deben participar en la constitución de la escuela, "tomando decisiones en conjunto, orientadas por el compromiso con valores, principios y objetivos educativos elevados, respetando a los demás participantes y aceptando la diversidad de posicionamientos". Recordando siempre que las necesidades, los desafíos y las posibilidades de las escuelas siempre deben ser tenidos en cuenta por todos los involucrados.

Libâneo (2008) señala que la gestión abierta a la interseccionalidad, construye relaciones sociales más justas, así como proporciona la valoración del trabajo colectivo, colaborativo y participativo, ya que las experiencias de cada profesional involucrado se consideran en las acciones realizadas en el ámbito escolar.

En su investigación, Brizzola (2006) establece que para la formación de un ambiente inclusivo en la escuela es necesaria que los administradores de la escuela organicen demandas de trabajo que favorezcan la colaboración de varios segmentos. Por otra parte, el trabajo colaborativo y la interseccionalidad presuponen el establecimiento de la cultura de una escuela inclusiva.

A partir de estas premisas, presentamos el marco metodológico y los resultados preliminares de la investigación del magister en andamiento, que considera que el establecimiento de una escuela inclusiva y la construcción de una gestión democrática y participativa, es todavía un reto que enfrentan los sistemas educativos de Brasil, y que requieren la colaboración de diversos sectores.

MARCO METODOLÓGICO

El abordaje metodológica de la investigación es cualitativo, como colocado por Richardson (2012, p. 80, nuestra traducción)

Los estudios que emplean una metodología cualitativa pueden describir la complejidad de determinado problema, analizar la interacción de ciertas variables, comprender y clasificar procesos dinámicos vividos por grupos sociales, contribuir en el proceso de cambio de determinado grupo y

posibilitar, en mayor nivel de profundidad, Entendimiento de las particularidades del comportamiento de los individuos.

A través del abordaje cualitativo, es posible entender la naturaleza de un fenómeno social y buscar soluciones teóricas y prácticas para la situación vivida. A partir de un enfoque cualitativo, la investigación se ve comprometida con el seguimiento y análisis sobre las acciones del equipo gestor de una escuela pública.

La investigación tiene autorización ética mediante registro en el Comité de Ética e Investigación, el protocolo de aprobación: 55532916.0.0000.5402. El contexto de investigación es una escuela municipal de enseñanza fundamental situada en un municipio brasileño del interior paulista de pequeño porte. La escuela atiende a estudiantes del 1º al 5º año de la Enseñanza Fundamental. Actualmente trabaja en dos períodos (matutino y vespertino), con aproximadamente trescientos ochenta estudiantes matriculados¹.

Los participantes son miembros del equipo gestor, comprendiendo: directora escolar, vicerrectora escolar y coordinadora pedagógica. En ese sentido los participantes son fundamentales para que el cambio necesario y la inclusión se efectúen en el contexto de las escuelas públicas.

Además del análisis documental de la unidad escolar y del Proyecto Político Pedagógico (PPP), en la recolección de datos se utilizaron: la observación participante, grabaciones de audio y de informe de campo. También fue constituido un grupo de discusión con los participantes, promoviendo debates acerca de la necesidad de incluir a los estudiantes y la importancia de la articulación intersectorial.

De acuerdo con Lüdke y André (1986, p. 38, nuestra traducción) el análisis de documentos "puede constituirse en una técnica valiosa de abordaje de datos cualitativos, ya sea completando las informaciones obtenidas por otras técnicas, ya sea desvelando aspectos nuevos de un tema o problema " El análisis de documentos, utilizada como una etapa de la pesquisa exploratoria, permitió la identificación de información relevante sobre cómo se configura la institución. Con este procedimiento buscamos recoger datos sobre los contenidos

¹ Información extraída del Proyecto Político Pedagógico (PPP) de la unidad escolar.

que pueden subsidiar la investigación, buscando informaciones que apunte a la metodología y las estrategias utilizadas para incluir a los estudiantes.

La observación permite la recogida de información para examinar los fenómenos estudiados. De acuerdo con Marconi y Lakatos (2010, p 176, nuestra traducción), en la observación sistemática "el observador sabe lo que necesita y lo que no es importante en una situación dada; debe ser objetivo, reconocer errores potenciales y eliminar su influencia sobre lo que ve o recoja". Así, la observación nos permitió entender los detalles de la realidad escolar y las dificultades del equipo de gestión en el tratamiento de esos casos diariamente.

Según Fabra y Domènech (2001), el grupo de discusión formado por un grupo de personas que tienen características en común, se reúne con el fin de interactuar en una conversación sobre temas relacionados con el objeto de la investigación, durante un período de tiempo. La discusión permite la recopilación de diversos datos, informaciones, opiniones y puntos de vista, lo que permite una profundización de los temas, ya que la interacción envuelve desde el investigador hasta los participantes.

Después de la identificación de los patrones relevantes, es decir, temas recurrentes durante el período de recolección de campo, se construyeron previamente tres ejes temáticos, a fin de interpretar y seleccionar los datos y las informaciones contenidas en cada etapa de la investigación, lo que auxilia en la comprensión Y equiparación de los datos. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 221, nuestra traducción) definir ejes temáticos implica "recorrer sus datos en la búsqueda de regularidades y patrones así como de temas presentes en los datos y, a continuación, escribe palabras y frases que representan estos mismos tópicos y patrones".

Para ello, se realizó la triangulación de datos, que, de acuerdo con Azevedo, Oliveira, Gonzalez e Abdalla (2013, p. 4, nuestra traducción), tiene por objeto "combinar métodos y fuentes de recolección de datos cualitativos [...], así como diferentes métodos de análisis de los datos". El objetivo es enriquecer la comprensión de la situación estudiada, permitiendo emerger nuevas o más profundas dimensiones, pues permite que sea examinado el fenómeno bajo la mirada de múltiples perspectivas.

Así, vamos a presentar en el próximo ítem algunos resultados obtenidos y analizados a la luz de la teoría estudiada, que concatan al eje temático denominado "La Consolidación de la Intersectorialidad en una Perspectiva Inclusiva".

RESULTADOS

El equipo gestora de la escuela pública de educación fundamental, ubicada en un municipio brasileño de pequeño porte del Estado de São Paulo, procuró los investigadores del grupo de investigación “*Ambientes Potencializadores para Inclusão*” (API) pues deseaban recibir asesoramiento para mejorar el proceso de inclusión en su escuela, porque tenían vivencias anteriores con los miembros de ese grupo.

Inicialmente, el equipo gestor, representado por la directora, señaló las dificultades de inclusión de ciertos estudiantes con discapacidades o dificultades de aprendizaje y la necesidad de revisar su papel de gestora para obtener recursos, estrategias y formar la comunidad escolar. En el momento del diálogo sobre estas dificultades y necesidades, el investigador se colocó a disposición para dar apoyo al equipo gestor. Es importante destacar que la investigadora reside en el mismo municipio en la escuela está localizada, lo que facilitó la recolección de datos.

Teniendo en cuenta un análisis en profundidad del documento de la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva, publicada en 2008 y el *locus* de la gestión escolar que figura en el documento, se optó por comprender inicialmente las posibilidades de la articulación de los diferentes sectores y el papel del equipo gestora en el proceso formativo de la comunidad, buscando la inclusión efectiva de los estudiantes público de la educación especial matriculados en la unidad escolar.

Desde el contacto inicial, el investigador achó necesario la constitución de una articulación intersectorial entre la Universidad y la Escuela. Por lo tanto, dos profesores investigadores fueron invitados a realizar un momento de reflexión y formación con los profesores de la unidad escolar. Entendiendo que la experiencia formativa sería extremadamente importante para todos los profesionales de la educación de la red Municipal de Enseñanza, el equipo de gestión e investigador se pusieron en contacto con el Departamento Municipal de Educación con el fin de extender la invitación a todas las escuelas, de inmediato él aceptó la propuesta.

Se organizó un evento de capacitación con el tema "Educación inclusiva". Los investigadores invitados fueron instruidos por el investigador y secretario de educación, para abordar las políticas públicas de educación especial en el contexto de la educación inclusiva, presentando así la inclusión en el ámbito de las escuelas públicas y presentar las prácticas docentes para la enseñanza de matemáticas en una perspectiva inclusiva.

Esta experiencia formativa animó a profesionales de la educación para reflexionar sobre su propia práctica y conocer las posibilidades de la escuela pública para la inclusión de todos los estudiantes desde los aspectos legales hasta los aspectos de la práctica.

A partir de la formación, los profesionales que actúan en la escuela, incluyendo el equipo de gestión escolar y los profesores sintieron la necesidad de revisar el PPP de la unidad escolar. Una vez que el objetivo de la escuela y el concepto de inclusión escolar necesitaban ser bien definidos.

Conforme al PPP de la unidad escolar, que fue construido colectivamente por el equipo gestora y profesores de la escuela, la inclusión es un desafío permanente en los días actuales, en ese sentido, trabajar en la perspectiva de la inclusión de forma amplia significa ofrecer múltiples y singulares Las condiciones para el desarrollo y el aprendizaje de cada estudiante. Para ello, es necesario considerar las diferencias de los sujetos, es decir, las especificidades de sus culturas, diferentes modos y tiempos de aprender, garantizando la equiparación de oportunidades y permanencia estudiantil.

Según el documento, ese es el desafío que la Red Municipal, en la que la escuela está vinculada ha asumido. El objetivo asumido por la escuela es el de estimular un aprendizaje significativo, proporcionando la construcción de nuevos conocimientos y el desarrollo de la capacidad cognitiva, desarrollando el ejercicio consciente de la ciudadanía y preparando a todos sus estudiantes para la vida.

Es evidente el interés y la preocupación del equipo de gestión, en efectivizar lo que está escrito en el PPP, uno de los documentos guía de las actividades de la escuela, que está apoyado por los fundamentos legales acerca de educación, tales como la Constitución Federal de 1988, Estatuto del Niño y del Adolescente - Ley N ° 8069 de 1990 y la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) N° 9394 de 1996; que han puesto en manifiesto

la educación especial e inclusiva en las escuelas regulares. Destacando que esas políticas públicas rigen en el ámbito educativo brasileño.

Sin embargo, el municipio no ofrece Atención Educativa Especializada (AEE) para los estudiantes públicos de la educación especial, y por lo tanto le corresponde a cada escuela colocar todos sus esfuerzos para garantizar la inclusión efectiva y un proceso de enseñanza y aprendizaje eficaz y de calidad para todos.

De acuerdo con el PPP La Unidad escuela, la Red de Educación Municipal y el equipo de gestión de la escuela, reciben el asesoramiento de los profesionales que trabajan con los estudiantes del grupo objetivo de la educación especial. Esta acción tiene la intención de construir conjuntamente un proceso de inclusión efectiva, que ofrece el enfoque intersectorial se propugna en la política Nacional de Educación Especial desde la perspectiva de la educación inclusiva (2008).

Sage (1999, p.131, nuestra traducción) afirma que "lograr una educación inclusiva requiere una percepción del sistema escolar como un todo unificado." Es decir, es necesario que el equipo gestor crea que la inclusión es deseable y posible, y transmita esta "visión a través de su comportamiento público, tanto en palabras como en los hechos." Esta perspectiva de articulación intersectorial presente en el PPP de la escuela, manifiesta el deseo del equipo de gestión y de la comunidad escolar para constituir una cultura escolar inclusiva.

El papel del equipo de gestión es provocar cambios en el contexto escolar. Machado y Labegalini (2007, p.75, nuestra traducción) reconocen en el contexto de este cambio, la participación, el involucramiento y la articulación intersectorial.

La escuela cuenta con dos profesoras auxiliares con grado en Pedagogía y curso de especialización en Educación Especial. Ambas están divididas entre los turnos de funcionamiento de la institución escolar para atender las necesidades que puedan surgir, tales como la falta de un profesor, y la asistencia a algún estudiante de educación especial o estudiante con problemas de aprendizaje. Sin embargo, la función principal de estos profesionales en las escuelas es la sustitución de los profesores.

Con el fin de realizar la articulación intersectorial, el equipo de gestión se reunió con los líderes de la Dirección Municipal de Educación para establecer un proyecto, cuyo objetivo es cambiar el estado que determina la función de los profesores auxiliares en las

escuelas para que ellos atiendan a los estudiantes con dificultad de aprendizaje en un día determinado de la semana. Es decir, este profesional estaría exento, una vez a la semana, de actividades de sustitución, para atender los estudiantes y buscar apoyo pedagógico con los profesionales de la salud que trabajan en el área de la educación. El diseño está en funcionamiento y se ha llevado a cabo satisfactoriamente.

Otra iniciativa del equipo de gestión para promover el enfoque intersectorial fue la participación de los profesionales de derecho sobre las cuestiones a que se refieren al proceso de inclusión de los estudiantes. Esto se debe a que estos profesionales exigen que los artículos 205, 206 y 208 de la Constitución Federal de 1988, se apliquen en las escuelas, pero no conocen algunos documentos que orientan la educación especial desde la perspectiva de la educación inclusiva. Por ejemplo, tener un tutor o cuidador para los estudiantes que no son el público objetivo de la educación especial y no tienen dificultades para permanecer en el entorno escolar, como se describe en el documento preparado por la Secretaría de Educación de Sao Paulo, el Término de Ajuste de Conducta (TAC) de 2013, que regula ciertos criterios para esta solicitud.

Dada la situación, analizamos cómo el equipo de gestión, profesores y otros profesionales de la educación se han organizado, a menudo de manera improvisada, para atender los estudiantes de educación especial.

En esta perspectiva, desarrollamos un grupo de discusión con el equipo de gestión escolar y los profesores de la unidad escolar, para comprender mejor el concepto de inclusión y reflexionar sobre las posibilidades de la escuela pública para incluir a los estudiantes públicos de la educación especial. Considerando que la posibilidad más viable para el contexto de la realidad investigada sería la articulación intersectorial.

A partir de las observaciones y conversaciones informales con el equipo de gestión, se siente la necesidad de profesionales de la educación, la escuela pública activa, hacerse conocedor de las políticas públicas relacionadas con la educación especial en la perspectiva de la educación inclusiva, para proporcionar una buena formación de los profesores para proporcionar un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad para todos los estudiantes. Y, además, aprender a establecer el enfoque intersectorial para contribuir a la inclusión de todos los estudiantes en el contexto escolar.

Por lo tanto, se realizó el trabajo de campo, un trabajo de colaboración entre el investigador y el equipo de gestión para proporcionar un grupo de discusión y asegurar un espacio para el diálogo y el estudio colectivo de los maestros.

A partir de las lecturas y discusiones con el equipo de gestión de las políticas de educación con respecto a la inclusión escolar que rige la educación municipal con el fin de generar una reflexión sobre la acción relacionada con la educación inclusiva en sus escuelas y en la (re)pensar en sus acciones mientras gestión escolar con el fin de dar a los estudiantes un ambiente educativo inclusivo.

Vale la pena señalar que la red municipal que la educación escolar es parte establece en su Plan de Educación Municipal algunas metas a corto, mediano y largo plazo, con partidos a la educación inclusiva, entre las que podemos mencionar la oferta de servicio educativo especializada, incluso inexistente, y la capacitación de los maestros en servicio. Por otra parte, a partir de los datos obtenidos a través de las lecturas realizadas por el investigador y por el equipo de gestión identificamos que hay algunas lagunas que deben cumplirse en el Plan Municipal de Educación, con respecto a la educación inclusiva. A través de los datos recogidos y seleccionados del investigador busca instigar la reflexión sobre los resultados obtenidos y, junto con el equipo de gestión se sistematizará a presentar sugerencias a la Secretaría de Educación del Ayuntamiento.

Con el fin de hacer que los participantes reflejar y repensar sus prácticas con todos los estudiantes de la unidad escolar, se seleccionaron das temáticas para ser abordadas en los tres encuentros del Grupo de Discusión (GD) y en los tres encuentros de Hora del Trabajo Pedagógico Colectivo (HTPC) formativos, a saber: concepto de inclusión escolar y posibilidades ante los desafíos. Las acciones de la investigadora y del equipo de gestión escolar en esta etapa de investigación resultaron en un trabajo colaborativo, ya que la investigadora fue responsable de realizar los cuestionamientos del GD, a partir del saber previo de los participantes, contribuyendo así a la investigación, mientras que el equipo de investigación La gestión escolar seleccionaba textos reflexivos y artículos científicos para ser discutidos en el HTPC y que instigara a los participantes buscar soluciones para sus cuestionamientos. Se destaca que tanto para la planificación del GD como del HTPC, investigadora y equipo de gestión participaban, opina y reflexionaba sobre cómo abordar la

temática de este estudio en estos momentos. Los textos trabajados en los HTPC se revelarán posteriormente, junto con la presentación de los resultados y el análisis de estos momentos de formación.

Después de cada encuentro en el GD y en el HTPC el equipo gestante se reunía con la investigadora para discutir sobre sus impresiones, posibles dudas de los profesores, posibilidades de prácticas pedagógicas inclusivas, cambios de postura, nuevas acciones, entre otros. Este fue un momento muy rico para la recolección de datos de la investigación, pues ayudó a comprender que la constitución de una escuela inclusiva no depende exclusivamente de un individuo dentro de la escuela, sino de todos los que forman parte, que pertenecen a aquel ambiente. Así, se comprende el equipo gestor como facilitadores del proceso de inclusión escolar, pues puede auxiliar a los profesores a reflexionar sobre sus prácticas, construir colaborativamente nuevas maneras de lidiar con las situaciones, y proponer soluciones ante las posibilidades de la escuela.

Después del establecimiento de alianzas, hubo algunos cambios de postura en la unidad escolar, pues el equipo gestor pasó a administrar mejor las situaciones que sucedían cotidianamente en la escuela con los estudiantes público objetivo de la educación especial. La descentralización de las acciones del equipo gestora atribuida al apoyo de otros profesionales contribuyó para que el desafío de la inclusión fuera considerado de manera positiva. Además, el equipo gestora siempre exponía y defendía su papel y función como escuela:

¡Inclusión, esto no existe! Nosotros teníamos que apoyar la APAE² o formarnos, como formaron las profesoras de la APAE para trabajar allí. No tenemos formación. Tiene que buscar, tiene que buscar, tiene que buscar. Me habla donde busca que voy. Al leer en el ordenador, es mentira, porque eso no forma a nadie. En la APAE sí, tenemos que dar apoyo a la APAE, porque ellas sí lo saben. Y otra como la gente ya está cansada de hablar, allí tiene todos los profesionales que estos niños necesitan, aquí no tenemos nada. (Profesora 1)

No tenemos la formación que tienen allí en la APAE, pero nosotros somos profesores. Entonces, tenemos que hacer algo. No vamos a cambiar la situación de la inclusión, no vamos, entonces no sirve para disculparnos para liberarnos. (Directora)

² Asociaciones de Padres y Amigos de los Excepcionales (APAE) es una institución especializada y excluyente para personas con discapacidad en Brasil.

Se verifica a partir del extracto arriba una situación excluyente y corriente hasta las intervenciones de este estudio, y que fueron vivenciadas por la investigadora en sus etapas supervisadas de la graduación: profesores que se quejan de estudiantes, por no abandonar sus prácticas pedagógicas tradicionales para reconocer, problematizar Y tratar las diferencias de sus aulas heterogéneas, solicitando así el encaminamiento de los estudiantes a instituciones especializadas. Con lo expuesto arriba se puede percibir que la gestora alerta a la profesora su papel y función en la unidad escolar: enseñar a todos.

La perspectiva es contribuir en el contexto de la escuela pública a la que el equipo de dirección para guiar a su grupo de educación profesional para incluir todos los estudiantes en el contexto del aula y de la escuela en su conjunto, teniendo en cuenta el esperado intersectorial en las políticas educativas que guían la educación brasileña.

CONCLUSIÓN

La constitución de una escuela inclusiva, no se restringe sólo al espacio escolar, depende de otras instancias, así como intercambios de informaciones con profesionales, que, son imprescindibles para la mejora de la calidad de la atención pedagógica a los estudiantes público objetivo de la educación especial, que Asisten a la escuela.

Los datos presentados en este artículo nos permiten comprender la relevancia de investigación y el desarrollo de acciones para que a intersectorialidad se consolide en el contexto, ya que la inclusión escolar es un reto que hay que superar por la escuela y por otras instituciones educativas brasileñas.

Experimentar el ambiente de la escuela ha sido muy importante para darse cuenta de los verdaderos obstáculos enfrentados por una institución que está dispuesta a ofrecer un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad para todos los estudiantes, sus luchas para establecer asociaciones, redes de apoyo y intersectorialidad como se prevé en la política pública educativa brasileña.

Cuando el equipo de gestión se abre a un proceso democrático, se pueden desarrollar acciones para efectivizar los principios de la educación inclusiva, mediante la coordinación

intersectorial. El trabajo de colaboración entre el equipo directivo y el equipo intersectorial, que contribuya con las necesidades de las escuelas, puede traer beneficios tanto para las perspectivas teóricas como prácticas, centradas en la educación especial desde la perspectiva de la educación inclusiva.

A través de la investigación, se observó que el equipo de gestión ha reflexionado sobre su propia práctica, creando una conciencia de que es posible reivindicar políticas educativas a favor del sistema y hacer una clase inclusiva dentro de las posibilidades de una escuela pública.

Considerando la articulación entre la Universidad y la Escuela Pública, que ocurrió a partir de este estudio, podemos afirmar que trabajo desarrollado tuvo un carácter colaborativo. La investigadora tuvo total acceso y colaboración para desarrollar las intervenciones necesarias para la investigación, recibiendo siempre el apoyo del equipo de gestión escolar, que opina y contribuía significativamente al desarrollo de la recolección de datos. Además, hubo muchos intercambios de experiencia y toma de decisiones colaborativas, en que gestión e investigadora participaban.

Cabe señalar que, para que la intersectorialidad no venga a fracasar generando la medicalización de la enseñanza y un trabajo desarticulado, los sujetos deben ser conscientes de los principios de la gestión democrática y del trabajo colaborativo. Así, se cree que el distanciamiento entre la escuela y los profesionales de áreas distintas será minimizado, a través del diálogo sobre las dificultades enfrentadas y soluciones a los problemas.

La coordinación intersectorial está dirigida a la descentralización del poder ejercido por el equipo de gestión y pone de relieve la necesidad de ejercer un trabajo colectivo y de colaboración entre los profesionales de la salud, la asistencia social y familiar en favor del proceso inclusivo.

REFERÊNCIAS

Azevedo, C. E. F.; Oliveira, L. G. L.; Gonzalez, R. K.; Abdalla M. M. (2013). *A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo*. V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e contabilidade (ANPAD). Brasília.

- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei Federal nº 8.8069/90*.
- Brasil. (1988). Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.
- Brasil. (2004). *Educação inclusiva: a escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 3.
- Brasil. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (1996). Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9304/96*. Brasília.
- Brizolla, F. A (2006). *Gestão da Educação Inclusiva: artes e ofícios da administração escolar*. In: *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Fabra, M. L., Domènech, M. (2001). *Hablar y escuchar: relatos de profesor@s y estudiant@s*. Barcelona: Paidós.
- Farfus, D. (2008). *Gestão Escolar: teoria e prática na sociedade globalizada*. Curitiba: Ibpex.
- Feuerwerker, L. M.; Costa, H. (2000). *Intersetorialidade na rede UNIDA*. In: *Divulgação em Saúde para Debate*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 25-35, dez.
- Fiorentini, D. (2012). *Investigar e Aprender em Comunidades Colaborativas de Docentes da Escola e da Universidade*. In: *Anais do XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Esino*. UNICAMP, Campinas/SP.
- Glat, R. (2007). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras. (Questões atuais em Educação Especial IV).
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2008.
- Lück, H. (2004). *A dimensão participativa da gestão escolar*. *Gestão em Rede* (Brasília), Curitiba, v. 57, n. out, p. 1- 6.
- Ludke, M; André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*, São Paulo: EPU.

- Machado, L. M.; Labegalini, A. C. F. B. (2007). *A Educação Inclusiva na Legislação de Ensino*. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação.
- Mantoan, M. T. E. (2011). *O Sentido das Diferenças*. Inc. Soc., Brasília, DF, v. 4 n. 2, p.103-104, jan./jun.
- Marconi, M. A; Lakatos, E. M. (1992). *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Atlas.
- MARTINS, A. E. M. (2006). *Representações de docentes sobre a inclusão de alunos com deficiências na rede municipal de ensino*. 150 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis.
- Pacheco, J. (2007). *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Richardson, R. J. (2012). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. 14. reimpr. São Paulo: Atlas.
- Sage, D. D. (1999). Estratégias Administrativas para a Realização do Ensino Inclusivo. In: Stainback, W., Stainback, S. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul.
- Santos, R. R. S. (2011). *Gestão Escolar para uma Escola Inclusiva: conquistas e desafios*. Dissertação (Mestrado em Educação) 90 f. Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Presidente Prudente/SP.
- Silva, M. F. M. C.; Facion, J. R. (2008). Perspectivas da Inclusão Escolar e sua Efetivação. In: Facion, J. R. *Inclusão Escolar e suas Implicações*. 2 ed. Curitiba: Ibpex.
- Unesco. (2008). 48th *International Conference on Education - Conclusions and Recommendations*. Geneve: IBE.
- Veiga, L. C. L. (2014). *O Papel do Gestor Escolar no Processo de Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Brasília/DF. Disponível em: <http://goo.gl/72yMgx> Acesso em: 01 ago. 2016.
- WARSCHAUER, M.; CARVALHO, Y. M. (2014). *O Conceito “Intersetorialidade”*: contribuições ao debate a partir do Programa Lazer e Saúde da Prefeitura de Santo André/SP. In: Revista Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 23, n.1, p. 191 – 203. Disponível em: goo.gl/xB7SUT. Acesso em: 18 mar. 2017.

Desarrollo de habilidades de pensamiento a partir de los estilos de aprendizaje en educación superior

Development of thinking skills from the learning styles in higher education

Arturo Madrigal Gil*

Erika Vargas Ramírez**

Recibido: 28-07-2017

Aceptado: 25-08-2017

Resumen: Se presentan resultados de investigación en dos programas de Educación Superior en zona rural, que presentan alta tasa de cancelación de asignaturas por bajo rendimiento académico, lo cual ha generado deserción de los programas. Para afrontar este problema, se parte de la identificación de los Estilos de aprendizaje utilizando el CAMEA40 (Cuestionario Adaptado para Monitorizar Estilos de Aprendizaje) y grupos focales, con el fin de realizar intervenciones dirigidas al desarrollo de habilidades de pensamiento asociadas a los perfiles de Estilos de aprendizaje mediante la implementación de estrategias enfocadas a aprender autónomamente y a desarrollar habilidades de pensamiento crítico e inferencial, con el propósito de mejorar el rendimiento académico, y en consecuencia, favorecer la retención estudiantil.

Apoiados en Alonso, Gallego y Honey, y además en Priestley, Marzano y Monereo, se desarrolla una investigación mixta de tipo descriptivo correlacional, donde, a partir de intervenciones realizadas se obtuvo como resultado una reducción de la tasa de cancelación de asignaturas cercana al 40% de los casos reportados por la oficina de Planeación de la Universidad. Se concluye que, de continuar con las intervenciones desde los Estilos de aprendizaje, se puede reducir en un porcentaje mayor estos índices y con ello impactar favorablemente la retención estudiantil.

Palabras clave: Estilos de Aprendizaje, Educación, Estrategia, Habilidad, Pensamiento crítico.

* Académico del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Doctor en Educación. Correo electrónico: ajmadrigal@elpoli.edu.co

** Académica del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Maestranda en Educación y desarrollo humano. Correo electrónico: erika_vargas84111@elpoli.edu.co

Abstract:

Research results are presented in two higher education programs in rural areas, where a high rate of cancellation of subjects was identified due to low academic performance and early abandonment. Based on the identification of the Learning Styles using the CAMEA40 (Adapted Questionnaire to Monitor Learning Styles), and focus groups, in order to carry out interventions aimed at the development of thinking skills associated with the Learning Styles profiles through the implementation of strategies aimed at autonomous learning and the development of critical and inferential thinking skills for the purpose of improving academic performance, and Consequently, favor student retention.

Supported in Alonso, Gallego and Honey, and also in Priestley, Marzano and Monereo, a mixed research of correlational descriptive type is developed, where, as a result of interventions, a reduction of the cancellation rate of subjects near 40 % Of cases reported by the Planning Office of the University. It is concluded that if we continue with the interventions from the Learning Styles, these rates can be reduced in a greater percentage and with this, it will have a favorable impact on student retention.

Key words: Learning styles, Education, Strategy, Skill, critical thinking.

Introducción

Llevar la formación universitaria a la población que se encuentra en la zona rural, se convierte hoy en un reto y una tarea urgente para resolver las necesidades de las comunidades, en especial porque de esa manera se está más cerca de las problemáticas reales y puede ofrecerse una respuesta pertinente a los problemas que atraviesa su desarrollo, al tiempo que se favorece la permanencia y el cuidado del legado cultural de la región, y se evita la fuga del capital humano que ésta alberga, el cual, frecuentemente, cuando sale de una zona rural, muy pocas veces vuelve a la misma, situación que se presenta históricamente en muchos países del mundo (O.E.I., 2012).

Siendo, además, un asunto de responsabilidad social, la Universidad que llega a la zona rural asume la tarea y el compromiso de ofrecer estrategias que posibiliten a estas comunidades culminar con éxito su formación profesional, ante lo cual, los esfuerzos que puedan realizarse para favorecer su rendimiento y permanencia en el sistema, se verán representados en mayor desarrollo y bienestar de sus comunidades y de la sociedad en general.

Es por ello que, con el presente trabajo, recogiendo el devenir histórico del tema de Estilos de aprendizaje y su influencia comprobada en el mejoramiento del rendimiento académico y en la proyección que puede hacerse a todos los ámbitos de la formación en educación superior desde el acompañamiento tutorial y otras estrategias pedagógicas, se plantea, también, una propuesta a desarrollar que surge de un proceso de intervención, en el que se potencia el desarrollo de las habilidades de pensamiento desde los Estilos de aprendizaje con estudiantes de dos programas de pregrado, bajo la modalidad de la acción tutorial, proceso que se describe brevemente a continuación, señalando también los resultados obtenidos y los retos que de allí se derivan, además de la posibilidad de utilizar el Cuestionario de Estilos de aprendizaje, CAMEA40, como una herramienta para potenciar acciones de mejoramiento del rendimiento académico.

1. Marco teórico y/o metodológico

La deserción y el bajo rendimiento se encuentran íntimamente ligadas en la educación superior (OCDE, 2012), a tal punto que se postula como problemáticas urgentes a intervenir por los altos costos sociales que implican, además de la inversión en recurso que pueda rescatarse. En esa dirección, el asunto de los Estilos de aprendizaje tienen que ver de manera sustancial, con el mejoramiento de las estrategias que incidan en un buen rendimiento académico y en consecuencia con la retención de la población estudiantil o su ubicación en aquella disciplina que le sea más afín con sus intereses y capacidades, esto último, planteado como un campo todavía por explorar con mayor amplitud desde esta perspectiva.

Esta labor implica desarrollar en los sujetos potencialidades que le permitan afrontar sus compromisos académicos en cualquier escenario de desempeño, y en esa línea, siguiendo también la propuesta de la UNESCO (2012) en términos de educar para toda la vida, de aprender a aprender, se postula el abordaje de las habilidades de pensamiento como un componente de la formación universitaria que puede trabajarse desde los Estilos de aprendizaje con satisfactorios niveles de impacto.

Los estilos de aprendizaje

¿Cómo aprenden los estudiantes universitarios, de manera que puedan ser competitivos y puedan seguir aprendiendo su disciplina específica en lo sucesivo? Es uno de los interrogantes que enmarca esta propuesta, enfocada a identificar el “cómo aprenden” desde los Estilos de Aprendizaje, siguiendo el modelo desarrollado por Honey, Alonso y Gallego (2012), quienes lo presentan en cuatro categorías que describen “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, con relativa estabilidad temporal, que indican cómo perciben, interaccionan y responden a sus aprendizajes” (p. 48).

De igual manera se plantea una propuesta de intervención desde el aprendizaje estratégico, siguiendo los aportes de Monereo (2009), para el desarrollo de habilidades de pensamiento y el aprendizaje autónomo.

La teoría de Estilos de aprendizaje que sirve de fundamento parte de un modelo circular de aprendizaje, el cual resulta altamente dinámico toda vez que posibilita, en el escenario de la educación formal, intervenir sobre el proceso de aprender y sobre el mismo aprendiz, de manera que resulte ser más eficiente y eficaz (Alonso, Gallego y Honey, 2012).

La propuesta de las fases del proceso de aprendizaje está inspirada en Kolb (1984), en Juch (1987), como también en Honey y Mumford (1986), de quienes se retoma los distintos pasos, descritos en cuatro fases que se corresponden con los cuatro estilos de aprendizaje. Ellos “proponen un esquema del proceso de aprendizaje dividido en cuatro etapas”, quienes expresan que “las personas parece que se concentran más en determinadas etapas del ciclo, de forma que aparecen claras preferencias por una u otra etapa” (Alonso, Gallego y Honey, 2012: 107-108).

En esta construcción desarrollada por Alonso, Gallego y Honey (2012) se llega a concretar las características específicas de cada estilo a partir de lo que se señala como “una lista de características (Tabla de especificaciones), que determinan con claridad el campo de destrezas de cada Estilo (Alonso, Gallego & Honey, 2012: 71). Las características principales que se atribuyen a cada estilo son las siguientes:

ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
Animador	Ponderado	Metódico	Experimentador
Improvisador	Concienzudo	Lógico	Práctico
Descubridor	Receptivo	Objetivo	Directo
Arriesgado	Analítico	Crítico	Eficaz
Espontáneo	Exhaustivo	Estructurado	Realista

Tabla N. 1: Características principales de los Estilos de Aprendizaje (Alonso, Gallego & Honey, 2012, pág. 71-74)

Considerando las posibilidades que se brindan desde este enfoque teórico, y la relación que se visualiza desde estas características con las habilidades de pensamiento, se han desarrollado estrategias que permitan mejorar unos y otros de manera recíproca y simultánea.

Las habilidades de pensamiento

El abordaje de las habilidades de pensamiento, inicialmente realizado por los psicólogos cognitivos, hoy se encuentra también en manos de los pedagogos, toda vez que sobre ellas viene recayendo la atención en torno al quehacer docente; en este sentido, el rol del maestro, que ha sufrido múltiples transformaciones en los últimos años con el advenimiento de los nuevos enfoques pedagógicos, se va centrando cada vez menos en una figura autoritaria y magistral para dar paso a un acompañante, tutor, orientador, asesor y mediador, ubicando la sapiencia, ya no en el manejo de los contenidos de una disciplina en particular, sino en el conocimiento de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes para responder a sus necesidades de acuerdo a sus estilos y a los objetivos educativos que social e institucionalmente se han establecido, respetando siempre el proceso de desarrollo de cada uno como individuo y sujeto social.

Las habilidades de pensamiento han recibido diferentes clasificaciones, siendo algunas de ellas más frecuentemente utilizadas en el campo de la educación, y en muchos de los casos asociadas estrechamente a una concepción en particular de la inteligencia, lo que ha derivado en multiplicidad de usos según los paradigmas educativos en los cuales se instalen las instituciones educativas.

En esta línea, se tienen clasificaciones que parten de las teorías del desarrollo cognitivo, como las de Piaget y Barbel Inhelder, articuladas por Márquez (2005) en la cual se plantean ciclos acumulativos de habilidades que se cualifican con los procesos de crecimiento y maduración de los organismos. Otra clasificación se desprende de los aportes realizados por Margarita de Sánchez en torno a los procesos básicos de pensamiento, que tienen una estrecha relación con los procesos cognitivos básicos utilizados con un enfoque de autoaprendizaje, según el

cual se opera en ellos desde relaciones con el medio para llegar, a través de inferencias y predicciones a la solución de problemas (Sánchez, 2005).

Otro enfoque es el que presenta la taxonomía de Bloom, muy orientado a la clásica interpretación y formulación de objetivos a partir de aspectos relacionados con los componentes afectivos, psicomotor y cognitivo del ejercicio docente, y en el cual establece seis niveles para las diferentes habilidades de pensamiento, esta teoría ha sido revisada con la intención de actualizar su propuesta para enfrentar la educación actual introduciendo algunos componentes de los procesos metacognitivos, aunque no logra un posicionamiento claro todavía (Anderson, 1999).

Siguiendo la búsqueda hacia un horizonte más amplio en la clasificación de las habilidades de pensamiento y con la intención de articularla a los procesos educativos en educación superior, se plantea la clasificación de Priestley (2007), quien propone tres niveles que expresan diferentes logros en la complejidad del pensamiento superior, así: las habilidades literales, las inferenciales y las críticas. Estas últimas, las críticas, se han convertido hoy en la punta de lanza para trabajar el tema en el sector educativo, constituyéndose en el referente de propuestas en torno a diseños curriculares que se postulan como novedosos.

Y se postula, además, la clasificación de Marzano (2003) que se fundamenta en cinco operaciones mentales, apoyadas en los procesos metacognitivos y constituidas por: pensamiento relacionado con actitudes y percepciones; el relacionado con la adquisición e integración del conocimiento, refinamiento y profundización, aplicación significativa y el pensamiento relacionado con hábitos mentales (Marzano, 2003), lo que ha fundamentado su propuesta de modelo educativo de Dimensiones del aprendizaje (Marzano, 1992) y una visión de lo que puede constituir un proceso de desarrollo de pensamiento crítico. Estas dos últimas propuestas, la de Marzano y Priestley son las que sirven de referencia a la vinculación de los Estilos de aprendizaje a las habilidades de pensamiento.

Habilidades de pensamiento y estilos de aprendizaje

En los diferentes trabajos que se han realizado sobre el tema de Estilos de aprendizaje, se hace siempre referencia a la necesidad de intervenir los procesos cognitivos y el conjunto de habilidades de los sujetos, de manera que pueda interactuar productivamente con el entorno en términos de ambientes de aprendizaje. Precisamente esos procesos cognitivos hoy son considerados en el marco de las habilidades de pensamiento cuando de ubicarlos en el contexto educativo se trata; por ello se plantea en el presente trabajo una explícita referencia al desarrollo de las habilidades de pensamiento en relación con los estilos de aprendizaje, toda vez que, siguiendo a Honey (1986), citado por Alonso, Gallego y Honey (2012), lo ideal “podría ser que todo el mundo fuera capaz de experimentar, reflexionar, elaborar hipótesis y aplicar a partes iguales” (p: 44), lo cual involucra habilidades propias del proceso de experimentación como observar y ejecutar, de la reflexión como describir y ordenar, de la elaboración de hipótesis como definir y analizar, y de aplicación como inferir y proponer.

Como puede verse, cada ciclo del proceso de aprender descrito desde los Estilos de aprendizaje en sus cuatro categorías de Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático, involucra habilidades de pensamiento que pueden constituirse en un punto de inflexión para la intervención pedagógica, inclusive para la innovación pedagógica, tal como lo plantea Alonso, Gallego y Honey (2012), y que en la presente investigación se postula en términos de intervención de los Estilos de aprendizaje desde las habilidades de pensamiento.

El proverbio chino “Si te doy un pescado, comerás hoy; si te enseño a pescar, comerás siempre” citado por Priestley (2007, pág. 13) describe metafóricamente la labor docente en términos de estímulo al desarrollo de las habilidades de pensamiento. Así, la calidad de los resultados en los estudios puede ser mejorada de manera profunda y prolongada si se incluyen en la práctica educativa, los conocimientos construidos en torno a la comprensión del aprendizaje eficiente. De esta manera, la intervención educativa puede mejorar los resultados de aprendizaje si se conoce, no sólo cómo aprenden las personas, sino cómo utilizan las estrategias para aprender y con qué finalidad.

En esta línea, la manera de plantearse la educación para las exigencias del siglo XXI, requiere de realizar algunos ajustes para estar a tono y poder competir con la vertiginosa velocidad de los cambios en otras áreas del conocimiento; es quizás ésta la intención de las nuevas pedagogías, en especial de las pedagogías activas que se postulan hoy como un camino para responder a estos nuevos retos, a través de un ejercicio articulador entre las pedagogías activas, las habilidades de pensamiento y las estrategias de aprendizaje.

En el trabajo que ha desarrollado Castañeda (2009) sobre la forma en que estudian los discentes, plantea como evidente que los estudiantes exitosos aplican estrategias de aprendizaje más frecuente y más efectivamente que los estudiantes no exitosos. Tales estrategias han sido estudiadas bajo nombres diferentes pero, todas las aproximaciones, coinciden en la importancia de fomentar en el aprendiz procesos de pensamiento y de autorregulación eficientes. En todos los campos del conocimiento encontramos que los buenos estudiantes nada más no poseen una gran cantidad de conocimiento específico sobre la materia sino, también, lo asocian con estrategias cognitivas y autorregulatorias que apoyan ejecuciones exitosas, adquiridas con base en experiencias previas. Los hábitos de búsqueda exitosa de información, de estructuración del conocimiento, de elaboración de ideas, de razonamiento apropiado y de solución a problemas variados, así como el automonitoreo de la ejecución y de las creencias sobre la propia competencia, son reconocidos como componentes importantes del éxito académico porque permiten a los estudiantes comprender lo que se desea que aprendan y comprometerse, activamente, con lo que la escuela les pide. También se reconoce que la habilidad de aprender se construye como un grupo de hábitos apropiados para tal fin. La noción fundamental establece que al igual que se desarrollan otros tipos de rasgos, por ejemplo, los de la personalidad, deben ser fomentados los hábitos cognitivos y la manera de orientarse motivacionalmente durante el estudio. Entonces, la obtención de datos útiles a la construcción de ambientes que promuevan hábitos de procesamiento constructivo, activos y autorregulados, capaces de fomentar el aprendizaje efectivo, se constituye en un aspecto central de los escenarios educativos.

La articulación de los Estilos de aprendizaje con las habilidades de pensamiento puede realizarse en dos perspectivas, por un lado enfocando el esfuerzo en la habilidad de pensamiento como tal o intencionando su desarrollo desde un Estilo de aprender en particular.

Para la primera, se aborda la habilidad y se la hace rotar por las características de cada Estilo, así por ejemplo, la observación puede ser activa, o ser una observación reflexiva, también puede ser hipotética o puede ser procedimental.

Para la segunda, desde un Estilo en particular, por ejemplo, en el Teórico, puede involucrarse habilidades como interpretar, predecir, clasificar y argumentar para abordar un objeto de conocimiento. Estas habilidades pueden hacerse circular por cada Estilo adaptando metodológicamente los contenidos y los procedimientos didácticos, o enfatizar en la habilidad para contribuir al mejoramiento de un Estilo en particular.

Lo anterior está en consonancia con lo propuesto por Alonso, Gallego y Honey (2012), cuando señalan la necesidad de que el docente concrete dimensiones del Estilo de aprender considerando niveles de desarrollo y contenidos, siempre partiendo del conocimiento de los Estilos de aprendizaje de su alumnado, para ajustar su estilo de enseñar en aquellas áreas y ocasiones que lo requieran, y según sea adecuado a los objetivos que se pretenden.

Estilos de aprendizaje y factores de riesgo académico.

Diferentes investigaciones sobre la relación estilos de aprendizaje y rendimiento académico han logrado identificar unos factores que, analizados en la perspectiva del presente trabajo, pueden estar asociados a la deserción, sobre todo porque ciertos procesos académicos poco tienen en consideración las particulares formas de aprender de los estudiantes, lo que a su vez ha permitido identificar habilidades de pensamiento que le están asociadas y que los ritmos impuestos por la necesidad de cubrir tiempos en las universidades, poco se detienen para aprovechar el potencial que puede vislumbrarse desde cada manera de aprender, y por ello, desde los Estilos de aprendizaje, pueden señalarse los siguientes factores de riesgo

identificados en los grupos focales, sobre los cuales se desarrolló una intervención potenciando habilidades que los minimizaran; los factores son:

Para los Reflexivos: jóvenes que requieren tiempos extensos para poder asimilar los contenidos de aprendizaje, lo cual, ante los ritmos que ofrece la universidad, se ven en desventaja y pueden quedarse atrás con frecuencia, muchas veces no por incapacidad sino por la necesidad de condiciones que minimicen la percepción de presión al rendimiento.

Para los teóricos: su afán por el perfeccionismo difiere con frecuencia de las condiciones reales en las que se encuentran muchos de sus compañeros y de los ambientes en los cuales desarrollan sus actividades; además, la dificultad para llegar a la práctica puede hacerlos abandonar tempranamente por una percepción de no poder enfrentarse al mundo real.

Para los Activos: su impulsividad y poca persistencia los lleva a no terminar, inclusive, tareas propias de las áreas de formación; y frente a su proceso general, tienen poca paciencia para esperar resultados a mediano o largo plazo.

Para los pragmáticos: la necesidad de estar aplicando constantemente lo que aprenden, los conduce a preferir, en algún momento, actividades más operativas, por lo cual buscan procesos más cortos a nivel formativo.

Los Estilos de Aprendizaje, su diagnóstico adecuado y temprano, puede facilitar la prevención de la deserción al identificar las variables y factores de riesgo asociados a ella para intervenirla.

Esta intervención es recomendable sea realizada por los mismos maestros, toda vez que ellos están más cerca de los estudiantes. Sin embargo, el acompañamiento del docente en términos de tutoría, ha de estar asistida por personal idóneo en diferentes disciplinas, en especial en el campo de la psicología educativa y la pedagogía.

El acompañamiento tutorial requiere, a su vez, de formación adecuada de los docentes tutores para que puedan ofrecer esta asistencia a los estudiantes, lo cual amerita la formulación de capacitaciones que se refieran al tema de Estilos de aprendizaje. Los jóvenes que se sienten acompañados en su proceso formativo pueden reducir la frecuencia y el riesgo de desertar, toda vez que sus fortalezas son potenciadas y las dificultades reciben contención para que puedan llegar a buen término su formación.

2. La investigación

En la sede que tiene la institución en la cual se desarrolla la presente investigación en el municipio de Rionegro, viene preocupando el incremento del abandono y la escasa matriculación en dos de sus programas más representativos en el sector, por lo cual ha sido necesario generar respuestas y acciones educativas que conduzcan a superar tales condiciones. Es así como el propósito de la investigación se enfoca a potenciar habilidades de pensamiento asociadas a los Estilos de aprendizaje de los estudiantes, y con ello favorecer un mejor rendimiento académico; y en esa línea intervenir las consecuencias adversas en relación al abandono temprano identificadas en el alto número de cancelaciones de semestre por pérdida de las asignaturas.

Los aportes recientes en la investigación educativa apuntan a considerar los distintos enfoques en función de la intencionalidad y lo que se pretende resolver con el ejercicio investigativo; así, se ha cultivado una notable tendencia a trabajar con enfoques mixtos por los múltiples beneficios en la comprensión de los fenómenos educativos (Imbernon, Alonso & Arandia, 2007). Siguiendo esta línea, la investigación se desarrolla bajo un enfoque mixto en la cual se ha utilizado el CAMEA40, se realiza una revisión documental y se trabaja con grupo focal.

El instrumento utilizado para la caracterización de los universitarios en la perspectiva de los Estilos de Aprendizaje es el CAMEA40 (Cuestionario adaptado para monitorizar estilos de aprendizaje), el cual es una adaptación del CHAEA –Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (Madrigal & Trujillo, 2014).

El Cuestionario consta de tres partes:

En la primera se introduce el Cuestionario y se recoge información para una caracterización socio académica del participante.

La segunda parte corresponde a las instrucciones para responder a los reactivos que están presentados para ello en una escala tipo Likert.

La tercera parte corresponde al conjunto de los reactivos que suman en total 40, correspondientes a 10 reactivos por cada uno de los Estilos.

El Cuestionario se presenta a continuación:

CAMEA40

CUESTIONARIO ADAPTADO PARA MONITORIZAR ESTILOS DE APRENDIZAJE

Este Cuestionario³ ha sido diseñado para identificar su Estilo de Aprendizaje preferido. El resultado ofrece un perfil de la manera en que usted prefiere aprender, lo cual servirá para diseñar estrategias que le permitan mejorar su proceso de Aprendizaje mediante el monitoreo que usted mismo/a y con la asesoría de un profesional idóneo en el campo, desarrolle y aplique de manera consistente.

Datos socio-académicos:

Nombres _____ y _____ apellidos:

Documento de identidad: _____ Edad: ____ Sexo: M__ F__

Municipio _____ y _____ Barrio _____ de _____ residencia:

Correo _____ electrónico: _____ -

³ El presente Cuestionario es una adaptación del CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje), desarrollado para identificar y monitorizar su Estilo preferido de aprender, y fue diseñado por el Dr. Arturo Madrigal (Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid), con la asesoría del Dr. Juan Manuel Trujillo (Universidad de Granada).

Institución _____ donde _____ estudia:

Programa que estudia: _____ Nivel/Semestre actual: _____

Además de estudiar: Trabajo _____ Curso otros estudios _____ Atiendo el hogar _____

Otro: _____

En **Bachillerato** tenía las notas o calificaciones:

Las más altas en (mencione 2 áreas o asignaturas): _____

Las más bajas en (mencione 2 áreas o asignaturas): _____

En la **Universidad** he tenido las notas o calificaciones:

Las más altas en (mencione 2 áreas o asignaturas): _____

Las más bajas en (mencione 2 áreas o asignaturas): _____

INSTRUCCIONES PARA RESPONDER AL CUESTIONARIO

- Este Cuestionario ha sido diseñado para identificar su Estilo de Aprendizaje. No es un test de inteligencia, ni de personalidad. Le ocupará alrededor de 15 minutos.
- No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.
- Por favor conteste a todos los ítems.
- Para responder al cuestionario basta con marcar con una sola “X” la respuesta que mejor se ajuste a su realidad personal. Si se equivoca, tache la respuesta y vuelva a marcar con una “X” en la que desee, considerando la siguiente escala o clave que se plantea para cada opción de respuesta:

CLAVE				
s	cs	mv	av	n

Siempre	Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Nunca
---------	--------------	--------------	---------------	-------

He comprendido y aceptado las condiciones y la información para la elaboración del presente Cuestionario.

Firma del estudiante: _____

Fecha de elaboración del Cuestionario: _____

ITEM	CLAVE				
	s	cs	mv	av	n
1. Trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.	s	cs	mv	av	n
2. Actúo sin mirar las consecuencias aun saltando normas establecidas.	s	cs	mv	av	n
3. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.	s	cs	mv	av	n
4. Me tomo el tiempo necesario para realizar mi trabajo a conciencia	s	cs	mv	av	n
5. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio.	s	cs	mv	av	n
6. Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.	s	cs	mv	av	n
7. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.	s	cs	mv	av	n
8. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.	s	cs	mv	av	n
9. Cuando hay una discusión, me gusta ser directo.	s	cs	mv	av	n
10. Puedo separar mi trabajo de lo afectivo en las tareas que realizo	s	cs	mv	av	n
11. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.	s	cs	mv	av	n
12. Expreso abiertamente cómo me siento.	s	cs	mv	av	n
13. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información, cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.	s	cs	mv	av	n
14. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.	s	cs	mv	av	n
15. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.	s	cs	mv	av	n
16. Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas.	s	cs	mv	av	n

17. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.	s	cs	mv	av	n
18. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.	s	cs	mv	av	n
19. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.	s	cs	mv	av	n
20. Pienso que son más sólidas las decisiones basadas en un minucioso análisis que las poco razonadas	s	cs	mv	av	n
21. Detecto la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.	s	cs	mv	av	n
22. En conjunto hablo más que escucho.	s	cs	mv	av	n
23. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.	s	cs	mv	av	n
24. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.	s	cs	mv	av	n
25. Me gusta buscar nuevas experiencias.	s	cs	mv	av	n
26. Me atrae el experimentar y practicar con las últimas novedades.	s	cs	mv	av	n
27. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.	s	cs	mv	av	n
28. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.	s	cs	mv	av	n
29. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.	s	cs	mv	av	n
30. Observo que puedo mantener la independencia y la calma en las discusiones.	s	cs	mv	av	n
31. Planifico las cosas pensando en el futuro.	s	cs	mv	av	n
32. En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el/la líder o el/la que más participa.	s	cs	mv	av	n
33. Me molestan las personas que no actúan con lógica.	s	cs	mv	av	n
34. Me resulta incómodo tener que planificar las cosas.	s	cs	mv	av	n
35. Creo que el fin justifica los medios.	s	cs	mv	av	n
36. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.	s	cs	mv	av	n
37. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo, soy capaz de herir sentimientos ajenos.	s	cs	mv	av	n

38. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.	s	cs	mv	av	n
39. Soy una de las personas que más anima las fiestas.	s	cs	mv	av	n
40. Me interesa averiguar lo que piensa la gente.	s	cs	mv	av	n

Para el desarrollo de la investigación en la perspectiva de los Estilos de aprendizaje, se plantearon las siguientes fases para su desarrollo:

Primera: Planeación, donde se diseña el proyecto y la información básica que sustenta la propuesta.

Segunda: Sensibilización, donde se brinda información a las personas que participan directa o indirectamente del proyecto. Se hizo, además, revisión documental enfocada a identificar intervenciones similares y los datos estadísticos que reposan en la institución sobre los promedios de notas, motivos de cancelaciones, tasa de deserción, entre otros.

Tercera: aplicación de instrumento (CAMEA40) para perfilar los Estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Cuarta: procesamiento y análisis de información relevante para el proceso.

Quinta: Se desarrolló un trabajo con grupo focal, donde se abordaron los resultados del CAMEA40 y las estrategias de mejoramientos en la perspectiva de las habilidades de pensamiento, partiendo de la socialización de resultados, tanto a docentes como a estudiantes y administrativos que actúan en el proceso, y se proponen estrategias de mejoramiento desde las habilidades de pensamiento.

Sexta: informes parciales sobre los resultados

Séptima: monitoreo del impacto de la intervención en los estudiantes de los programas intervenidos.

Octava: informe final.

El proceso ha permitido visualizar el mejoramiento del rendimiento y la eficacia de la intervención realizada, que si bien requiere continuidad en el tiempo, ha demostrado ser una opción para intervenir situaciones similares; así, el análisis de sus resultados, que se presenta

a continuación, genera retos mayores para la institución y la permanencia en el tiempo de acciones similares.

3. Resultados y análisis

En la búsqueda de la cualificación de los procesos formativos en educación superior, se ha desarrollado una estrategia de intervención desde los Estilos de aprendizaje con estudiantes y algunos docentes de los programas de Seguridad e Higiene Ocupacional y de Gestión Industrial de la sede Oriente, Rionegro, del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. En el presente trabajo no se presentan resultados sobre los docentes, sólo el de los estudiantes, aunque el impacto de la labor con los profesores se muestra en los cambios producidos en los procesos de los estudiantes.

Se atendieron 94 estudiantes distribuidos en 59 de Seguridad e Higiene Ocupacional y 35 de Gestión Industrial, comprendidos entre los semestres primero al sexto; cabe señalar que, siendo carreras tecnológicas, el ciclo completo es de seis semestres, con lo cual puede observarse el bajo número de estudiantes para estos programas y la consecuente preocupación de las directivas por incrementar la matrícula y la retención.

Los estudiantes provienen de muy diversos sectores del Oriente antioqueño, entre ellos los hay que son residentes del mismo Rionegro, mas también de otros municipios tales como Guarne, La Ceja, San Vicente, Marinilla, El Carmen de Viboral, y otros que provienen de las diferentes veredas de estos mismos municipios.

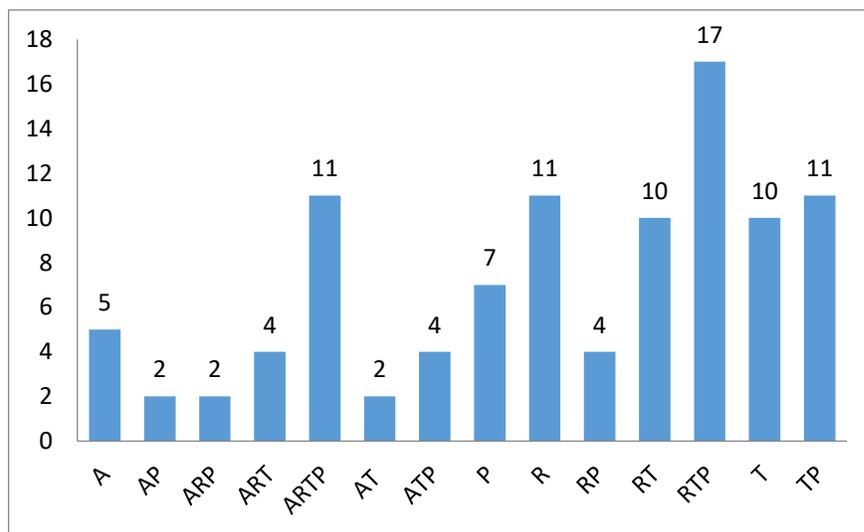
La edad de la población de estudiantes participantes oscila en edades máxima de 36 años, y mínima de 16 años, siendo la edad promedio de 22 años; sin embargo esta edad promedio difiere en los dos programas, encontrándose en el programa de Gestión industrial una edad promedio alrededor de los 26 años.

De los 94 estudiantes, 44 estudiantes se dedican sólo a estudiar, algunos de ellos cursan dos carreras a la vez. Y 60 estudiantes son trabajadores. De ellos, 21 estudiantes tienen compromisos familiares y combinan estudio y trabajo con atender el hogar.

Esta información es relevante en la medida en que sirve para decidir el tipo de estrategias y habilidades de pensamiento que se ofrecen para el mejoramiento de los Estilos de aprendizaje.

Estudiantes del programa de seguridad e higiene ocupacional

Se registran catorce combinaciones en los Estilos, de los cuales una tercera parte corresponde a la preferencia por uno solo de ellos. El resultado general de este grupo se muestra a



continuación:

Gráfico n. 1: Resultado de Estilos de aprendizaje en estudiantes de Seguridad e Higiene ocupacional

Allí se identifica una prevalencia de la combinación de los estilos Reflexivo-Teórico-Pragmático, identificándose en el panorama general una tendencia de los estilos Teórico y Pragmático (gráfico n. 2), lo cual hace necesario que en las estrategias de enseñanza se trabaje con puesta en práctica de los asuntos teóricos propuestos o que se den suficientes ejemplos para abordar las asignaturas por parte de los docentes, y en los estudiantes se promuevan

habilidades para resolver problemas basadas en pensamiento inferencial y crítico, tales como describir causa-efecto, contrastar, entre otros; pues como se observa en la siguiente gráfica, la tendencia es significativa, a la vez que explica algunas situaciones encontradas en este grupo en relación a las exigencias que impone el campo laboral en relación a características vinculadas a rasgos de los Estilos Activo y Reflexivo, tales como habilidades de observación y de liderazgo animador en los grupos de trabajo.

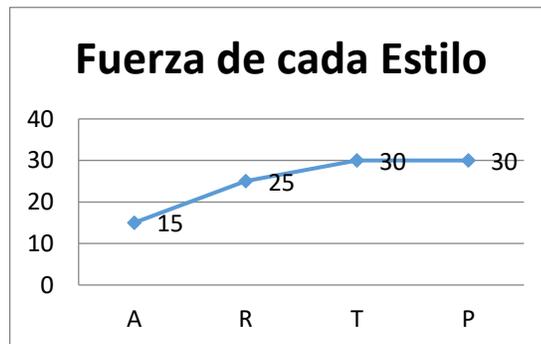


Gráfico n. 2: Tendencia en la fuerza de cada Estilo de aprendizaje en estudiantes de Seguridad e Higiene ocupacional

La fuerza del Estilo se identifica considerando las puntuaciones y las frecuencias con las que aparece en los perfiles. Para este caso, los Estilos Teórico y Pragmático registran los valores más altos, por lo cual, las estrategias de desarrollo de habilidades de pensamiento vinculadas a los Estilos, privilegian esta condición, aunque se considera, igualmente, elevar los indicadores para los otros dos Estilos, de manera que pueda cerrarse adecuadamente el ciclo de aprender.

Estudiantes del programa de Gestión Industrial

Para el programa de Gestión Industrial se dan los siguientes resultados:

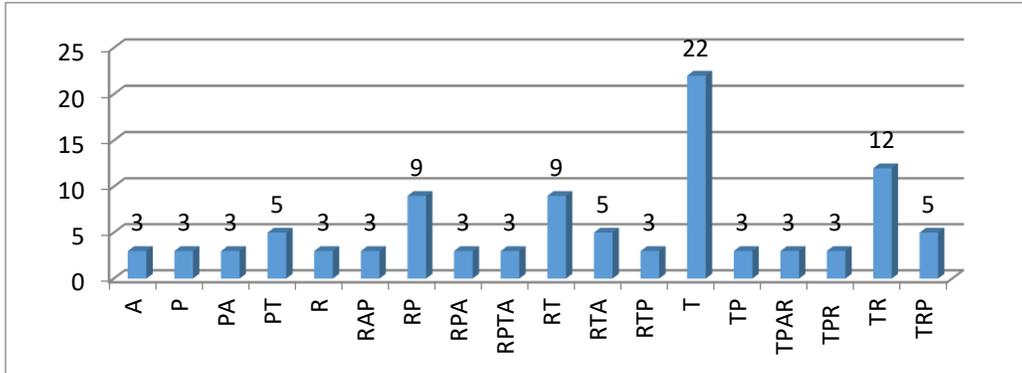


Gráfico n. 3: Resultado de Estilos de aprendizaje en estudiantes de Gestión Industrial

Allí puede observarse una prevalencia amplia del estilo Teórico, sin embargo, los demás estilos, solos o combinados plantean un panorama muy diverso, siendo de todas maneras significativa la tendencia al estilo Teórico. Ello implica la necesidad de trabajar con conceptos muy claros y asegurarse de la comprensión de los mismos por los estudiantes, al tiempo que exige una mayor diversificación de estrategias para poder abordar este grupo que se perfila tan heterogéneo.



Gráfico n. 4: Tendencia en la fuerza de cada Estilo de aprendizaje en estudiantes de Gestión industrial

La diversidad en los resultados de este grupo se evidencia mucho más con la fuerza que presenta cada Estilo en el perfil del grupo, lo que implica abordar un arduo trabajo con estrategias de desarrollo de habilidades de pensamiento, ya que habrán de requerir mayores

componentes de pensamiento inferencial mediante el abordaje de actividades que involucren el uso de la planeación y estrategias que impliquen ejercicios de pensamiento deductivo e inductivo. Y considerando la fuerza identificada en el Estilo Teórico, se puede hacer uso de las destrezas para categorizar, sintetizar, conceptualizar, entre otras, dirigidas al desarrollo del pensamiento crítico. En ese panorama, también abordar estrategias para los otros tres Estilos, de manera que puedan elevar su nivel y con ello favorecer el cierre del ciclo de aprendizaje.

Resultados de la intervención en el rendimiento académico

Los resultados parciales de la intervención muestran, según se desprende de los datos que se visualizan en la siguiente tabla y gráfico, que logra mantenerse el promedio en Seguridad e Higiene, y en Gestión Industrial, si bien descendió en comparación al semestre anterior, logra mantenerse en la media de los últimos semestres.

1110-TECNOLOGIA EN SEGURIDAD E HIGIENE OCUPACIONAL		
2016-2	2015-1	2014-2
3,7	3,5	3,7
6310-TECNOLOGÍA EN GESTIÓN INDUSTRIAL		
2016-2	2015-1	2014-2
3,7	3,4	3,5

Tabla n. 2 : Promedio notas desde 2014-2 a 2016-2: Datos entregados por la oficina de Admisiones y Registro académico.

Se muestran los períodos extremos y uno intermedio, con el fin de observar la tendencia a mantener o elevar los promedios en el último año. Cabe señalar que, según se muestra a continuación, los promedios en estos últimos semestres no registran descenso significativo

influenciado por pérdida de asignaturas; aunque puede visualizarse y plantearse como reto, el continuar subiendo los promedios y reduciendo las pérdidas o cancelaciones.

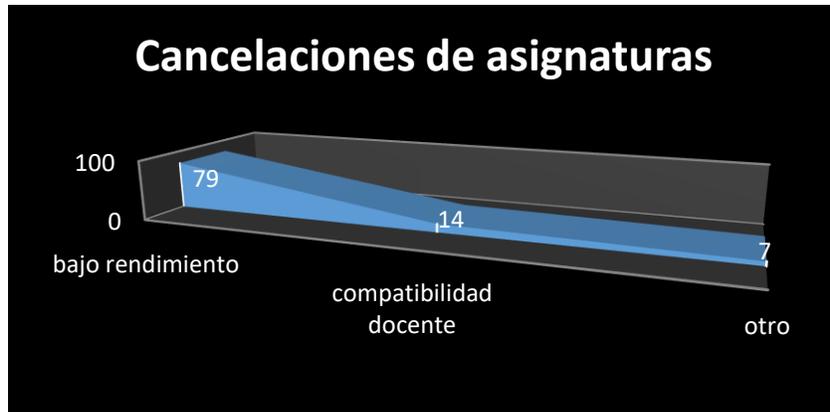


Gráfico n. 5: Causas de cancelación de asignaturas en 2014-2: Datos suministrados por la oficina de Admisiones



Gráfico n. 6: Causas de cancelación de asignaturas en 2016-2: Datos suministrados por la oficina de Admisiones

Lo que más llama la atención, sin embargo, es el impacto en las causales de cancelación de matrícula, donde se registra, en general, una reducción en las causas asociadas al bajo rendimiento, pasando de 79% al 47%, y la incompatibilidad con el docente de 14% a 11%. Los dos gráficos muestran la evolución en el registro de cancelaciones, y aunque en los

comienzos los docentes no eran objeto directo de intervención, se percibe un efecto favorable en esta percepción.

4. Conclusiones:

El análisis e interpretación de la información, acompañado del seguimiento a los indicadores del impacto de la intervención en estudiantes de pregrado, desde la perspectiva del desarrollo de habilidades de pensamiento asociadas a los perfiles de Estilos de aprendizaje, evidencia un significativo mejoramiento del rendimiento, el cual, si bien todavía no alcanza un estado ideal, sí muestra mejoras que requieren un esfuerzo y acciones de continuidad en el tiempo; además, estos análisis de los resultados permiten concluir que pueden generarse procesos efectivos de mejoramiento en el rendimiento académico mediante el trabajo conjunto que pueda desplegarse entre los diversos actores del acto educativo; sin embargo, es de vital importancia empoderar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje autónomo desde los primeros niveles de formación, para que puedan gestionar las variables externas que inciden en su aprendizaje y aprovechen su potencial, a partir del conocimiento de su perfil de aprendizaje y el desarrollo de habilidades de pensamiento asociadas al Estilo personal de aprendizaje.

A partir de los resultados presentados, otras conclusiones, son:

- El perfil de los Estilos de aprendizaje difiere notablemente de un grupo a otro.
- El perfil de Estilos de aprendizaje coincide con las condiciones que requiere cada grupo para su carrera específica, lo que significa que el bajo rendimiento puede estar asociado a estrategias inadecuadas o insuficientes para estudiar
- La diferencia en los perfiles también se encuentra polarizada a partir de la carrera asumida, pues en Seguridad e Higiene se requiere un conjunto de habilidades más operativas y técnicas, y en el otro se acerca más a lo administrativo gerencial, sin embargo, en ambos casos se hace necesario favorecer el cierre del ciclo de aprendizaje.

- En línea con lo anterior, puede señalarse que, en su mayoría, los estudiantes cursan el pregrado que corresponde a sus características personales y en consonancia, es posible señalar que el nivel de identificación con la carrera es adecuado y la proyección de permanencia es positiva, si realizan los ajustes recomendados a partir del mejoramiento de los Estilos de aprendizaje.
- Se puede concluir que la mayoría de las causales de cancelación de matrícula están ocasionadas por bajo rendimiento o incompatibilidad con los docentes, lo cual se relaciona con las estrategias que usan los estudiantes para estudiar, y que sus estrategias riñen de alguna manera con la manera de enseñar del docente, quien, al desconocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes, pueden estar dirigiendo su accionar a unos pocos estilos y dejar de lado la manera de aprender de los otros.
- De Igual manera, frente al promedio de notas, se observa que en los dos programas no se supera el 3,7, siendo éste un factor necesario de seguir trabajando para el mejoramiento académico.
- Lo que más llama la atención, sin embargo, es el impacto en las causales de cancelación de matrícula, donde se registra, en general, una reducción en las causas asociadas al bajo rendimiento, pasando de 79% al 47%, y la incompatibilidad con el docente de 14% a 11%.
- En el programa de Seguridad e Higiene, fomentar el uso de ejemplos o situaciones prácticas para la comprensión de los contenidos; en ellos las habilidades de pensamiento que requieren mayor énfasis se orientan al desarrollo del pensamiento inferencial y crítico.
- En el programa de Gestión Industrial, asegurarse de trabajar siempre con conceptos claros y aplicables, cerciorándose de evitar los vacíos conceptuales por prisa o por otros condicionamientos que se presenten, y por los requerimientos de su profesión, desarrollar habilidades de pensamiento deductivo e inductivo.
- En ambos casos, al identificar las características propias del estilo de aprendizaje de cada uno, continuar aplicando las estrategias que corresponden a su estilo prevalente o a fortalecer aquel que presente diferencias más significativas en

los niveles más bajos mediante estrategias que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

- En todos los casos, ya sea desde la autogestión del aprendizaje que realice el estudiante o desde la enseñanza propuesta por el docente, procurar siempre cerrar el ciclo de aprendizaje.

Referencias Bibliográficas:

Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (2012). *Los estilos de aprendizaje Procedimientos de diagnóstico y mejora* (Octava ed.). Bilbao: Mensajero.

Anderson, N. J. (1999) *Exploring second language reading: Issues and strategies*. Boston: Heinle & Heinle

Blumen, R. y. (2011). Universitarios en educación a distancia: estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Psicología*, 29, 228.

Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico*. Bogotá: Magisterio.

Castañeda, S. (2009). *Psicología, Aprendizaje y Cognición*. Santafé de Bogotá: El Manual Moderno.

Gallego, D., Alonso, C., & Cruz, A. &. (2000). *Inteligencia emocional*. Bogotá: CODICE.

Gazzola, A. y. (2008). Tendencias de la Educación superior en América Latina y el Caribe. En E. Villanueva, *Reformas de la Educación superior* (págs. 241-297). Caracas: IESALC-UNESCO.

Hernández Sampieri, R. (2012). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.

Imbernon, F., Alonso, M., & Arandia, M. e. (2007). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: GRAO.

Labatut, E. (2004). *Aprendizaje universitario: un enfoque metacognitivo Tesis doctoral*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Madrigal, A. & Trujillo, J. (2014). *Adaptación del Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje para estudiantes de una institución universitaria de Medellín-Colombia*. *Journal of Learning Styles*, Vol.7, N. 13, 155-181

Márquez, C. (2005). Aprender ciencias a través del lenguaje. *Revista Educar: revista de educación*, 33 , 27-38

- Martínez, M. et all. (2012). *Altas capacidades intelectuales*. Barcelona: GRAÓ.
- Marzano, R. (1992). *Dimkensiones del aprendizaje*. Mexico: Iteso.
- Marzano, R. (2003). *What Works ins schools: traslating research into action*. Virginia: Association for supervision and development
- Monereo, C. (Coord.). (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: GRAÓ.
- Monereo, C. (2014). *Enseñando a enseñar en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Monereo, C. (2014). *El docente como estratega*. Cartagena: Redipe.
- Mumford, A. (2002). *Effective learning*. London: British Library.
- Negrete, J. A. (2007). *Estrategias para el aprendizaje*. México: Limusa.
- Novak, J. &. (1999). *Aprendiendo a aprender*. Roma: Martínez Roca.
- OCDE. (2012). *Evaluaciones de políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en Colombia*. OCDE-BID: OCDE-BID.
- OEI. (3 de Diciembre de 2012). *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Obtenido de <http://www.oei.es/quipu/politicaedu.htm>
- Pozo, J. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. (2005). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- Priestley, M. (2007). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. México: Trillas.
- Sánchez, M. (2005). *Desarrollo de las habilidades de pensamiento*. México: Trillas
- Santrock, J. (2004). *Psicología de la Educación*. México: McGraw-Hill.
- UNESCO. (3 de Diciembre de 2012). *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization*. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/higher-education/>

Estilos de Enseñanza: un referente para el nivel educativo de Formación Profesional

Paula Renes*

Recibido: 01-08-2017

Aceptado: 06-09-2017

Resumen

El estudio que se desarrolla a continuación investiga los Estilos de Enseñanza (EdE) de una muestra estadísticamente válida del profesorado de Formación Profesional en Cantabria (España). Sus objetivos son analizar los Estilos de Enseñanza del profesorado que imparte docencia en el nivel educativo citado y la relación de los Estilos con las variables sexo, años de experiencia docente y cuerpo docente. Se ha utilizado el CEdeE (Cuestionario de Estilos de Enseñanza) (Renés-Arellano, 2014), que se sustenta en el CEE (Cuestionario de Estilos de Enseñanza) (Martínez-Geijo, 2002, 2007). Sus requisitos de validez, fiabilidad e implementación lo enmarcan y definen como un instrumento referente en el campo del diagnóstico de los Estilos de Enseñanza. Los resultados muestran que existen diferencias significativas entre los Estilos de Enseñanza del profesorado y entre éstos y las variables independientes establecidas. A su vez, esperamos este trabajo sirva de referencia para otras investigaciones en el nivel educativo de la Formación Profesional para llegar a contrastar resultados que permitan avanzar en el campo de los Estilos y en las investigaciones en la Formación Profesional

Palabras clave: Estilos de Enseñanza, Diversidad, Docentes, Formación Profesional.

*Académica Universidad de Cantabria, Doctora en Ciencias de la Educación. Correo:

paula.renes@unican.es

Teaching Styles: a benchmark for the educational level of Vocational Training

Abstract

The study developed below investigates the Teaching Styles (EdE) of a statistically valid sample of the Vocational Training teachers in Cantabria (Spain). Its objectives are to analyze the Teaching Styles of teachers teaching at the educational level and the relationship of Styles with the variables gender, years of teaching experience and teaching staff. The CEdeE (Teaching Styles Questionnaire) has been used (Renés, 2014), which is based on the CEE (Teaching Styles Questionnaire) (Martínez-Geijo, 2002, 2007). Its requirements of validity, reliability and implementation frame and define it as a reference instrument in the field of the Diagnosis of Teaching Styles. The results show that there are significant differences between the teaching styles of teachers and between these and the established independent variables. In turn, we hope this work serves as a reference for other research in the educational level of Vocational Training to come to contrast results that allow progress in the field of Styles and research in Vocational Training.

Keywords: Teaching Styles, Diversity, Teachers, Vocational Training.

Estilos de ensino: uma referência para o nível educacional da Formação Profissional

Resumo

O estudo desenvolvido abaixo investiga os Estilos de Ensino (EdE) de uma amostra estatisticamente válida dos professores de Formação Profissional em Cantabria (Espanha). Os seus objetivos são analisar os Estilos de Ensino dos professores que ensinam no nível educacional e a relação dos Estilos com as variáveis gênero, anos de experiência docente e docentes. O CEdeE (Questionário de Estilos de Ensino) foi utilizado (Renés, 2014), baseado no CEE (Questionário de Estilos de Ensino) (Martínez-Geijo, 2002, 2007). Seus requisitos de validade, confiabilidade e estrutura de implementação e defini-lo como um instrumento de referência no campo do Diagnóstico de Estilos de Ensino. Os resultados mostram que há diferenças significativas entre os estilos de ensino dos professores e entre estes e as variáveis independentes estabelecidas. Por sua vez, esperamos que este trabalho sirva de referência para outras pesquisas no nível educacional da Formação Profissional para chegar ao contraste de resultados que permitam o progresso no campo dos Estilos e pesquisa na Formação Profissional.

Palavras-chave: Estilos de Ensino, Diversidade, Professores, Formação Profissional.

1. Introducción.

La diversidad cultural actual requiere que el ámbito educativo responda a criterios no solamente academicistas o reproductivos de modelos tradicionales, sino a criterios cognitivos y constructivistas que a la vez responda a formar a los alumnos en ciudadanos.

En esta línea, las instituciones educativas deben reinventarse en contextos abiertos e inclusivos (Parra, 2011), que ahonden en el conocimiento y el respeto hacia los demás y en potenciar actitudes favorables hacia los demás. Es, en esta consideración de la diversidad, (Chiang, Díaz y Arriaga, 2016), donde la enseñanza y el aprendizaje permiten el encuentro entre profesores y estudiantes como interlocutores de un acto comunicativo que enfatice en debates y actitudes de aceptación de las diferencias como enriquecimiento interpersonal.

Es evidente que esta dialéctica se ve fuertemente influenciada por múltiples variables sociales, profesionales y didácticas y, entre ellas, desde nuestra consideración, las maneras de enseñar de los docentes, sus Estilos de enseñanza, ocupan un lugar importante en esa diversidad.

La complejidad de los alumnos el “cómo aprenden” no tiene un valor añadido si no se conoce “cómo enseñan” sus docentes y, consecuentemente, es necesario avanzar en la promoción de los Estilos de enseñar que deben progresar en un protagonismo cada vez más relevante (García, Lozano y Tamez, 2015). Este artículo pretende contribuir a ello.

2. Conceptualización de los Estilos de Enseñanza.

Los “estilos” son considerados como conclusiones a las que llegamos acerca de cómo actúan las personas, resultando útil para reconocer sus particularidades. Si los aplicamos a la docencia, cada docente tiene una manera *particular y única* de actuar en el aula, *unos comportamientos* que lo definen independiente del enfoque de enseñanza en que se enmarque, que terminan sus Estilos de enseñar.

Desde esa base comportamental y desde el reconocimiento a los múltiples significados existentes, los EdE se conceptualizan como “*Categorías de comportamientos de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en cada fase o momento de la actividad de enseñanza que se fundamentan en actitudes personales que le son inherentes, que han sido abstraídos de su experiencia académica y profesional, que no dependen de los contextos en los que se muestran y que pueden aumentar o aminorar los desajustes entre la enseñanza y el aprendizaje*” (Martínez-Gejjo, 2007:403).

Dicha categorización ha sido establecida en función del modelo de Estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey (1994, 2012) y, en coherencia, se han diferenciado cuatro EdE (Martínez-Gejjo, 2007): Abierto, Formal, Estructurado y Funcional.

Con la dificultad que conlleva una recensión, definimos muy brevemente algunas de las características más significativas de cada Estilo.

El profesorado de preferencia Alta en el EdE *Abierto* favorece en el alumnado el EdA Activo. Esto significa que cambia con frecuencia las dinámicas de aula para motivar al alumnado con actividades novedosas, promueve el trabajo en equipo y la generación de ideas por parte de los estudiantes sin limitación formal. Adopta estrategias metodológicas diversas utilizando presentaciones, debates, simulaciones, dramatizaciones, etc. En las pruebas de evaluación

plantea pocas preguntas y generalmente abiertas. Son docentes activos, creativos e innovadores.

El profesorado de preferencia Alta en el EdE *Formal* favorece al alumnado con EdA Reflexivo. Esto significa que planificará sus clases de manera detallada, ajustándose a lo programado y no participando de la improvisación ni de la espontaneidad. Las actividades de clase son diseñadas con detalle y profundidad. La reflexión y el análisis guían las intervenciones en el aula. Las pruebas de evaluación tienden a ser de preguntas de respuesta breve y cerrada. Son docentes sosegados, ponderados, ordenados y metódicos.

El profesorado de preferencia Alta en el EdE *Estructurado* favorece al alumnado con EdA Teórico. En este sentido, el trabajo de aula suele ser coherente y estructurado tendiendo a integrar los contenidos en marcos teóricos amplios y sistemáticos. La dinámica de clase está caracterizada por el orden y la coherencia, prefiriendo el trabajo individual al grupal y la objetividad a las apreciaciones y afectividades. Las pruebas de evaluación buscan las relaciones entre conceptos con preguntas donde prevalece la lógica sobre la ambigüedad. Son docentes poco afectivos, lógicos y competitivos.

Finalmente, el profesorado de preferencia Alta en EdE *Funcional* favorece al alumnado que presenta un EdA Pragmático. En la dinámica del aula otorga importancia a los contenidos principalmente procedimentales. Habitualmente ejemplifica las teorías planteadas en el aula. Potencia el trabajo en equipo reconociendo a menudo los méritos a los alumnos. Las pruebas de evaluación suelen plantear ejercicios prácticos con respuestas breves y precisas, valorando el resultado sobre el proceso. Son docentes prácticos, realistas que rentabilizan todo lo que hacen.

3. La Formación Profesional: identidad e importancia en el sistema educativo.

Actualmente, hablar de la relevancia de la Formación Profesional (FP) en España y Europa es hacer mención a la relación que existe entre formación e inserción laboral. El ámbito laboral es uno de los objetivos que se tienen en cuenta a la hora de formar al alumnado. El yacimiento de empleo en este tipo de enseñanzas es clave para entender por qué se registran datos tan altos en búsqueda de empleo por parte de este alumnado y los posteriores contratos entre los profesionales cualificados en FP y los directivos de las empresas, datos que pueden corroborarse en los últimos informes del CEDEFOP (2010).

Concretamente, el Programa Educación y Formación (2020) define cinco objetivos fundamentales para conseguir entre todos los estados miembros de la Unión Europea reducir la tasa de abandono escolar, el rendimiento académico o asegurar tasas de participación laboral más altas son algunos de los objetivos fijados (Homs, 2008).

En este contexto de transformación y consecución de los objetivos citados, se hacen necesarias innovaciones en la FP que comiencen y permitan la racionalización de las prácticas de aula. Actualmente, las investigaciones que inciden en esta línea son escasas y aquellas vinculadas a los Estilos, todavía más.

Desde esta visión, la FP es considerada la “cenicienta” del sistema educativo (Renau, 2003), recobrar la identidad y la importancia de esta etapa formativa que une teoría y práctica, escuela y empresa, requiere progresar en estudios vinculados a la búsqueda de esa racionalización. Por dicho motivo, aplicar el campo de los Estilos a la FP incide en ahondar en el realce de esta etapa.

Visto desde esta perspectiva, Martínez (2007), indicaba que uno de los factores que inciden en la desconexión de la enseñanza respecto al aprendizaje, y en la Formación Profesional por su inmensa diversidad de alumnado y de currículos mucho más, se debe a que la manera de aprender del alumnado, sus Estilos de Aprendizaje, no se relaciona con las formas de enseñar del profesorado, sus Estilos de Enseñanza. La cuestión es, ¿se puede reducir la problemática del fracaso escolar y de la Formación Profesional en particular, conociendo mejor los Estilos que se manifiestan en las aulas? En la creencia afirmativa, el objetivo de este trabajo es un primer paso, dejando la puerta abierta a nuevas investigaciones en el campo de los EdE del profesorado de la FP.

4. Metodología.

4.1. Método.

El trabajo que se presenta es una investigación de tipo descriptivo (Best, 1974 y Bisquerra, 2004), como métodos complementarios y necesarios en la investigación (Wittrock, 1989), que no se limita a describir hechos y situaciones, sino que también lleva implícitas propuestas en función de los datos recogidos (Hernández-Pina, 1997 y Corbetta, 2003). El proceso metodológico seguido cumple los requisitos de todo trabajo científico de este tipo: determinación de la muestra, elaboración y aplicación del/los instrumento/s de recogida de datos, y tratamiento de la información obtenida en la consecución de los resultados (Carrasco y Calderero, 2000).

4.2. Objetivo.

El objetivo principal es diagnosticar los EdE en el profesorado de Formación Profesional de Cantabria (España), siendo los objetivos específicos aquellos que están ligados a las variables independientes establecidas. Dichos objetivos son los siguientes:

- Conocer si existen diferencias entre los EdE del profesorado según el sexo.
- Diagnosticar si los años de experiencia docente influyen en los EdE del profesorado
- Evaluar si hay diferencias en los EdE del profesorado según el cuerpo docente.

4.3. Hipótesis.

En relación con los objetivos, las hipótesis establecidas son las siguientes:

Primera hipótesis: Existen diferencias significativas entre los EdE del profesorado.

Segunda hipótesis: Según el sexo concurre diferencia de significatividad en los EdE del profesorado.

Tercera hipótesis: Los años de experiencia docente influyen en los EdE del profesorado.

Cuarta hipótesis: Existen diferencias significativas en los EdE según el cuerpo docente.

4.4. Instrumento.

El instrumento, en su elaboración se ha tenido en cuenta el planteado por Martínez-Geijo (2002, 2007), es el CEdeE (Renés-Arellano y Martínez-Geijo, 2015). Se compone de cuestiones sobre datos personales y profesionales del docente que lo cumplimenta y que conforman las variables independientes; orientaciones para su realización; relación de ochenta ítems sobre comportamientos de enseñanza que se agrupan en cuatro EdE, a los que hay que responder con (+) o (-) en función del grado de acuerdo o desacuerdo con lo formulado e instrucciones para la obtención de los niveles en cada estilo.

Para la elaboración del CEdeE se revisaron los procesos de elaboración del CEE, en los siguientes pasos:

- 1) Elaboración de comportamientos docentes que favorecen a cada uno de los EdA. (Aproximadamente treinta comportamientos para cada estilo).
- 2) Categorización equilibrada de los comportamientos docentes en función de nueve dimensiones establecidas en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- 3) Selección de los comportamientos para que quedasen 20 ítems para cada EdE repartidos equilibradamente entre las dimensiones establecidas para que cumpliera los requisitos de validez y fiabilidad.

La validación del cuestionario CEdeE ha pasado por diferentes fases y se desarrolló principalmente a través del panel de expertos. A partir de sus aportaciones se diseñó un cuestionario provisional que se aplicó a una muestra piloto (N=25).

El grupo de expertos que constituían el equipo evaluador, estaba formado por profesorado de los Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria (7), del Departamento de Ciencias de la Tierra y Física de la Materia Condensada de la Universidad de Cantabria (1), con estudios vinculados a los EdA y de Departamento de Filología de la Universidad de Comillas (1). En este caso la profesora, especialista en Filología Hispánica y EdA, procedió a realizar varios análisis exhaustivos para la redacción del cuestionario. Se reformularon algunos ítems y se modificó la presentación del cuestionario

Posteriormente se contó con un grupo de profesores de diversos cuerpos docentes ligados a la FP, y cuyo criterio principal era que hubiesen realizado el cuestionario del CHAEA. Aunque el cuestionario tiene el objetivo principal de poder ser generalizable a cualquier etapa educativa, se requería confirmar si la primera parte de datos socio-académicos se adecuaban al nuevo instrumento y si los ítems planteados, podían comprenderse en las prácticas docentes de este tipo de colectivo en el que teoría y práctica (taller) están muy ligados.

Los departamentos a los que estaban vinculados estos profesores fueron: Formación y Orientación Laboral, Fabricación Mecánica, Transporte y Mantenimiento de Vehículos e Instalación y Mantenimiento. En relación con las adaptaciones realizadas en el cuestionario (después de ser revisado por el grupo de expertos), procedimos a re-ajustar, sin variar su sentido, de aquellos ítems que generaban ambigüedad en su respuesta, principalmente, en los docentes de talleres que combinaban teoría y práctica.

Una vez finalizada la fase de validación, se constituyó una muestra piloto con 25 profesores del ámbito de los ciclos de FP, que cumplimentaron el instrumento provisional. Con las sugerencias aportadas por el grupo experto y la muestra piloto, procedimos a redactar el instrumento definitivo que de nuevo se consultó con el grupo de expertos inicial. El resultado fue un instrumento con preguntas elaboradas y planteadas para responder a modo de folleto o libro (4 caras), facilitando la manipulación por parte de los sujetos.

En relación con la fiabilidad del instrumento se utilizó el Alfa de Cronbach, que data del año 1951. Se trata de un índice de consistencia interna que toma valores entre 0 y 1 y que sirve para comprobar si el instrumento que se está evaluando recopila información fiable con mediciones estables y consistentes. Alfa es considerado un coeficiente de correlación al cuadrado, que mide la homogeneidad de las preguntas promediando todas las correlaciones entre todos los ítems para determinar su parecido. La interpretación del método indica que cuanto más se aproxime el índice al extremo 1, mayor es la fiabilidad, considerando una fiabilidad respetable sobre 0.80. En este caso, como se ha podido calcular a través del SPSS, el resultado de Alfa de Cronbach es 0.733, lo que indica que el instrumento es altamente fiable para ser dicotómico.

4.5. Muestra

La muestra seleccionada para el estudio fue extraída de la plantilla docente que imparte ciclos formativos de grado medio y superior en la Comunidad Autónoma de Cantabria (España), siguiendo el criterio de familias profesionales implantadas de forma presencial en esta comunidad.

Con el propósito de obtener una representatividad y fiabilidad de la muestra, se tomaron en cuenta los datos estadísticos de la Dirección General de Personal y Centros Docentes de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España), contando con un total de 626 profesores que imparten docencia en FP en la Comunidad Autónoma. Con los datos se delimitó el nivel de representatividad de la muestra por parte del profesorado tomando en consideración un margen de error del 5%, siendo un total de 239 profesores.

Una vez calculada la muestra representativa para la población seleccionada, se estratificó por familias profesionales existentes en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Cabe señalar que dicho muestreo, en algunos casos, es “de conveniencia o accidental”, ya que dependió de la disposición de los centros y del profesorado a participar.

5. Resultados⁴

5.1. Primera hipótesis: *Existen diferencias significativas entre los EdE del profesorado.*

⁴ Los resultados mostrados en este apartado forman parte de la tesis publicada por Renés-Arellano (2014) y el posterior libro Renés-Arellano y Martínez-Geijo (2015)

Los primeros resultados sobre las medias obtenidas indican que la mayoría del profesorado tiene un EdE Funcional (14,90%), seguido del Estructurado (12,13%) y del Formal (11,80%) y, en menor proporción, del Abierto (10,28%).

Con el objetivo de contrastar las hipótesis sobre las medias en poblaciones con distribución normal, se calculó la t-Student de muestras relacionadas, con la finalidad de determinar si existen diferencias significativas entre los EdE.

Tabla 1. Prueba de muestras relacionadas. Fuente: Elaboración propia.

ESTILO	ESTILOS DE ENSEÑANZA (profesorado)			
	Abierto	Formal	Estructurado	Funcional
Abierto		1,450***	1,830***	4,546***
Formal	-1,450***		,380**	3,096***
Estructurado	-1,830***	-,380**		2,716***
Funcional	-4,546***	-3,096***	-2,716***	

*Nota: * p ≤ .05 ** p ≤ .01 *** p ≤ .00. Vacío no significativo.*

Según los datos obtenidos, existe significatividad en la diferencia entre las medias de los estilos comparados. Concretamente, en el contraste de medias observamos que hay mayor preferencia por el estilo Funcional y el Estructurado respecto al resto. Asimismo, en el estilo Abierto no apreciamos ninguna preferencia.

Por lo tanto, para un intervalo de confianza del 95 % se desestima la hipótesis de nulidad (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_1): existen diferencias significativas entre los EdE del profesorado. Destacando que los docentes tienen preferencia por los estilos Funcional y Estructurado, en menor proporción por el estilo Formal y no existe preferencia por el estilo Abierto.

5.2. Segunda hipótesis: Según el sexo concurren diferencias de significatividad en los EdE del profesorado.

De los 239 cuestionarios, 114 fueron cumplimentados por hombres (49,78 %) y 115 por mujeres (50,22 %).

Para obtener la significatividad estadística de la diferencia de las medias en los EdE entre el grupo de hombres y el de mujeres, utilizamos la técnica de análisis de varianza (ANOVA). Para el cálculo de esta hipótesis empleamos ANOVA de un factor (análisis simple de varianza Oneway), tomando como requisito una significatividad ≤ .05.

Tabla 2. Preferencias: resultados de las medias de los EdE según la variable Sexo. Fuente: Elaboración propia.

ESTILO	SEXO	ESTILOS DE ENSEÑANZA (profesorado)	
		Hombre	Mujer
Abierto	Hombre		-,868***
	Mujer	,868***	
Formal	Hombre		
	Mujer		
Estructurado	Hombre		
	Mujer		
Funcional	Hombre		-,916***
	Mujer	,916***	

*Nota: * p ≤ .05 ** p ≤ .01 *** p ≤ .00. Vacío no significativo.*

A la vista de los resultados obtenidos, la variable Sexo, en los niveles de significatividad reflejados, influye en el profesorado en dos de los EdE. Concretamente, observamos que los hombres tienen mayor preferencia por los estilos Abierto y Funcional que las mujeres.

Sin embargo, se ha detectado cierta preferencia, sin significatividad, con relación al estilo Formal (0,075) de los hombres sobre las mujeres.

Para un intervalo de confianza del 95 % se desestima la hipótesis de nulidad (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_1); por lo que el sexo del profesorado influye en el EdE.

Por lo tanto, existe mayor preferencia por los estilos Abierto y Funcional en los hombres que en las mujeres. En cuanto a los estilos Formal y Estructurado, no existe significatividad.

5.3. Tercera hipótesis: *Los años de experiencia docente influyen en los EdE del profesorado.*

En relación con los años de experiencia docente, el colectivo encuestado incluye un 33,3 % con entre 11 y 20 años de experiencia docente, siendo menor la proporción, con un 29,3 %, de profesores que tienen hasta 10 años de experiencia docente y un 27,1 % los que tienen entre 21 y 30 años de experiencia. Solamente se ha registrado un 10,2 % de profesores con más de 30 años en la docencia.

Para obtener la significatividad estadística de la diferencia de las medias en los EdE entre los grupos de años de experiencia docente, utilizamos la técnica de análisis de varianza (ANOVA). Para el cálculo de esta hipótesis empleamos ANOVA de un factor (análisis simple de varianza Oneway), tomando como requisito una significatividad $\leq .05$.

Tabla 3. Preferencias: resultados de las medias de los EdE según la variable Años de experiencia docente. Fuente: Elaboración propia.

ESTILO	ESTILOS DE ENSEÑANZA (profesorado)				
	Años de experiencia docente	Hasta 10 años	11 a 20 años	21 a 30 años	Más de 30 años
Abierto					
Formal					
Estructurado					
Funcional	Hasta 10 años		,652***	1,518***	1,531***
	11 a 20 años	-,652***		-,866***	,879***
	21 a 30 años	-1,518***	-,866***		,013***
	Más de 30 años	-1,531***	-,879***	-,013***	

*Nota: * p ≤ .05 ** p ≤ .01 *** p ≤ .00. Vacío no significativo.*

En cuanto al análisis de los años de experiencia docente y el EdE del profesorado teniendo en cuenta las medias, se ha observado que hay significatividad en relación con la diferencia de años de experiencia docente.

Los resultados indican que hay significatividad en las variables comparadas, de lo que se deduce que la variable años de experiencia docente influye en el tipo de EdE del profesorado.

Concretamente, observamos, que el profesorado que lleva impartiendo docencia en formación profesional más de treinta años tiene mayor preferencia por el estilo Funcional en relación con aquellos docentes que llevan menos de diez años.

Para un intervalo de confianza del 95 % se desestima la hipótesis de nulidad (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_1); por lo que los años de experiencia docente del profesorado influyen en el EdE.

Por consiguiente, se admite la hipótesis de que hay mayor preferencia por el estilo Funcional entre el profesorado que lleva más de treinta años en ejercicio, en relación con los que tienen menos de diez años de experiencia docente. No existe significatividad en los estilos Abierto, Formal y Estructurado.

5.4. Cuarta hipótesis: Existen diferencias significativas en los EdE según el cuerpo docente.

En relación con el cuerpo docente, señalamos que solamente el 46,71 % son profesores técnicos de FP y 53,29 % profesorado de educación secundaria.

Para obtener la significatividad estadística de la diferencia de las medias en los EdE según el cuerpo docente, utilizamos la técnica de análisis de varianza (ANOVA). Para el cálculo de esta hipótesis empleamos ANOVA de un factor (análisis simple de varianza Oneway), tomando como requisito una significatividad $\leq .05$.

Tabla 4. Preferencias: resultados de las medias de los EdE según la variable Cuerpo docente.
Fuente: Elaboración propia.

ESTILO	ESTILOS DE ENSEÑANZA (profesorado)		
	Cuerpo docente	Prof. secundaria	Prof. técnico
Abierto	Prof. secundaria		
	Prof. técnico		
Formal	Prof. secundaria		
	Prof. técnico		
Estructurado	Prof. secundaria		
	Prof. técnico		
Funcional	Prof. secundaria		,626**
	Prof. técnico	-,626**	

*Nota: * $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .00$. Vacío no significativo.*

En cuanto al análisis del cuerpo docente y el EdE del profesorado teniendo en cuenta las medias se ha observado que hay significatividad en relación con el cuerpo docente.

Los resultados indican que hay significatividad en las variables comparadas, de lo que se deduce que el cuerpo docente al que pertenece influye en el tipo de EdE del profesorado.

Concretamente, observamos que el profesorado del cuerpo docente técnico tiene mayor preferencia por el estilo Funcional que el profesorado de secundaria.

Para un intervalo de confianza del 95 % se desestima la hipótesis de nulidad (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa ($H1$): el cuerpo docente del profesorado influye en el EdE.

Por consiguiente, se admite la hipótesis de mayor preferencia por el estilo Funcional entre el profesorado del cuerpo Técnico que en el del cuerpo de Secundaria. En cuanto a los estilos Abierto, Formal y Estructurado no existe significatividad respecto al cuerpo docente.

6. Síntesis de resultados y algunas conclusiones.

De los resultados expuestos anteriormente cabe señalar sucintamente:

- Prevalecen los Estilos Funcional y Estructurado sobre los otros dos. La menor prevalencia es el EdE Abierto.
- La variable Sexo influye en los EdE. Hay mayor preferencia por los Estilos Abierto y Funcional en los hombres respecto a las mujeres.
- El cuerpo docente influye en los EdE. Se muestra una mayor preferencia por el Estilo Funcional entre los docentes Técnicos (Técnicos e Ingenieros) que entre los de Secundaria (Licenciados).
- Los años de experiencia docente influyen en los EdE. Hay mayor preferencia por el Estilo Funcional en el colectivo que lleva en la docencia menos de 10 años que los que llevan de 21 a 30 años.

De esta variabilidad que muestran los resultados podemos deducir para concluir que:

○ Se hace necesario adecuar e integrar los EdE en los centros de F.P. así como en la formación tanto inicial como permanente de su profesorado para, desde su conocimiento, diseñar propuestas que apunten a una puesta equilibrada en el aula en los cuatros Estilos.

○ En el objetivo de atender la diversidad, deben diagnosticarse los EdE, independientemente del nivel educativo en el que se desarrolle su labor docente. Este diagnóstico debe ser la línea de salida de una ruta que racionalice el enfoque pedagógico del centro y se rediseñe una metodología fundamentada y sólida sobre qué y cómo es enseñar.

○ Desde esta premisa, es imprescindible dotar a los docentes de las estrategias pedagógicas necesarias para que sean capaz de reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este punto, los proyectos de innovación/formación en los centros educativos son herramientas que pueden consolidar los cambios metodológicos y avanzar en la coordinación intracentro.

○ El profesorado universitario especialista, los Equipos de Orientación de los centros educativos y los docentes debieran conformar un triángulo formativo-investigativo transdisciplinar para, desde la particular realidad de cada centro, implementar las posibilidades de adecuar la enseñanza al aprendizaje desde los Estilos.

Por último, si avanzamos en los Estilos de Enseñanza para lograr promocionar la necesidad de su diagnóstico, al mismo nivel que los Estilos de Aprendizaje y racionalizar la interdependencia entre ambos, habremos dado un salto gigante en transformar los procesos de aula y en asumir la atención diversidad como normalidad y no como problemática.

Se prestan a ser una ayuda para el profesor si los entendemos como una guía orientativa en su trabajo diario y con un “abanico de posibilidades” de convertir el aula en un lugar de privilegio

de investigación educativa que profundice en forma de adaptar a las peculiaridades de los alumnos.

Sin duda, adecuar e integrar los EdE en los centros educativos así como en la formación tanto inicial como permanente del profesorado es una vía para atender a la diversidad cultural de los alumnos así como de los contextos y situaciones cotidianas de las aulas (Sicilia y Delgado, 2002).

7. Bibliografía.

Alonso, C. M., Gallego, D. J. y Honey, P. (1994, 2012). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.

Best, J. W. (1974). *Cómo investigar*. Madrid: Morata.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

CEDEFOP (2010). *Una mirada a la formación profesional: España*. Thessaloniki: Publications Office of the European Union.

Chiang, M. T., Díaz, C. y Arriaga, P. (2016). Estilos de enseñanza y aprendizaje. ¿Cómo dialogan en la práctica? *Revista de Estilos de Aprendizaje* 9 (17), 2-24.

Corbetta, P. (2003). *Social research*. London: University of Bologna.

Carrasco, J. y Calderero, J. F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.

García, A., Lozano, A. y Tamez, C. (2015). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de segundo grado de secundaria. *Journal of Learning Styles*, 8 (15), 146-174.

Hernández-Pina, F. (1997). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández (eds.). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill, 2-60.

Homs, O. (2008). La FPI en España. Hacia la sociedad de conocimiento. Barcelona: Fundación obra La Caixa. (Consultado el 30/08/2017 en http://obrasocial.lacaixa.es/estudiossociales/vol25_es.html)

Martínez-Geijo, P. (2002). *Categorización de comportamientos de enseñanza desde un enfoque centrado en los estilos de aprendizaje*. Tesis doctoral inédita. UNED.

Martínez Geijo, P. (2007). *Aprender y enseñar: Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica de aula*. Bilbao: Mensajero.

Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Educación y desarrollo social*, 1, 139-150.

Renau, E. (2003). La Formación Profesional: ¿La Cenicienta del sistema educativo? Monográfico Formación Profesional. *Educaweb* 59. Recuperado de <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/fp/108784-a.html>.

Renés-Arellano, P. (2014). *Interdependencia entre los estilos de enseñanza y aprendizaje en la formación profesional y su contraste con el rendimiento académico*. Tesis doctoral inédita. UNED.

Renés-Arellano, P. y Martínez-Geijo, P. (2015). *Estilos de enseñanza y aprendizaje. Conceptualizaciones, investigaciones y orientaciones para la práctica*. Bilbao: Mensajero.

Renés-Arellano, P. y Martínez-Geijo, P. (2016). Una mirada a los estilos de enseñanza en función de los estilos de aprendizaje. *Journal of Learning Styles*, 9 (18), 224-243.

Sicilia, A. y Delgado, M. A. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde.

Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Prácticas educativas inclusivas y trabajo con proyectos: favoreciendo el aprendizaje de todos

Inclusive educational practices and work with projects: promoting the learning of all

Ana Virginia Isiano Lima*

Klaus Schlünzen Junior**

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos***

Ana Maria Osório Araya****

Ana Mayra Samuel da Silva*****

Recibido: 15-07-2017

Aceptado: 25-08-2017

Resumen:

Las políticas educativas brasileñas apuntan a la necesidad de que la escuela sea un ambiente inclusivo, valorizando las diferencias y promoviendo prácticas pedagógicas que promuevan el aprendizaje de todos. En esta perspectiva el estudio fue desarrollado en el Máster en Educación de la Universidad Estadual Paulista - Facultad de Ciencias y Tecnología, Presidente Prudente/São Paulo/Brasil. El objetivo consistió en analizar los reflejos del trabajo con proyectos, en términos de las estrategias de enseñanza y aprendizaje y construcción de la conciencia sobre el tema del proyecto, escogido por los estudiantes de una sala, en una escuela pública insertada en una comunidad de riesgo y bajos índices De aprendizaje. Por medio de un abordaje cualitativo iniciamos el proceso de investigación en el contexto escolar,

para que así pudiéramos comprender las concepciones que involucraban a la escuela ya los estudiantes del 5° año B, participantes de la investigación junto con la profesora del aula. Se realizaron observaciones e intervenciones en el aula para que el trabajo con proyectos fuera desarrollado. Al considerar las especificidades de los estudiantes, constatamos que las prácticas relacionadas al contexto de los estudiantes favorecen la construcción de la conciencia sobre su realidad y la construcción del conocimiento formal.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Aprendizaje basado en proyectos. Contexto Escolar.

Abstract:

Brazilian educational policies indicate the need for the school be an inclusive environment, valuing differences and promoting pedagogical practices that promote the learning of all. From this perspective the study was developed in the Masters in Education of the São Paulo State University - Faculty of Science and Technology, Presidente Prudente/São Paulo/Brazil. The objective was to analyze the reflexes of the work with projects, in terms of teaching and learning strategies and construction of the conscience on the theme of the project, chosen by the students of a room, in a public school inserted in a community of risk and low rates of learning. Through a qualitative approach we began the investigation process in the school context, so that we could understand the conceptions that involved the school and the students of the 5th year, participants of the research together with the teacher of the classroom. We made observations and interventions in the classroom and through this work with projects was developed. When considering the specificities of the students, we verified that the practices related to the context of the students favor the construction of the consciousness about its reality and the construction of the formal knowledge.

Keywords: Inclusive Education. Project-based learning. School context.

* Académico de la Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Magister en Educación. Correo: anaisianolima@gmail.com

** Académico de la Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Profesor libre docente. Correo: klaus@eduapps.unesp.br

*** Académico de la Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Doctor en Educación. Correo: danielle@unoeste.br

**** Académico de la Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Doctor em Ciências. Correo: amoa@fct.unesp.br

***** Académico de la Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Especialista en Educación Especial e Inclusiva. Correo: ana.mayra.ss@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Uno de los retos inherentes a la situación actual de la educación brasileña es la creación de escuelas inclusivas que reconocen y valoran las diferencias y que garanticen las condiciones de acceso, permanencia y aprendizaje de calidad de los estudiantes. Stainback et al (1999, p.21) afirman que "la educación inclusiva es la práctica de incluir a todos, independientemente de su talento, la discapacidad, el origen socioeconómico o el origen cultural", y apunta a la necesidad de desarrollar prácticas educativas que tengan en cuenta las especificidades y peculiaridades de cada estudiante.

Educación inclusiva, de acuerdo con Glat y Blanco (2007), es un movimiento que está acelerando desde la década de 1990, con el reconocimiento de que las instituciones educativas que actúan en base a esta perspectiva se configuran como el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, la valoración y el reconocimiento de las diferencias individuales de cada estudiante.

Con una directriz educativa prioritaria en diferentes países, entre ellos Brasil, que es signatario de documentos legales que preconizan la constitución de escuelas que promuevan el desarrollo pleno de los estudiantes, como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) y la Declaración de Salamanca (1994), se configura el paradigma de la Educación Inclusiva.

De acuerdo con los principios establecidos en la Declaración de Salamanca (1994, p.3, nuestra traducción), las "escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas [...]". Se entiende que la educación inclusiva tiene que promover prácticas educativas que incluyen todos los estudiantes excluidos socialmente, culturalmente, económicamente, por lo que existe la necesidad de promover situaciones de enseñanza y aprendizaje para considerar cada estudiante, respetando el ritmo de aprendizaje todos.

Para crear escuelas que funcionan según este punto de vista, es necesario, como indican Glat y Blanco (2007), la reconfiguración del contexto y la cultura educativa, que debe desarrollar prácticas educativas para llegar a todos los estudiantes, favoreciendo así la participación, la inclusión social y la construcción de una sociedad inclusiva. Para ello, además de la formación del personal de la escuela, se requiere la transformación de los métodos de enseñanza y aprendizaje, así como las prácticas de evaluación.

Ante lo expuesto, el núcleo de este artículo son los resultados obtenidos en el estudio del magister titulado "Trabajo con proyectos desde la perspectiva de la educación inclusiva con los estudiantes en una comunidad de riesgo", desarrollado en el marco del "Programa de Estudios de Pos-grado en Educación (PPGE)", Universidad Estatal Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), campus de Presidente Prudente/Sao Paulo/Brasil. Entre otras cosas, la investigación busco establecer nuevas prácticas pedagógicas en una sala de clases con estudiantes con problemas de aprendizaje. Usando la pedagogía de proyectos, promocionamos un proceso de aprendizaje más dinámico, significativo e interesante para los estudiantes.

La investigación fue desarrollada en una Escuela Municipal del municipio de Presidente Prudente, situada en un barrio periférico y de reajuste social. El contexto social en que la institución de enseñanza está se enfrentó dificultades socioeconómicas para su establecimiento. Estudiantes situados en una comunidad de riesgo, que en ese contexto involucra la ausencia de saneamiento básico en algunas casas, bajos índices de escolaridad entre los vecinos, entre otros factores, se encuentran susceptibles a condiciones que pueden perjudicar su desarrollo. En esta perspectiva, estudios como el de Morais et al (2015) apuntan que los residentes de comunidades de riesgo necesitan ser vistos como individuos capaces de

reorganizarse y de reconocerse como sujetos constructores de su propia historia. Así, la escuela tiene el deber de proporcionar situaciones de aprendizaje que movilicen en los estudiantes la capacidad de reflexión sobre el contexto en que están insertados, para que así busquen la transformación de su realidad.

A partir de la situación descrita fue relevante utilizar propuestas de enseñanza que tenían como principios la valorización del contexto, de las especificidades y de las diferencias que orientaban el aula. Moraes (2008) enfatiza que los mejores resultados educativos ocurren cuando hay la preocupación en generar experiencias de aprendizaje a partir de los proyectos propuestos por los estudiantes, pues, así, hay el afloramiento de la creatividad y de las habilidades. En esa perspectiva, utilizamos el trabajo con proyectos como una posibilidad para la reelaboración de las propuestas de enseñanza a partir de la valorización de los intereses de los educandos.

En esta perspectiva, el artículo se centra en el análisis de las consecuencias del desarrollo del trabajo con proyectos, en términos de estrategias de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, así como la sensibilización de la temática con experiencia. Por lo tanto, presentaremos el marco teórico sobre la constitución de prácticas educativas inclusivas, a partir del trabajo con proyectos, la metodología utilizada para la recolección de datos y los resultados presentados en el estudio.

MARCO TEÓRICO

La constitución de la Educación Inclusiva presupone la acogida de todos los estudiantes en el espacio escolar, así como el desarrollo de prácticas pedagógicas que promuevan situaciones de enseñanza y aprendizaje significativas. Mantoan (2004) enfatiza que la inclusión implica cambios en el paradigma educativo, promoviendo así la exclusión de prácticas homogeneizadoras que niegan las diferencias y que perjudican la trayectoria educativa de los estudiantes.

Mantín y González-Gil (2006, p. 152, nuestra traducción) afirman que "una escuela que pretende ser inclusiva tiene que estar muy cerca de aquellas personas que están en riesgo de exclusión y en riesgo de no alcanzar un óptimo rendimiento académico". Así,

considerando el contexto educativo y social en que el estudio fue realizado, entendemos que las prácticas de enseñanza y aprendizaje inclusivas son necesarias para el desarrollo global de los estudiantes insertados en comunidades en situación de riesgo.

A pesar de estar susceptibles a condiciones que pueden perjudicar su escolarización y desarrollo como participantes de la sociedad, las situaciones de riesgo no determinan cómo será la actuación de los estudiantes en el medio social en que están insertados. Los estudios como el de Melazzo y Guimarães (2010) y Morais et al (2015) apuntan que la modificación de las condiciones de riesgo y del contexto que lo norteña ocurre por medio del desarrollo del protagonismo, de la libertad y de la autonomía, a partir del reconocimiento que Cada uno puede asumir un papel de cambio, en cuanto sujetos que poseen potencial creador.

En esta perspectiva, la constitución de la Educación Inclusiva se configura como algo necesario, pues, de acuerdo con Mantoan (2004), las acciones educativas inclusivas mejoran las condiciones de las escuelas, proporcionando la formación de estudiantes "preparados para vivir la vida en su plenitud, libremente Sin prejuicios, sin barreras "(MANTOAN, 2004, p.41, nuestra traducción). A partir de esas premisas, Martín y González-Gil (2006) entienden que para reconstruir el modelo de escuela vigente, que no potencian el desarrollo de prácticas inclusivas, debemos

Hablar menos de necesidades y menos de incapacidad; eliminar las barreras a la presencia, el aprendizaje y la participación; construir una sociedad más justa y democrática; respetar el derecho a ser diferente; un currículo para cambiar la educación; participación activa de todos; altas expectativas para todos; metodologías inclusivas, reflexión y asunción de nuevos valores, organización escolar y recursos (MANTIN Y GONZÁLES-GIL, 2006, p. 153, nuestra traducción).

En esta perspectiva, el desarrollo de proyectos en el aula en que la investigación fue realizada permitió la constitución de prácticas educativas inclusivas, pues las acciones reconocieron las diferencias individuales de cada estudiante y los motivaron a actuar en la realización del proyecto. Almeida (2011) enfatiza que el desarrollo de trabajo con proyectos en el aula permite la ruptura de la limitación de actividades relacionadas con el conocimiento disciplinar y permite la creación de nuevas situaciones de enseñanza y aprendizaje, que está cerca de la realidad y contexto de los estudiantes. Además, las acciones desarrolladas en el

proyecto permiten la movilización de los "conocimientos específicos para hacer frente a las situaciones reales a través del desarrollo de habilidades fundamentales y las habilidades de autonomía en relación a su vida y obra." (ALMEIDA, 2011, p. 57, nuestra traducción).

Trabajar con proyectos implica cambios sustanciales en el entorno escolar, se deben considerar y valorar las experiencias culturales de los estudiantes, el contexto en el que viven y los conocimientos que poseen. Para Hernández (1998) la reinención de la escuela favorece la participación de todos y excluye cualquier forma de discriminación, lo que permite que todos los implicados en este espacio encuentren un lugar en el que pueden construir su historia.

En esta perspectiva, el trabajo con proyectos aproxima el contexto en el que los estudiantes están inseridos, proporcionando las condiciones que, desde el contenido interdisciplinario de la escuela se acercan a la vida de los estudiantes a través de temas específicos. Araújo (2014) hace hincapié en que, además de trabajar el conocimiento científico y cultural tradicional, las instituciones educativas deben desarrollar prácticas que mejoren el conocimiento que surge del contexto de los estudiantes. "Los temas diarios y el conocimiento popular es el punto de partida, y con frecuencia la llegada, para el aprendizaje en la escuela [...]" (ARAÚJO, 2014, p. 70, nuestra traducción).

Para entender la contribución del trabajo con proyectos en el aula y su colaboración para la construcción del conocimiento científico, Almeida (2011) hace hincapié en que debemos discutir el significado de este concepto, por lo que a partir de ella podemos comprender el contexto en el cual se puede realizar el proyecto, las características específicas que lo rodean y las funciones de las personas que intervienen en el proceso. Además, hay que analizar los recursos que pueden ser utilizados para contribuir a su desarrollo.

A partir de estas premisas, al pensar en el significado de proyecto, surge la idea de perspectiva, de que algo se hará a partir de ciertas acciones. Hernández (1998, p. 22, nuestra traducción) encontró que ese término indica un procedimiento de trabajo con respecto "al proceso de formación de una idea que está en el horizonte, pero admite cambios, está en constante diálogo con el contexto, las circunstancias e individuos [...] ". En este sentido, los proyectos estimulan la iniciativa en relación con el contexto, proporcionando condiciones para transformarlo partiendo de la reflexión.

En relación con la enseñanza y el aprendizaje, encontramos en el término proyecto la posibilidad de construir una práctica que concientiza y problematiza, debido a que su desarrollo vincula el conocimiento científico a la vida de los estudiantes que se convierten en sujetos activos en el proceso. La búsqueda para descubrir algo nuevo y para resolver los problemas reales motivan los estudiantes, que están involucrados y comprometidos con la propuesta. Zabala (1998, p.150, nuestra traducción) hace hincapié en que el trabajo con proyecto "hace el trabajo escolar algo verdaderamente educativo, pues los propios estudiantes lo llevan a cabo."

A partir de estos supuestos, se puede ver que en el desarrollo de los proyectos, se requiere la participación y construcción colectiva. En el contexto de la escuela, el trabajo del proyecto puede permitir,

- Acercarse a la identidad de los estudiantes y promover la construcción de la subjetividad, lejos de ser un prisma paternalista, de dirección o psicológico, lo que implica considerar que la función de la escuela no es sólo enseñar contenidos ni vincular la instrucción con el aprendizaje.
- Revisar la organización curricular por disciplinas y la forma como colocarlo en el tiempo y en el espacio escolar. Lo que hace que sea necesario proponer un plan de estudios que no sea una representación del conocimiento fragmentado, distanciado de los problemas que los estudiantes viven y tienen que responder de sus vidas, sino más bien una solución de continuidad.
- Tener en cuenta lo que ocurre fuera de la escuela, en las transformaciones sociales y el conocimiento, la enorme producción de información que caracteriza a la sociedad actual, y aprender a dialogar de manera crítica con todos estos fenómenos (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61, nuestra traducción).

Araújo (2014) señala que la introducción del trabajo con proyecto, como una estrategia pedagógica, proporciona condiciones para que cuestiones científicas sean respondidas a la luz de la curiosidad y el interés de los estudiantes. Por lo tanto, el desarrollo de proyectos, la movilización de diferentes habilidades y capacidades que fomenten la participación y la autonomía de los estudiantes en relación a su realidad "crearse un ambiente de confianza, respeto a la diferencia y la reciprocidad, lo que anima a los estudiantes a reconocer sus conflictos y descubrir el potencial de aprender de los propios errores" (ALMEIDA, 2011, p. 58, nuestra traducción).

En esta perspectiva, el trabajo con proyectos en el aula implica el desarrollo de algunas de las fases y actividades que dan consistencia a las acciones llevadas a cabo, ayudando a los estudiantes y profesores para estar al tanto de sus acciones en relación con el tema elegido. Almeida y Fonseca (2000) señalan que, si bien cada proyecto tiene su particularidad, algunos aspectos deben ser considerados en el diseño y desarrollo del proyecto, entre ellas: la identificación de un problema que debe resolverse partiendo de un tema; levantar hipótesis y soluciones, teniendo en cuenta el conocimiento previo de los estudiantes; mapeo de los conocimientos científicos necesarios; selección de socios que pueden contribuir a la ejecución del proyecto; definición de un producto; como las acciones serán documentados y registrados; método de evaluación; y cómo se darán a conocer las acciones.

Teniendo en cuenta la diversidad de acciones que implican el desarrollo del proyecto, Almeida y Fonseca (2000, p. 35, nuestra traducción) hacen hincapié en que,

Los proyectos son oportunidades excepcionales para nuestras escuelas, ya que permiten una disposición diferente en las dinámicas de aprendizaje. Propone el contacto con el mundo fuera de la clase, fuera de las paredes de la escuela, en busca de problemas reales. Presuponen la acción de los estudiantes en la búsqueda y selección de información y experiencias. Y con qué frecuencia se ocupan de los problemas reales, en el mundo real, provocan la reflexión sobre cuestiones para las que no hay más correcto o menos correcto. Estas reflexiones generalmente promueven el intercambio entre sí, con el maestro, colega, los padres de un amigo, el dueño de la panadería, un profesional del barrio. Así proyectos bien dirigidos motivan a los estudiantes y maestros para ir más allá de su conocimiento [...] (ALMEIDA E FONSECA, 2000, p. 35, nuestra traducción).

Por lo tanto, para proporcionar un sentido al aprendizaje, el trabajo del proyecto se debe iniciar desde la elección del tema como sugieren Hernández y Ventura (1998), puede ser del programa oficial, de experiencias previas de los estudiantes, de un hecho de actual o cualquier pregunta que surge en la escuela y/o del contexto social. Los maestros y los estudiantes deben considerar la necesidad, relevancia o interés para investigar una u otra cuestión, teniendo en cuenta las conexiones que se pueden establecer con su vida cotidiana y sus expectativas.

Desde la elección del tema, se debe establecer una serie de hipótesis sobre la base de lo que quiere saber. Según Almeida (2011), las preguntas deben tener en cuenta las dudas, curiosidades y preguntas de los estudiantes a partir de sus conocimientos y experiencias previas. De esto, el maestro identifica estrategias que se pueden utilizar para el desarrollo del proyecto, definido por Hernández y Ventura (1998) como el hilo. Además, el maestro debe realizar una vista previa de los contenidos, las actividades y recursos que pueden ayudar en el desarrollo del tema elegido.

Además de la elección de las prácticas de enseñanza en consonancia con la perspectiva de una escuela democrática e incluyente, también el maestro debe crear un clima de participación en todo el mundo para que se sientan pertenecientes y activos en la ejecución de del trabajo mediadas por proyectos. Para Almeida (2011), el profesor que trabaja con proyectos que respete las características de los alumnos desde la etapa de planificación, la elección de los temas relacionados con el problema a ser investigado, ofrece la oportunidad para que los estudiantes se convierten en autores de la construcción del conocimiento. En esta perspectiva, los profesores y estudiantes realizan las acciones juntos y juegan un papel de acuerdo con el nivel de desarrollo de cada uno. Por lo tanto, al trabajar juntos, todos se convierten en sujetos de aprendizaje.

En paralelo a las atribuciones del profesor, hay acciones y actividades que los estudiantes deben realizar para el pleno desarrollo del proyecto. Hernández y Ventura (1998) hacen hincapié en que las acciones descritas no son únicos y no se hace de la misma manera, ya que cada contexto y cada proyecto presenta sus peculiaridades. Entre las medidas propuestas se encuentra la tarea de buscar información y conocimiento, que tienen como objetivo responder a las preguntas e hipótesis propuestas colectivamente. La búsqueda puede ocurrir de diferentes maneras, desde el uso de diferentes estrategias y recursos, tales como lecturas relacionadas con el tema del proyecto, hablar con la gente de la escuela o la comunidad, las búsquedas en Internet, visitas a instituciones y otras acciones que permiten el acceso la nueva información.

Durante el desarrollo del trabajo del proyecto, los estudiantes

- a) participan en un proceso de investigación que tenga significado para ellos y ellas (no porque sea fácil o porque les gusta) y el uso de diferentes estrategias de investigación;
- b) pueden participar en su propio proceso de aprendizaje y planificación
- c) se les ayuda a ser flexibles, reconocer al "otro" y comprender su propio entorno personal y cultural (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 86, nuestra traducción).

A partir de la investigación y la búsqueda de nueva información y el conocimiento, el maestro y los estudiantes analizan sistemáticamente los resultados obtenidos, consistente con Hernández y Ventura (1998) que entienden que la función principal del trabajo del proyecto, debe "permitir a los alumnos el desarrollo de estrategias de globalización de organización del conocimiento escolar, a través del procesamiento de la información " (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 89, nuestra traducción).

En este proceso, para que el conocimiento cotidiano se pueda entender con el conocimiento científico, "es necesario que el maestro trabaje como mediador, ayudando en el aprendizaje del estudiante y sistematizando los conceptos periódicamente, formalizándolos". (SCHLÜNZEN, 2015, p. 70, nuestra traducción). Es decir, el maestro debe proporcionar las condiciones para que los estudiantes establezcan significado a los nuevos conocimientos.

Apoyados en estos conceptos, entendemos que el trabajo de proyecto no está configurado como un método estandarizado o como un modelo ideal. Proyecto mediado por la enseñanza se configura como una oportunidad para reflexionar y reconstruir la escuela, proporcionando una educación que valore las diferencias y fomenta la participación y la iniciativa de los estudiantes.

Según Almeida (2011, p. 59, nuestra traducción) " el trabajo con proyectos significa intencionalidad explícita en un plan flexible y abierto a lo impredecible." Por lo tanto, la planificación de acciones para adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje considera las necesidades y acciones de todos los estudiantes.

MARCO METODOLÓGICO

El enfoque metodológico de la investigación es cualitativa, ya que según Lüdke y André (1995, p.13, nuestra traducción) el enfoque cualitativo "[...] consiste en obtener datos descriptivos del contacto directo con el investigador que estudió la situación, destaca más el proceso que el producto y se refiere a retratar la perspectiva de los participantes [...]".

Bogdan y Biklen (1994) afirman que la investigación cualitativa tiene cinco características, que se expresan en la mayoría de los estudios llevados a cabo sobre la base de este enfoque. Por lo tanto, la pesquisa se caracteriza como cualitativas por que presenta características definidas por los autores, que son:

1. En la investigación cualitativa la fuente directa de datos es el entorno natural, es el investigador principal del instrumento [...].
 2. La investigación cualitativa es descriptiva [...].
 3. Los investigadores cualitativos están más interesados por el proceso que simplemente los resultados o productos [...].
 4. Los investigadores cualitativos tienden a analizar los datos de forma inductiva [...].
 5. El significado es de vital importancia en el enfoque cualitativo [...]
- (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47-50, nuestra traducción).

Es posible ver que el enfoque de investigación cualitativa permitió la aproximación al contexto en que estudiantes se encontraban. Para Bogdan y Biklen (1994) los investigadores que trabajan sobre la base del enfoque cualitativo se preocupan con el lugar de estudio, por eso ellos los frecuentan.

En primer lugar la pesquisa fue inscrita en el Comité de Ética en Investigación (CEP), siendo el número del Certificado de Presentación para la Evaluación Ética (CAAE): 10206912.2.0000.5402, el trabajo de campo fue realizado en la escuela en el período de mayo a diciembre de 2015, en encuentros de dos a tres veces por semana. Al iniciar el proceso de investigación establecemos una conversación con el equipo gestor y, ante ello, optamos por realizar las intervenciones en la sala del 5° año B. Los estudiantes, que estaban en el último año de la Enseñanza Fundamental I, todavía presentaban dificultades de aprendizaje y, por lo que consideramos que el desarrollo de metodologías activas, mediadas por el trabajo con proyectos, favorecería la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

Además de la contribución y participación de los estudiantes en el estudio, la profesora del aula actuó en el desarrollo y planificación de las intervenciones realizadas. El

equipo gestor y una funcionaria de la escuela también contribuyeron al desarrollo de la investigación, una vez que posibilitar el entendimiento del contexto social que involucra el espacio escolar.

La investigación se desarrolló en cuatro etapas, pero al considerar los objetivos de este artículo consideraremos la segunda y la tercera etapa, que involucra la planificación y la definición del tema para el desarrollo del proyecto, así como la construcción del proyecto desarrollado y evaluación. Para realizar las etapas enumeradas se realizaron observaciones e intervenciones en el aula, registradas en el diario de campo. Además de los registros, utilizamos fotografías y actividades desarrolladas por los estudiantes para analizar los datos obtenidos durante el estudio.

A partir de las observaciones realizadas en la institución de enseñanza y de la verificación del contexto, que ocurrió junto con los estudiantes, profesora del aula y equipo de gestión, fue posible intervenir y desarrollar estrategias de enseñanza, relacionadas al trabajo con proyectos, que pudieran favorecer la participación y reflexión de los estudiantes sobre su contexto. Otro aspecto a considerar es que los datos fueron analizados con el propósito de contribuir con el contexto investigado, indicando nuevas posibilidades de enseñar y aprender a partir de la valorización de las especificidades de cada estudiante y de su realidad.

RESULTADOS

La planificación de las acciones llevadas a cabo en el proyecto se produjo junto con el maestro de la clase, que participó activamente en todo el proceso. Las estrategias y actividades organizadas llevaron en cuenta las necesidades y características de los alumnos, así como el contexto educativo y social en el estaban inseridos, para que las acciones experimentadas fuesen significativas, como propugnan Schlünzen y Santos (2016).

Para comenzar el trabajo del proyecto en el aula, tenemos en cuenta los preceptos de Hernández y Ventura (1998) y Araujo (2014), que hacen hincapié en que el punto de partida para el desarrollo de proyecto es la elección del tema, que trata de responder a las preguntas estudiantes y trata de relacionar el contenido científico y cultural con el contexto en el que se insertan. Por lo tanto, la primera estrategia retenida fue cuestionar los estudiantes de quinto

grado B en el que se construirá el tema durante el proyecto. Diante disso, a primeira estratégia realizada foi questionar os estudantes do 5º año B sobre qual temática seria desenvolvida durante o projeto.

Fueron propuestas preguntas que podrían movilizar la reflexión sobre lo que es necesario y relevante para ser investigado y estudiado en ese momento. Por lo tanto, fue necesario tener en cuenta los conceptos propios de los estudiantes. Después de realizar el interrogatorio, que implica "*¿Qué tema puede ser elegido para entender nuestro barrio?*" "*¿Cómo podemos actuar en la transformación de nuestra realidad?*" "*¿Qué podemos hacer para ser percibida en la escuela y para movilizar a otros estudiantes?*", los estudiantes decidieron que el tema de las drogas sería el más relevante para ser estudiado en el momento.

Dada la elección, nos encontramos con que el contexto social en el que estaban que influyó en la definición de tema, ya que, según los informes del equipo de gestión, el barrio enfrentaba problemas con usuarios de drogas e identificamos, a partir de diálogos establecidos con los estudiantes, que estos problemas eran inherentes a algunos de sus familiares y conocidos.

Dialogamos con los estudiantes para definir cuál sería la cuestión que guiaría el desarrollo de las acciones a realizar en el proyecto. Hernández y Ventura (1998) señalan la necesidad de establecer una serie de hipótesis acerca de lo que se espera de saber y las preguntas que deben ser contestadas. De esta forma los estudiantes definieron que querían entender los conceptos que implican la prevención del consumo de drogas, para que así pudieran reflexionar sobre el contexto social en el que se insertan. Por lo tanto, el problema a resolver por los estudiantes fue: *¿Cómo podemos actuar en la prevención del consumo de drogas en nuestra escuela y en nuestra comunidad?*

Las intervenciones en el aula se iniciaron a partir de la identificación de los aspectos que serían trabajados en el proyecto. Teniendo en cuenta los conocimientos previos que los estudiantes tenían en relación con el tema, se reflexionó sobre las nuevas acciones que podrían dar lugar a la construcción de nuevos conocimientos. Como Hernández y Ventura (1998), esta acción nos permite anticipar lo que será el desarrollo del proyecto, lo que ayuda en la planificación de las actividades que deben ser realizadas.

Con base en estos presupuestos, la reflexión y la planificación de las actividades consideran los preceptos de Behrens (2006, p.45) apud Rocha (2016, p. 105), para enfatizar que,

La capacidad de albergar múltiples actividades lleva a pensar que la metodología de proyecto, exigen la participación, la investigación y producción de conocimiento. Incluye la busaca de formas de investigación en el que los estudiantes pueden salir, tomar riesgos, encontrar información y depurarlo. En este proceso de investigación, los estudiantes pueden discernir lo que es relevante en la información obtenida y conectar contenidos relacionado que den sentido al aprendizaje (BEHRENS, 2006, p. 45 apud ROCHA, 2016, p. 105, nuestra traducción).

Teniendo en cuenta estos principios, los estudiantes comenzaron una tarea de búsqueda de información que contempla y amplia el tema del proyecto. A medida que leemos y reflexionamos juntos sobre los textos, nos encontramos con que los estudiantes buscaron participar en las discusiones, cada uno a su manera, siempre destacando los ejemplos que se perciben en su contexto social.

Durante el debate sobre los tipos de drogas, uno de los estudiantes señaló: "*Mi padre fuma mucho, yo arrojó los cigarrillos en la basura escondido*" en este mismo sentido, dijo otro estudiante, "*Mi padre bebía, pero ahora se detuvo porque él viene aquí en la escuela ahora*".

Después del proceso de búsqueda, pedimos a los estudiantes llevar a cabo el tratamiento de la nueva información, según lo recomendado por Hernández y Ventura (1998). Este este proceso se puede realizar de forma individual o colectiva, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: la información ofrece perspectivas de la realidad; la información puede ser diferente; el nuevo aprendizaje permite la realización de nuevas preguntas (HERNÁNDEZ y VENTURA, 1998).

Para ello, los estudiantes sugirieron cada uno elegir una forma de expresar la comprensión de la información recogida. Teniendo en cuenta lo dispuesto en Mantoan (2008) y Schlünzen (2015), que hacen hincapié en que el éxito del aprendizaje está relacionado con la explotación de los talentos y habilidades de cada persona, que permiten a cada estudiante elegir una forma de expresarse. Al proponer la actividad, cada estudiante presenta un nivel

de comprensión. Algunos expresaron la comprensión en dibujos, textos cortos, frases y la creación de la parodia.

Teniendo en cuenta los puntos de vista de los estudiantes en relación con el tema experimentado, las actividades siguientes envolvían la busca de informaciones, realizadas inicialmente, y pasaban por un estudio de campo llevado a cabo en la sala del cuarto año A. El desarrollo de la investigación en otra sala fue esencial para que los estudiantes obtuvieran otras informaciones que podrían ayudar a resolver el problema que implica el proyecto. Así que antes de aventurarse en el campo, fueron estructuradas las preguntas que ayudaron a identificar los puntos de vista de otros estudiantes en relación con el tema, a saber:

1. *¿Qué tipo de drogas conoces?*
2. *¿Por qué las drogas dañan la salud?*
3. *¿Por qué las drogas causan adicción?*
4. *¿Alguna vez le ofrecieron alguna droga?*

Al levantar las preguntas, los estudiantes preparados hojas de respuesta, por lo que, así, los estudiantes del cuarto año podrían responder a las preguntas que aparecen. Durante la aplicación, los estudiantes del quinto año B se sentían responsables de la recolección de datos y guiaban sus colegas que estaban respondiendo a las preguntas. Schlünzen y Santos (2016) señalan que el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado durante el trabajo de proyecto transforma a los estudiantes en seres activos que tienen la oportunidad de descubrir sus habilidades y capacidades, hechos que se vivieron durante esta investigación.

Después de recoger los datos, las respuestas fueron revisadas y, de eso, nos ocupamos en presentar textos, gráficos y tablas, por lo que así, los estudiantes tuvieron acceso a diferentes formas de tratar la información recogida. Los datos fueron organizados según los estudiantes y fue sugerido la preparación de carteles, pues así, tendrían la oportunidad de mostrar el trabajo de los miembros de la escuela.

Para confeccionar los carteles, los estudiantes fueron divididos en grupos como se ilustra en las figuras 1, 2 y 3, con la participación de los estudiantes en el diseño y fabricación de carteles. Zabala (2002) indica que las actividades de grupo requieren la cooperación y la colaboración entre pares, favoreciendo también la valoración de las diferencias.



Figuras 1, 2 y 3: preparación de carteles. Fuente: imágenes proporcionadas por el investigador. Org.:LIMA, 2017.

Se demuestra que cuando valorizamos el contexto y las diferencias entre los estudiantes, provocamos situaciones de enseñanza y aprendizaje que generan la participación de todos, pues el trabajo con proyecto permite la construcción de aprendizaje en forma desafiante debido a que los conceptos pueden ser experimentados, aprendidos y formalizados de manera globalizada, vinculándolos con el contexto y la realidad de los estudiantes. (Hernández y Ventura 1998; Araújo, 2014; Schlünzen y Santos, 2016).

Una vez completada la propuesta, se sistematizaron los conocimientos relacionados con las actividades llevadas a cabo, junto con los estudiantes, ya que, como ha señalado Araújo (2014), el tema desarrollado en el trabajo con proyecto se configura como el eje central del proceso educativo, haciendo posible que los contenidos de estudios tradicionales sean elaborados a partir del tema elegido.

A la vista de las acciones desarrolladas, destacamos que los estudiantes tenían acceso a los diferentes tipos de textos que proporcionaron, por tanto, actividades de lectura e interpretación, partiendo de la escritura y fomento al diálogo y las diferentes formas de expresión. Además, los estudiantes tuvieron la oportunidad de realizar una búsqueda de datos, organizar los datos recogidos y sistematizar los aspectos principales del problema que implica el proyecto.

Para reflexionar sobre las intervenciones realizadas en sala de clases en el aula, promovemos un diálogo donde fue posible verificar cómo fue la actuación de cada uno y

cómo los estudiantes actuaron en el problema relacionado con la investigación. A partir de las acciones con vivieron, los estudiantes se dieron cuenta de que podían actuar en la prevención del uso de drogas partiendo del desarrollo de acciones informativas que pudieran explicar a la gente el daño causado por estas sustancias.

El desarrollo del trabajo con proyectos se configura como una posibilidad para la reinención de las prácticas educativas, pues "permite a los estudiantes analizar y resolver problemas, situaciones y acontecimientos dentro de un contexto, utilizando conocimientos de las disciplinas y de su experiencia sociocultural" (SCHLÜNZEN y SANTOS, 2016, p. 42, nuestra traducción). En el desarrollo de este estudio el trabajo con proyectos posibilitó la construcción de la conciencia y del aprendizaje de los estudiantes en relación a la temática vivenciada, pues, así como en la constitución de prácticas inclusivas, esa estrategia valora las diferencias existentes y proporciona condiciones para que las habilidades sean evidenciadas y para que todos se sientan activos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

CONCLUSIÓN

A partir de los presupuestos teóricos y de las prácticas metodológicas vividas durante este estudio, se buscó reflexionar sobre estrategias que movilizan la participación y la actuación de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, posibilitando que sean activos en la construcción del conocimiento. Ante las acciones, resultados y análisis descritos, evidenciamos que el trabajo con proyectos se configuró como una posibilidad para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas, pues actuó con base en el principio de que todos eran capaces de aprender.

Al desenvolver prácticas de enseñanza y aprendizaje mediadas por el trabajo con proyecto, entendemos que la reinención del modelo educativo debe pasar por el cambio en las actitudes, creencias y valores frente al establecimiento de una escuela inclusiva. Para ello, existe la necesidad de redefinir y poner en acción nuevas prácticas pedagógicas que animan a todos los estudiantes, como recomienda Mantoan (2008).

Para que las estrategias de enseñanza y aprendizaje se reconfiguren, debemos valorar los conocimientos de los estudiantes, las diferencias que los orientan y las habilidades que

poseen, para que así podamos actuar en la remoción de barreras que impidan su aprendizaje y desarrollo.

Teniendo en cuenta todos estos resultados y reflexiones, podemos decir que el trabajo con proyecto se configura como una estrategia que permite la creación de escuelas inclusivas, porque considera las necesidades y experiencias de los estudiantes, a partir de las prácticas eficaces que favorezcan el desarrollo de los estudiantes en su conjunto.

REFERENCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. São Paulo: PROEM, 2011.

ALMEIDA, F. J.; FONSECA JÚNIOR, F. M. **Projetos e ambientes inovadores**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília, Ministério da Educação, SEED - ProInfo, 2000.

ARAÚJO, U. F. **Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014.

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora, 1994.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15 - 35.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.** 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: E.P.U, 1995.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola.** Revista CEJ, v. 8, nº 26, jul/set 2004.

MARTÍN, P.S.; GONZÁLEZ-GIL, F. Experiência de Inclusão na Formação de Professores. In: RODRIGUES, D. (org). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

MELAZZO, E. S.; GUIMARÃES, R. B. Ponto de partida: a desigualdade social e a definição da política urbana. In: MELAZZO, E. S.; GUIMARÃES, R. B. (org). **Exclusão Social em cidades brasileiras: um desafio para as políticas públicas.** São Paulo: Editora Unesp, 2010.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORAIS, N. A. et al. "Mandacaru quando aflora na seca" considerações acerca da resiliência comunitária no contexto da seca. In: COIMBRA, R. M.; MORAIS, N. A. **A resiliência em questão: perspectiva teóricas, pesquisa e intervenção.** Porto Alegre: Artmed, 2015.

ROCHA, N. C. **Ensino Colaborativo e desenvolvimento da abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa na perspectiva da inclusão.** 2016, 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Tecnologia.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva.** 2015. 200f. Tese (Livre Docência). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente/São Paulo.

SCHLÜNZEN, E. T. M; SANTOS, D. A. N. **Práticas pedagógicas do professor:** abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa para uma educação inclusiva. Curitiba: Editora Appris, 2016.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Tradução. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Enfoque globalizador e pensamento complexo.** Porto Alegre: ArtMed. 2002.

Proceso de mensuración de aprendizaje por medio de una experiencia empírica en un curso de logística

Process of learning measurement through an empirical experience in a logistics course

Márcia Regina de Andrade Formigoni*

Celi Langhi**

Milton Francisco de Brito***

Alexandre Formigoni****

Helena Gemignani Peterossi*****

Mariluci Alves Martino*****

Robson dos Santos*****

Recibido: 05-07-2017

Aceptado: 05-09-2017

Resumen:

Según la teoría propuesta por Ausubel y Cols (1980) del aprendizaje significativo, cuando los alumnos son sometidos a un proceso de enseñanza y aprendizaje, corresponde al profesor ayudarles en la asimilación de la estructura de la disciplina y en la reorganización de esas nuevas informaciones en la estructura cognitiva, caracterizada por la adquisición de nuevos significados que pueden generar conceptos y principios. En ese sentido, compete al profesor facilitar el aprendizaje significativo por medio de actividades prácticas y por la exposición de informaciones. Posteriormente, se deben aplicar evaluaciones para verificar si se ha producido aprendizaje.

Además de los diversos tipos de pruebas, las actividades para la solución de problemas pueden ser consideradas una de las formas más eficaces para evaluar si se ha producido transferencia de aprendizaje en un proceso de aprendizaje significativo.

Se realizó una investigación con los alumnos del Curso Superior de Tecnología en Logística de la Facultad de Tecnología de Guarulhos en São Paulo, para verificar si ocurre el aprendizaje significativo y como se produce, con el objetivo de medir el proceso de aprendizaje y evaluar una posible mejora en sus resultados de desempeño con la aplicación de una actividad práctica. Para ello, fueron seleccionados alumnos matriculados en los dos últimos semestres del curso, por el hecho de que supuestamente ya conocen los conceptos teóricos implicados en el experimento, cuyos conceptos fueron adquiridos a través de la metodología expositiva- tradicional. Antes de la actividad práctica estos sujetos fueron sometidos a un examen previo y, a otro examen posterior a la actividad.

Una semana después de realizar los exámenes, los alumnos fueron sometidos a una prueba para solucionar un problema relacionado con la práctica. Se verificó que los alumnos seleccionados presentaron una mejoría en el desempeño con respecto a los demás alumnos que no participaron en las actividades.

Palabras clave: Evaluar. Aprendizaje. Procesos logísticos. Medición. Solución de Problemas. Experiencia de Aprendizaje.

*Académico de la Institución FACAMP. Magister. Correo: marciaformigoni@yahoo.com.br

** Académico de la Institución Posgrado, Investigación y Extensión del Centro Paula Souza, Doctor. Correo: celi@infolearning.com.br

***Académico de la Institución Fatec Guarulhos, Magister. Correo electrónico: britomf@uol.com.br

****Académico de la Institución Fatec Guarulhos, Doctor. Correo electrónico: a_formigoni@yahoo.com.br

*****Académico de la Institución Posgrado, Investigación y Extensión del Centro Paula Souza, Doctor. Correo electrónico: hgmig@bol.com.br

*****Académico de la Institución Fatec Guarulhos, Doctor. Correo electrónico: mariluci.martino@fatec.sp.gov.br

*****Académico de la Institución Fatec Zona Leste, Magister. Correo electrónico: robson@fatec.sp.gov.br

Abstract:

In line with the learning outcomes obtained by students from the Fatec Guarulhos Higher Course in Logistics Technology in São Paulo, compared to the expected results, an exploratory survey was conducted with the objective of measuring the learning process and evaluating a possible improvement in the performance of students with the application of empirical experience. To carry out this study, students enrolled in the last two semesters of the course were selected, considering that they had already had the opportunity to know the concepts involved in the experiment, acquired through a traditional, expository methodology. However, before they went to the place of the experiment, they answered specific questions that would later be able to verify the application of concepts learned in the classroom, applied in practice in a business environment highly conceptualized both by professionals in the corporate world as for academics. It was verified that the students submitted to the activity presented better performance than the others. It was found that there was expressive improvement in learning through pre and post-test evaluation.

Key words: Evaluate. Learning. Logistic processes. Measurement. Problems solution. Learning Experience.

Resumo:

De acordo com a teoria da aprendizagem significativa, proposta por Ausubel e cols. (1980), quando os alunos são submetidos a um processo de ensino e de aprendizagem, cabe ao professor auxiliá-los na assimilação da estrutura da disciplina e na reorganização dessas novas informações na estrutura cognitiva, caracterizada pela aquisição de novos significados que podem gerar conceitos e princípios. Nesse sentido, cabe ao professor facilitar a aprendizagem significativa por meio de atividades práticas e pela exposição de informações. Posteriormente, deve-se aplicar avaliações para verificar se realmente houve aprendizagem. Além dos vários tipos de testes, as atividades para a solução de problemas pode ser considerada uma das formas mais eficazes para avaliar se houve transferência de aprendizagem num processo de aprendizagem significativa. Para verificar como e se ocorre a aprendizagem significativa de alunos do Curso Superior de Tecnologia em Logística da Faculdade de Tecnologia de Guarulhos em São Paulo, realizou-se uma pesquisa exploratória com o objetivo de medir o processo de aprendizagem e avaliar uma possível melhoria nos resultados de desempenho dos estudantes com a aplicação de uma atividade prática. Utilizando amostra por conveniência, foram selecionados alunos matriculados nos dois últimos semestres do curso por já conhecerem os conceitos teóricos envolvidos no

experimento, os quais foram adquiridos por meio de metodologia expositiva, tradicional. Antes da atividade prática esses sujeitos foram submetidos a um pré-teste e após a atividade a um pós-teste. Após uma semana da realização dos testes, os alunos foram submetidos a uma atividade para a solução de um problema relacionado à atividade vivenciada. Verificou-se que os alunos submetidos à atividade apresentaram melhor desempenho do que os demais.

Palavras-chave: Avaliar. Aprendizagem. Processos logísticos. Mensuração. Solução de Problemas. Experiência de Aprendizagem.

Introducción

Como se sabe, la globalización ha disminuido las fronteras de acceso a bienes de consumo. Sin embargo, generó una gran demanda de buenos procesos logísticos, lo que ha propiciado una búsqueda continua por profesionales especializados en esa área. La necesidad de esa mano de obra cualificada estimuló la creación de varios cursos superiores de logística en todo el Estado de São Paulo. Por lo tanto, la cuestión de la investigación propuesta para este artículo es: "¿cómo ocurre el aprendizaje de los alumnos de logística en un Curso Superior de Tecnología en Logística de la Facultad de Tecnología de Guarulhos, en São Paulo, principalmente en lo que se refiere a la integración entre el contenido programado en las

disciplinas *Investigación Operativa y Gestión de Producción y Operaciones* y la observación de esa teoría en la práctica?

El objetivo de la investigación es medir el proceso de aprendizaje y evaluar una posible mejora en los resultados de desempeño de los alumnos con la aplicación de una experiencia empírica. Tal experiencia ocurrió junto a una cadena de restaurantes de comida rápida ubicada en la misma ciudad donde se encuentra la escuela.

La base teórica de esta investigación tuvo como referencia la *Teoría del Aprendizaje Significativo*, propuesta por Ausubel, Novak & Hanesian (1980), conforme al marco teórico presentado a continuación.

Marco Teórico

El proceso de globalización provocó un gran impacto en la educación y con eso se ha exigido cambios de paradigmas en el tipo de educación proporcionado por las instituciones escolares. El foco que se ha dado a los procesos de aprendizaje es uno de los principales cambios que se ha percibido en ese proceso y que fueron influenciados por los estudios realizados por la Psicología Cognitiva a partir de los años 50.

El enfoque cognitivista sobre el aprendizaje se refiere a "[...] psicólogos que investigan los denominados procesos centrales del individuo", difícilmente observables, tales como: organización del conocimiento, procesamiento de informaciones, estilos de pensamiento o estilos cognitivos, comportamientos relativos a la toma de decisiones, etc. (MIZUKAMI, 2014, p. 59).

Entre estos estudios, se destaca la Teoría del Aprendizaje Significativo, propuesta por David Ausubel, la cual se puede entender a partir de tres características básicas: la preocupación con el proceso de enseñanza-aprendizaje como ocurre en el contexto escolar; la organización del conocimiento en estructuras cognitivas y el reconocimiento de que todo conocimiento implica el aprendizaje de conceptos y proposiciones a partir de conceptos preexistentes (Pozo, 1998).

Ausubel y cols. (1980) plantean que el conocimiento se organiza en estructuras cognitivas, que son conjuntos de conocimientos que el individuo posee sobre un determinado asunto y la manera como esos conocimientos están relacionados. El conocimiento se distribuye en la mente del individuo en forma de ideas más generales y amplias, para luego absorber ideas más específicas.

Los conceptos y las demás proposiciones se aprenden a partir de otros conceptos preexistentes. El nuevo aprendizaje se deberá anclar a otro ya implantado en la estructura cognitiva del sujeto para que pueda ser asimilada. Un concepto más general es capaz de albergar un concepto más específico. Para aprender de modo significativo, el individuo tiene que saber un concepto o una proposición más general que pueda anclar el conocimiento más específico, el cual fue denominado de subsumidor.

Ausubel y cols. (1980) indican que son necesarios tres factores para que el aprendizaje significativo ocurra: predisposición del individuo para el aprendizaje de modo significativo, material potencialmente significativo y estructura cognitiva capaz de asimilar la nueva información.

Lo contrario del aprendizaje significativo es el aprendizaje mecánico, mnemónico, decorativo. Se refiere al aprendizaje de nuevas informaciones con poca o ninguna asociación con conceptos relevantes existentes en la estructura cognitiva. En este caso, la nueva información se almacena de manera arbitraria. El conocimiento así adquirido queda arbitrariamente distribuido en la estructura cognitiva, sin aferrarse a otros conceptos subsumidores específicos. Su destino es el olvido.

Ausubel y cols. (1980) no se plantean el aprendizaje significativo y mecánico como necesariamente opuestos, sino como complementarios. Ellos consideran que el aprendizaje mecánico puede ser visto como un *continuum* del aprendizaje significativo y no como una dicotomía.

El aprendizaje mecánico puede ocurrir hasta que algunos elementos del conocimiento, relevantes a las nuevas informaciones, empiecen a existir en la estructura cognitiva y puedan servir de subsumidores, aunque poco elaborados. A medida que el aprendizaje empieza a ser

significativo, esos subsumidores se vuelven cada vez más elaborados y más capaces de anclar nuevas informaciones.

Otro factor a tener en cuenta en la teoría de Ausubel e Cols (1980) es la cuestión de la asimilación y del olvido. La importancia del proceso de asimilación no está sólo en la adquisición y retención de significados, sino también en el hecho de que implica un mecanismo de olvido subyacente de esas ideas.

Los conceptos más amplios, bien establecidos y diferenciados fijan las nuevas ideas e informaciones, posibilitando su retención. Sin embargo, el significado de las nuevas ideas en el curso del tiempo tiende a ser asimilado, o reducido por los significados más estables de las ideas establecidas. Después del aprendizaje, las nuevas ideas se vuelven espontáneas y progresivamente menos dissociables de la estructura cognitiva, hasta que no sea posible reproducirlas aisladamente, acabando en el olvido (Moreira & Masini, 1982).

Es posible decir que inmediatamente después del aprendizaje significativo, comienza una segunda etapa de subsunción llamada de asimilación obliteradora. En esta etapa, las nuevas informaciones se vuelven, espontáneas y progresivamente, menos dissociables de sus ideas-ancla (subsumidores), hasta que ya no estén disponibles, o reproducibles, como entidades individuales. El olvido es, por lo tanto, una continuación temporal del mismo proceso de asimilación que facilita el aprendizaje y la retención de nuevas informaciones.

Por lo tanto, a pesar de la retención ser favorecida por el proceso de asimilación, el conocimiento adquirido está todavía sujeto a la influencia degenerativa de una tendencia reduccionista de la organización cognitiva. Por ello, se puede afirmar que es más simple y económico retener sólo las ideas, conceptos y proposiciones generales y estables que las nuevas ideas asimiladas.

Para Ausubel y cols. (1980), los principios que rigen la naturaleza y las condiciones de aprendizaje escolar sólo se pueden descubrir a través de un tipo de investigación aplicada o en construcción. Esta investigación debe tener en cuenta tanto los tipos de aprendizaje que ocurren en el aula como las características predominantes de los alumnos. No se puede extrapolar al aula las leyes generales básicas del aprendizaje, que se derivan de experimentos de aprendizaje diferente y extremadamente simplificado. Es necesario conocer las

necesidades de aprendizaje de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta los conocimientos previos que ya poseen.

De acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo, los alumnos absorben gran parte de los conocimientos primariamente a través del aprendizaje receptivo significativo, que es facilitado por una enseñanza expositiva, apropiadamente elaborada, y por materiales instruccionales adecuados (Ausubel et al 1980). El cuerpo básico de conocimientos de cualquier disciplina académica es adquirido de esta forma. Es gracias a ello que la humanidad construyó, almacenó y acumuló su conocimiento y cultura.

En éste sentido, se puede afirmar que la enseñanza en el aula está predominantemente organizada en términos de aprendizaje receptivo, y que el aprendiz no necesita descubrir principios, conceptos y proposiciones a fin de aprenderlos y usarlos significativamente. Por otro lado, receptiva no es sinónimo de pasiva, pues el mecanismo del aprendizaje significativo es, fundamentalmente, un proceso cognitivo dinámico.

Ausubel y cols. (1980) sostienen el punto de vista de que cada disciplina académica tiene una estructura de conceptos articulada y jerárquicamente organizada, que constituye el sistema de informaciones de esa disciplina. Creen que estos conceptos estructurales pueden ser identificados y enseñados a un alumno, constituyendo una especie de mapa intelectual, que podrá ser usado para analizar el dominio particular de la disciplina y resolver problemas. Añaden que el problema principal del aprendizaje consiste en la adquisición de un cuerpo organizado de conocimientos y en la estabilización de ideas interrelacionadas que constituyen la estructura de la disciplina. Por eso, en situaciones de enseñanza se deben utilizar recursos que faciliten el paso de la estructura conceptual de la disciplina a la estructura cognitiva del alumno, de manera a tornar el material significativo.

El principal problema en la adquisición del conocimiento de una disciplina académica es neutralizar el proceso inevitable de asimilación obliteradora que caracteriza todo aprendizaje significativo. Los recursos para facilitar el aprendizaje de significados tienen el objetivo de contribuir a la adquisición de una estructura cognitiva adecuadamente organizada, bajar el nivel de asimilación obliteradora y hacer más activo el proceso de adquisición de significados (LANGHI, 2015, P. 49).

Uno de los mayores trabajos del investigador consiste en ayudar al alumno a asimilar la estructura de la disciplina y a reorganizar su propia estructura cognitiva, mediante la adquisición de nuevos significados que pueden generar conceptos y principios. Corresponde por tanto al profesor, facilitar el aprendizaje significativo.

Al trabajar con el aprendizaje, la práctica y el entrenamiento no deben ser vistos como una simple actividad de memorización, sino como la acción directa y activa del aprendiz sobre su aprendizaje. Por eso, las actividades prácticas deben formar parte del alcance de las clases.

Para que la práctica concluya con el dominio del material aprendido, hay tres condiciones esenciales: a) la tarea de aprendizaje tiene que ser lógicamente significativa; b) el aprendiz debe presentar disposición para aprender y poseer ideas necesarias establecidas; c) el número, la distribución, la secuencia y la organización de los entrenamientos prácticos deben ser coherentes con los principios empíricamente establecidos del aprendizaje y la retención eficientes.

Aprendizaje y solución de problemas

Si es verdad que la experiencia pasada influye o tiene efectos positivos y negativos sobre el nuevo aprendizaje significativo y la retención, debido a su impacto en las propiedades relevantes de la estructura cognitiva, se puede decir que todo aprendizaje significativo implica necesariamente la transferencia. En otras palabras, existe una aplicación del conocimiento adquirido en otra situación, siempre que la estructura cognitiva existente influya en el nuevo funcionamiento cognitivo.

Para Ausubel y cols. (1980) la comprensión genuina de un concepto o proposición implica la posesión de significados claros, precisos, diferenciados y transferibles. Sin embargo, al poner a la prueba ese conocimiento preguntando al alumno cuáles de los atributos criteriológicos de un concepto o cuáles los elementos esenciales de una proposición, se puede obtener sólo respuestas mecánicamente memorizadas. Los autores argumentan que la experiencia en hacer exámenes, hace que los alumnos suelen memorizar no sólo

proposiciones y fórmulas, sino también causas, ejemplos, explicaciones y maneras de resolver "problemas típicos". De esta manera proponen que, al buscar evidencia de comprensión significativa, la mejor manera de evitar la "simulación del aprendizaje significativo" es utilizar cuestiones y problemas que sean nuevos, y no familiares, y que requieran máxima transformación del conocimiento existente.

Las pruebas de comprensión deben, como mínimo, ser expresadas de manera diferente y presentadas en un contexto de alguna forma desigual, de aquel originalmente encontrado en el material instruccional. La solución de problema es, sin duda, un método válido y práctico de buscar evidencia de aprendizaje significativo. Sin embargo Ausubel y cols. (1980) llama la atención sobre el hecho de que si el aprendiz no es capaz de resolver un problema, esto no significa necesariamente que sólo haya memorizado los principios y conceptos relevantes a la solución del problema, pues esta capacidad implica, también, ciertas habilidades más allá de la comprensión. Otra posibilidad es solicitar a los estudiantes que diferencien ideas relacionadas, pero no idénticas, o que identifiquen los elementos de un concepto o proposición de una lista que contienen, también, los elementos de otros conceptos y proposiciones similares. Además de éstas, otra alternativa para probar la ocurrencia del aprendizaje significativo es la de proponer al aprendiz una tarea de aprendizaje, secuencialmente dependiente de otra, que no pueda ser ejecutada sin un perfecto dominio de la precedente.

En el proceso educativo, la observación de la transferencia de conocimientos ocurre por medio del resultado de evaluaciones desarrolladas por los alumnos. Para Ausubel y cols. (1980), las evaluaciones, más que informar si los estudiantes están siendo realmente enseñados, deben ofrecer datos que posibiliten el control de la calidad sobre el emprendimiento educativo. Ellas deben permitir el conocimiento de la eficiencia del programa educativo, de los métodos de enseñanza empleados, de los materiales instruccionales y de las maneras de organizar el contenido de la disciplina y las secuencias curriculares.

Al referirse al aprendizaje en el aula, Ausubel y cols. (1980) enfatizan la importancia: a) de medir la comprensión de los conceptos clave en cada disciplina; b) de exámenes previas y

examen posteriores a largo plazo, así como exámenes simultáneos e inmediatos; c) del aprendizaje para el dominio; d) de probar indirectamente el conocimiento de un aprendizaje previo al medir la capacidad de aprender material secuencialmente dependiente; y e) de confiar más en pruebas de potencia que en pruebas de rapidez. También se habla del uso de pruebas de disertación para medir la organización, la cohesión y la integración del conocimiento del alumno (además de las pruebas de selección múltiple), y el uso de pruebas de rendimiento simuladas, relativas a la vida real y las muestras de trabajo (especialmente en las disciplinas aplicadas).

Se puede observar que tanto las pruebas objetivas (múltiple-elección) como las subjetivas (disertaciones o discusiones) son importantes para el aprendizaje significativo. La aplicación de uno u otro tipo de instrumento de evaluación dependerá de los objetivos a ser alcanzados en el proceso educativo.

Es importante recordar que las pruebas objetivas son más difíciles y demoradas en cuanto a la construcción. Los ítems deben ser cuidadosos y sistemáticamente seleccionados para constituir una muestra representativa del contenido a ser abarcado y de las competencias a ser evaluadas. Esto sólo es posible a partir de una especificación precisa de los objetivos educativos en cuanto a principios, conceptos y aplicaciones a ser dominados por el alumno, y de las formas por las cuales se espera que tal dominio sea manifestado.

Las disertaciones son especialmente útiles en las siguientes situaciones: a) cuando la evocación espontánea de la información y la generación espontánea de hipótesis son aspectos importantes de las competencias que se están midiendo (por ejemplo: formulación de hipótesis de diagnóstico, diagnóstico diferencial) y b) en áreas de conocimientos donde no hay una única respuesta "correcta". También son importantes para probar la capacidad del alumno para organizar ideas, para construir argumentos coherentes, para evaluar las ideas críticamente, y para expresarse de modo claro y convincente. Ausubel y cols. (1980) indican que este tipo de cuestión ofrece mayor alcance para un pensamiento original e independiente, y dan un cierto discernimiento de los estilos cognitivos, sensibilidad a dificultades y estrategias de solución de problemas de los alumnos. Estas cuestiones parecen ser más adecuadas que las preguntas de respuestas cortas para verificar la comprensión de un alumno

en relación a la estructura de la disciplina. Por otro lado, son menos satisfactorios para verificar el conocimiento de conceptos, principios e informaciones más establecidas en un determinado campo de conocimientos, especialmente cuando no es importante medir la capacidad de evocar y transformar las ideas espontáneamente.

Se verifica, por tanto, que tanto las cuestiones objetivas (múltiple-elección) como las subjetivas (disertaciones) son válidas en un proceso de evaluación, siempre que sean elaboradas de forma coherente con los objetivos educativos propuestos. Las cuestiones objetivas son las más indicadas para evaluar la adquisición de asuntos específicos, y las subjetivas para verificar la transferencia de conocimientos.

Las evaluaciones objetivas pueden ser contempladas a partir de cuestiones de múltiple-elección, como las pruebas previas y las posteriores, es decir, pruebas que ocurren al inicio y al final de un proceso de enseñanza, para que sea posible comparar si hubo aprendizaje a partir de la introducción del material instruccional.

La solución de problemas puede considerarse una de las formas más eficaces para evaluar si ha habido transferencia en un proceso de aprendizaje significativo. Elaborar tareas de solución de problemas y evaluarlas, por otro lado, no es una tarea sencilla. Por eso, este tema se profundizará a continuación, teniendo como base el estudio de varios especialistas en esa área.

La transferencia de solución de problemas, en el ámbito de la Psicología, puede ser vista como una función cognitiva o como un procedimiento de enseñanza.

En cuanto función cognitiva, la transferencia de conocimiento por medio de solución de problemas es una preocupación antigua de la Psicología. La escuela de Gestalt ya enfatizó la importancia del estudio del proceso de solución de problemas para comprender cómo las personas tratan situaciones nuevas (Wertheimer, 1959). La Psicología Cognitiva, desde su inicio, se preocupa por la cuestión de la solución de problemas como un auxiliar en las investigaciones sobre los procesos que posibilitan al ser humano adaptar conocimientos adquiridos a otra situación.

Esta preocupación con la transferencia de solución y problemas, desde el punto de vista de la Psicología Cognitiva, parece perdurar hasta los días actuales. Leme (2001), al elaborar una revisión de la literatura de los últimos veinticinco años sobre solución de problemas, identificó que casi la totalidad de las investigaciones, cerca del 91%, adopta el paradigma cognitivista del procesamiento de información. En ese estudio se verificó que sólo dos investigaciones adoptan el paradigma conductista y uno el funcionalista.

En esta revisión se observó que en las investigaciones cognitivistas hay un fuerte énfasis en la búsqueda de definiciones de condiciones de adquisición y pruebas que favorecen la transferencia, facilitando el proceso. Otras investigaciones son más coherentes con la propuesta inicial de la Psicología Cognitiva, como el conocimiento previo del participante sobre el dominio del problema, o sobre la propia cognición.

Las investigaciones realizadas según otros referenciales son consistentes con sus propuestas: en el behaviorismo las condiciones ambientales son de extrema relevancia, así como el conocimiento resultante del desarrollo cognitivo, y de las interacciones del participante con la tarea es para el referencial funcionalista.

Una de las definiciones más aceptadas, entre los investigadores cognitivistas, sobre lo que puede ser considerado un problema, es la constatación de la existencia de una situación, conteniendo un objetivo a alcanzar, cuyos medios para su consecución no están completamente claros (Sternberg, 2.000).

Para Lester (1983), un problema puede ser considerado como una situación en la que un individuo o grupo de personas quiere o necesita resolver y para la cual no dispone de un camino rápido y directo, que le lleve a la solución. En éste punto de vista, una situación sólo puede ser concebida como un problema si el alumno la reconoce como una situación problemática, y también, en la medida en que no hay procedimientos de tipo automático disponibles que posibiliten una solución más o menos inmediata. La posibilidad de no tener respuestas automáticas para una cierta situación puede considerarse como una de las formas de diferenciar un problema de un ejercicio o cuestión de estudio.

Para Ausubel y cols. (1980), las variables más importantes que influyen los resultados de la solución de problemas son: a) la disponibilidad en la estructura cognitiva de conceptos y

principios que son relevantes para el problema particular a ser resuelto y b) rasgos cognitivos y de personalidad como ser incisivo, la capacidad de integración, el estilo cognitivo, la sensibilidad a los problemas, la flexibilidad, la capacidad de improvisación, el espíritu de aventura, la curiosidad intelectual y la tolerancia a la frustración. Es posible admitir que estas variables no capacitan al alumno. Así, un enfoque más prometedor del entrenamiento de la solución de problemas se centra en el conocimiento del asunto, la lógica y la estrategia de solución de problemas en una disciplina especial, y los principios generales de la solución eficaz de problemas.

La capacidad de resolver problemas exige cualidades (flexibilidad, uso de recursos, habilidades de improvisación, originalidad, sensibilidad a los problemas y espíritu de aventura) que son menos generosamente distribuidas entre los aprendices que la capacidad para comprender materiales presentados verbalmente, o bajo otra forma.

Se propone una distinción válida entre "hacer" y "comprender". La comprensión es una condición necesaria, pero no suficiente para una solución de problemas significativa (el tipo que implica una comprensión genuina de los principios subyacentes - no procedimientos de ensayo y error o simples reglas pragmáticas de práctica). El hacer, si es de naturaleza rutinaria o mecánica, no presupone ni aumenta necesariamente la comprensión.

Para Sternberg (2000), en el ciclo de resolución de problemas, se pueden considerar siete etapas: a) identificación del problema; b) definición y presentación del problema; c) formulación de la estrategia; d) organización de la información; e) asignación de recursos; f) seguimiento y g) evaluación. De acuerdo con éste autor, los psicólogos cognitivos, de manera general, clasificaron los problemas conforme tengan caminos claros para una solución o no. Los problemas con caminos claros generalmente se denominan problemas "bien estructurados" o "bien definidos". Los que no tienen caminos claros son llamados "mal estructurados" o "mal definidos".

Como procedimiento de enseñanza, la solución de problemas puede ser utilizada como estímulo a la adquisición de conocimientos y habilidades. La elaboración de un problema educativo implica: la reflexión de la realidad, debiéndose anticiparla como si fuera un acontecimiento para el estudiante que se prepara para la actuación profesional. También debe

posibilitar la reflexión de una temática en un determinado contexto, la selección de recursos educativos, la búsqueda de informaciones, la evaluación crítica y la aplicación. Debe todavía contener una situación desafiante al aprendizaje, un obstáculo a ser superado. En síntesis, la elaboración de un problema debe tener en cuenta los contenidos de las unidades educativas, bloques o módulos, que son momentos curriculares en los que el estudiante encuentra objetivos de aprendizaje a ser alcanzados (Pozo, 2002).

En cuanto a la evaluación, una actividad de solución de problemas debe presentar las competencias a ser alcanzadas según los objetivos de aprendizaje, posibilitando así la compatibilidad de los métodos con el proceso de enseñanza y aprendizaje, la colaboración, la diversificación de las fuentes y la continuidad. En otras palabras, la evaluación debe estar basada en los objetivos educativos de las unidades y del año escolar. Estos, a su vez, deben estar articulados a los objetivos generales del programa educativo del curso (Komatsu, Zanolli & Lima, 1998).

El aprendizaje basado en problemas se integra y se complementa con el aprendizaje basado en la práctica (Barrows, 1994) y tiene como objetivo alcanzar plenamente un aprendizaje basado en la realidad.

El uso de solución de problemas, vinculado a materiales instruccionales, debe considerar que, a menudo, una misma situación puede ser considerada como un problema para una persona y no para otra, dicho de otra manera, los problemas considerados por los maestros no siempre lo son por los alumnos y viceversa (Pozo, 2002)

El interés de la persona por la situación depende de si ella es capaz de reconocer que una situación es problemática o no, y también de los mecanismos cognitivos que esa persona adopte en el proceso de solución de problemas. Hay quien logra resolver situaciones sin grandes esfuerzos cognitivos, transformando así la situación problemática, en un simple ejercicio. La persona también puede no tener conocimientos previos para reconocer la situación como problemática.

Pozo (2002), al referirse a la obra de Pozo & Postigo (1994), presenta doce criterios para orientar la elaboración de problemas de tal forma que esos no sean considerados ejercicios

por los alumnos. Esos criterios envuelven la formulación del problema, el proceso de solución por los alumnos y la evaluación que se hace sobre ellos.

En la formulación del problemas, se debe: a) elaborar tareas abiertas, que admiten varios caminos posibles de solución y varias soluciones posibles, evitando tareas cerradas; b) evitar que la forma de presentación del problemas se confunda con tipos de problemas; c) diversificar los contextos en los cuales se aplican las estrategias de enseñanza, de forma que los alumnos trabajen los mismos tipos de problemas en distintos momentos del plan de estudios y, también, con diferentes tipos de contenidos; d) posponer situaciones del ámbito académico y del escenario cotidiano; e) adecuar la definición del problemas a los objetivos de la tarea; f) utilizar los problemas para fines diversos, evitando que las tareas relacionadas a la solución de problemas aparezcan como ilustración, demostración o ejemplificación de algún contenido.

Durante la solución del problema se debe: acostumbrar al aprendiz a adoptar sus propias decisiones sobre el proceso de solución, promover la cooperación entre los aprendices en la realización de las tareas y proporcionar a los alumnos las informaciones que necesitan durante el proceso de solución, realizando un trabajo de apoyo.

En la evaluación, es necesario: a) priorizar los procesos de solución seguidos por el aprendiz, más que la corrección final de la respuesta obtenida; b) evaluar el grado en que ese proceso de solución implica una planificación previa, una reflexión durante la realización de la tarea y una autoevaluación por parte del aprendiz del proceso; y c) evaluar la reflexión y la profundidad de las soluciones alcanzadas por los aprendices, y no la rapidez con que se obtienen (Mamede & Penaforte, cols., 2001).

Los criterios, presentados por Pozo y Postigo (1994) para la elaboración de problemas, deben adaptarse a las necesidades de cada situación de enseñanza y aprendizaje. Algunos elementos pueden ser excluidos y otros añadidos, de acuerdo con las necesidades del aprendiz y la experiencia de quien elaborará el problema.

Para fines de producción de materiales instruccionales, se observa que las cuestiones de estudio son tan importantes como las tareas para la resolución de problemas. La opción por

el uso de esos recursos dependerá de los objetivos que se pretende alcanzar en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Pozo (2002) indica que se debe buscar un buen equilibrio entre cuestiones de estudio y problemas para auxiliar al alumno no sólo en la consolidación de habilidades, sino también en el conocimiento de sus límites, diferenciando las situaciones conocidas y ya practicadas de las nuevas y desconocidas. El autor concluye que ese equilibrio también puede favorecer la motivación de los alumnos.

Es posible decir que si los alumnos adquieren la habilidad de sólo hacer ejercicios, difícilmente aprenden a resolver problemas. Hacer ejercicios por procesos repetitivos es una condición necesaria, pero no suficiente para poder resolver problemas que requieren procesos de reestructuración. Sólo ejercitando que se aprende a resolver problemas.

Es importante reconocer que los ejercicios o cuestiones de estudio, al propiciar una práctica repetitiva, o sea, la reiteración continuada de una misma actividad de aprendizaje, producen aprendizajes más pobres o limitados que una práctica por solución de problemas, que implica la realización de diversas actividades con el fin de promover la reflexión sobre lo que se está aprendiendo. En otras palabras, una práctica repetitiva auxilia en el aprendizaje reproductivo, asociativo, y una práctica reflexiva promoverá el aprendizaje más constructivo o significativo, ya que el aprendiz deberá comprender lo que está haciendo.

Los ejercicios o las cuestiones de estudio no pueden ser simplemente excluidos de los materiales instruccionales, en detrimento de las actividades de solución de problemas. La práctica de la enseñanza y el aprendizaje debe basarse en ejercicios y problemas.

Un ejercicio generalmente implica una situación repetitiva de aprendizaje asociativo y puede ser elaborado en forma de cuestiones de estudio. Un problema requiere un motivo para la reflexión y el aprendizaje constructivo. Los ejercicios parecen ser los recursos más explotados por los organizadores de materiales instruccionales para la enseñanza a distancia a través de Internet, que las actividades de solución de problemas, que aparentemente, se acercan más a un tipo de aprendizaje orientado a la práctica.

Esto ocurre probablemente, porque los ejercicios permiten que la corrección sea hecha de forma automática, controlada por algún software. La solución de problemas necesita procesos más sofisticados para la corrección, que difícilmente se pueden automatizar. Esta cuestión técnica, a su vez, no puede ser un limitador para el desarrollo de materiales instruccionales. Un diseño instruccional adecuado deberá superar estas dificultades y presentar soluciones que concuerdan con los objetivos educativos que se pretende alcanzar.

Pozo (2002) indica que una instrucción expositiva, dirigida a la comprensión, debe constar de tres fases principales: el encabezado o introducción; la presentación propiamente dicha del material y la consolidación de la estructura conceptual.

El encabezado o introducción actúa como un organizador previo y tiene por función activar el conocimiento previo del aprendiz. Eso permitirá que el nuevo contenido sea más fácil de asimilar e integrar a la estructura cognitiva preexistente. Esa parte introductoria ofrece el contexto de interpretación de la actividad de aprendizaje, que sirve como "anclaje" para las ideas que se presentan a continuación.

La presentación del material de aprendizaje puede adoptar formatos más diversos (desde lecturas o exposiciones del profesor o de los propios alumnos hasta discusiones, realización de experiencias, elaboración de materiales, etc.). Es importante que los materiales estén bien estructurados y que tengan una organización conceptual explícita y capten el interés de los alumnos (que son dos condiciones del aprendizaje constructivo). Es importante que las ideas estén ligadas entre sí y no simplemente yuxtapuestas, dicho de otro modo, las informaciones deben remitirse unas a otras y no ser presentadas una a la vez, sin ningún tipo de conexión entre sí. Como sucede con una buena película, el "guión" de una exposición condiciona, en buena parte, su éxito. Se debe considerar, en este caso, que una exposición es mejor comprendida cuando las ideas principales se presentan al principio, es decir, cuando la exposición parte de las ideas generales para después ir entrando en los detalles.

La consolidación de la estructura conceptual ocurre mediante la relación explícita entre los conocimientos previos del alumno, que fueron activados, y la organización conceptual de los materiales instruccionales. Aquí está la importancia de las tareas de aprendizaje y de fijación. Es necesario inducir a los alumnos a una reflexión sobre sus propios conocimientos, lo que

les ayudará a tomar conciencia de lo que ya saben ya construir nuevos conocimientos. Tal reflexión puede realizarse acostumbrándolos a utilizar estrategias de organización con los materiales de aprendizaje, lo que consiste en que los propios alumnos establezcan, de modo explícito, relaciones internas entre los elementos que componen los materiales de aprendizaje y entre éstos y sus conocimientos previos. Hay varias estrategias que pueden ser empleadas, o sea, puede utilizarse desde la clasificación simple hasta una organización jerárquica, mediante esquemas, diagramas, redes de conocimiento y mapas conceptuales.

En el diseño de Ausubel y cols. (1980) los organizadores previos, la práctica y los materiales instruccionales ayudan en el desarrollo del aprendizaje significativo por recepción, así como para la promoción de la comprensión precisa e integrada de los nuevos conocimientos. Se verificó que el principal factor cognitivo del aprendizaje receptivo y de la retención es la estructura de conocimiento que el sujeto posee en el momento del aprendizaje, que son las variables de la estructura cognitiva.

Método

El método utilizado en este estudio fue la investigación exploratoria para favorecer la comprensión de cómo ocurren los procesos de aprendizaje significativos.

Se utilizó una muestra por conveniencia por medio de la cual fueron seleccionados 50 alumnos matriculados en los dos últimos semestres del curso de Logística. Esta opción se dio porque estos alumnos ya habían sido sometidos a clases tradicionales y expositivas, en series anteriores, en las que ya se habían abordado los conceptos involucrados en la actividad práctica.

El material utilizado para la recolección de datos consistió en un único cuestionario, que fue utilizado como examen previo y posterior, con un contenido de 15 (quince) cuestiones de múltiple elección, respecto de temas como: calidad, gestión de la producción, investigación operacional, control de colas. También se utilizó una actividad para la solución de problemas a la que contó con una única cuestión específica que involucra tanto la aplicación de

conceptos aprendidos en el aula, como su aplicación en la práctica, en el ámbito empresarial, como sigue: "Como un profesional de Logística has sido contratado para trabajar en una gran cadena internacional de restaurantes de comida rápida. Así que asume el cargo percibe que hay un gran problema en uno de los restaurantes. A veces ocurren situaciones atípicas de las cuales una determinada cantidad de personas crea una alta demanda de un ítem específico afectando el funcionamiento de todo el sistema. ¿Qué acciones propone para mantener y / o reestablecer el buen funcionamiento del sistema?"

El procedimiento se dio por medio de un comunicado de los profesores a los alumnos, con antelación de una semana, informando que en un día determinado se celebraría una visita a un restaurante que forma parte de una importante cadena estadounidense. Los alumnos se encontraron en las dependencias de la Facultad en el día y horario determinados y, antes de iniciar la actividad, respondieron al cuestionario que tenía por finalidad desempeñar el papel de evaluación previa, o sea, verificar los conocimientos que los alumnos poseían antes de participar en la actividad práctica.

Posteriormente, los alumnos fueron encaminados a un restaurante de comida rápida, el cual forma parte de una cadena estadounidense, en compañía de dos profesores del curso, quienes sugirieron que todos entrasen en fila y pidiesen sándwiches que no formasen parte del menú habitual. También se propuso que observasen los conceptos relacionados con la teoría de las filas a fin de verificar lo que ocurre con un sistema logístico cuando la tasa de llegadas (λ) tiene aumento, sin aumento de la tasa de atención (μ); y el concepto de la teoría de las restricciones en las operaciones de producción, para identificar el impacto básico entre operaciones de empuje y operaciones estiradas, considerando que el flujo productivo es controlado por el proveedor en las operaciones de empuje y por el cliente en las operaciones estiradas.

Después de la observación, los alumnos regresaron a las instalaciones de la Facultad y establecieron un amplio debate con los profesores acerca de las observaciones realizadas.

El día siguiente a la realización de la actividad, se aplicó el mismo examen, pero con el orden invertido de las alternativas, para evitar que los alumnos tuviesen la percepción de que se trataba del mismo examen.

Diez días después de la realización del experimento, los alumnos fueron sometidos a una actividad para solución de problemas, la cual contó con una única cuestión específica que involucraba tanto la aplicación de conceptos aprendidos en el aula, como su aplicación en la práctica, en ambiente empresarial. Esta actividad fue analizada por evaluadores independientes, los cuales observaron la existencia o no de los principales conceptos relacionados a la teoría de las filas y a la teoría de las restricciones en las operaciones de producción, las cuales fueron objeto de observación en la actividad realizada en el restaurante.

Resultados

El resultado obtenido por los exámenes previos y los posteriores se presenta a continuación, por medio de valores relativos en función de los criterios aplicados en la definición de la muestra de los involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje estudiado.

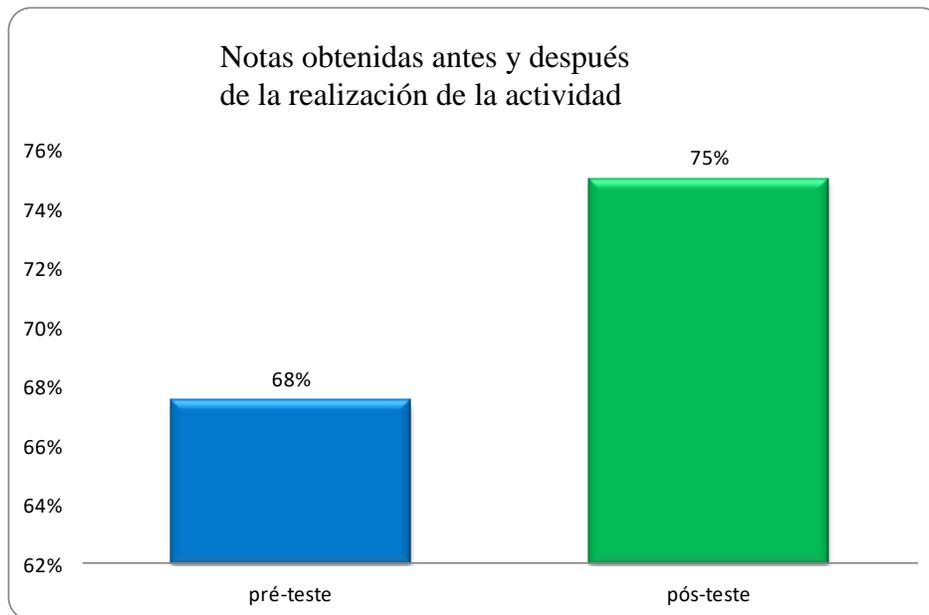


Figura 1 Notas obtenidas antes y después de la realización de la actividad.

Los resultados fueron obtenidos por medio de la evaluación de las cuestiones específicas respondidas antes y después de la realización del experimento sólo por los alumnos que participaron en la actividad.

Como se observa el resultado obtenido, posteriormente a la participación en la actividad, revela una mejora significativa en el índice de aciertos, lo que confirma que la realización del experimento empírico contribuye tanto para la medición del proceso de enseñanza aprendizaje como para evaluar la transferencia de conocimiento realizada con base en la teoría del aprendizaje significativo.

Se observa, sin embargo, que aunque los resultados son diferentes, los resultados del examen previo indican que una buena parte de los conocimientos fueron adquiridos previamente, en las clases expositivas que se impartieron en series anteriores, hecho que corrobora con la teoría del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel y cols. (1980) cuando los autores

afirman que gran parte del aprendizaje escolar ocurre por medio del aprendizaje receptivo significativo, facilitada por la metodología expositiva y tradicional practicada en el aula y material instruccional adecuado aquí representado por el experimento realizado.

En cuanto a la actividad para solución de problemas, pasados diez días de la realización de la actividad, se evidenció que el 60% de los participantes tuvieron buenos resultados en cuanto a la frecuencia de los asuntos sobre teoría de las filas y a la teoría de las restricciones en las operaciones de producción, en detrimento del 40 % de respuestas que no abordaron estos temas.

Como se puede observar, la aplicación de una actividad práctica puede favorecer el aprendizaje de los alumnos de un curso de Logística en la medida en que esa práctica esté sostenida por conceptos adquiridos previamente. En el caso de éste estudio, por conceptos que fueron adquiridos en otros años del curso se puede observar la aplicación de los conceptos del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel y cols. (1980) en el sentido en que esta teoría propone que el aprendizaje deba ocurrir inicialmente por medio de clases expositivas para que se formen conceptos y demás informaciones necesarias para la adquisición del conocimiento de forma organizada en la estructura cognitiva. Posteriormente, con la aplicación de los ejercicios prácticos, los conocimientos fueron puestos en marcha así como la teoría. Eso permitió un aumento significativo de los resultados obtenidos a través de los exámenes previos y posteriores, o sea, hubo un aumento del aprendizaje del 7%.

Pero, como la propia teoría indica, esos resultados pueden ser arbitrarios. Y por ello, los investigadores observaron cómo los alumnos presentaron esos conocimientos pasados diez días de la actividad práctica. Se puede considerar que el índice del 60% de la presentación de los conceptos de teoría de las filas y la teoría de las restricciones en las operaciones de producción son satisfactorios en lo que se refiere a la utilización de dicho conocimiento en la solución de un problema específico, que puede estar presente en un contexto corporativo, en el cual, el futuro profesional de Logística podrá trabajar.

Sin embargo, el 40% de los participantes que no demostraron estos conceptos también es preocupante, porque muchas variables pueden estar involucradas, como: falta de atención, falta de adquisición de los conceptos, dificultades de observación, dificultad de retención de

información, falta de reconocimiento de los conceptos en el proceso de resolución de los problemas, entre otros. Por lo tanto, los resultados obtenidos requieren investigaciones más profundas para que se pueda decir si la utilización de la teoría del aprendizaje significativo en la enseñanza de Logística, realmente es una de las principales alternativas a ser adoptadas para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en esa área.

Conclusiones

La búsqueda de mejores resultados en el aprendizaje de Logística en cursos de Tecnología es un hecho que requiere mucha atención. En éste estudio se verificó que el uso de la teoría del aprendizaje significativo puede ser uno de los caminos a seguir, principalmente en lo que se refiere al empleo de actividades prácticas y al uso de procesos de evaluación como los exámenes previos y posteriores, además de actividades para la solución de problemas.

En lo que se refiere a la cuestión de investigación definida, se observa que el aprendizaje de los alumnos del curso de Logística en el Curso Superior de Tecnología en Logística de la Facultad de Guarulhos, en São Paulo, principalmente en referencia a la integración entre el contenido programático de las disciplinas Investigación *Operativa* y *Gestión de Producción* y *Operaciones*, ocurre de forma significativa, una vez que los principales conceptos de esas disciplinas ("teoría de las filas y teoría de las restricciones en las operaciones de producción"), fueron recordadas de forma satisfactoria tanto en el previo y posterior, como en la actividad de solución de un problema. Aunque los índices no sean tan altos, es posible verificar que el aprendizaje ocurrió. Por otro lado, cabe verificar cómo es posible ampliar esos índices y qué recursos pueden ser utilizados para dicha finalidad.

Se puede decir que el objetivo fue alcanzado una vez que fue posible medir el proceso de aprendizaje y evaluar una posible mejora en los resultados de desempeño de los alumnos cuando sometidos a una experiencia empírica ocurrida junto a una cadena de restaurantes de comida rápida estadounidense, situado cerca de la escuela.

Por lo tanto, considerando que el objetivo de la experiencia empírica fue medir el proceso de aprendizaje y de evaluar una posible mejora en los resultados desempeñados por los alumnos, se verificó que sí, que la aplicación de material instruccional adecuado alineado al aprendizaje significativo posibilita evidenciar mejoras proporcionadas por la aplicación

adecuada de metodologías que permiten la comparación entre la adquisición y la retención de conocimiento por estudiantes que participan de actividades prácticas con aquellos que no experimentan situaciones problemáticas del día a día en el ámbito empresarial, objeto de estudio en el aula.

Bibliografía Utilizada

Ausubel, D. P.; Novak, J. D. & Hanesian, H. (1980). *Psicología educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana.

Barrows, H. S. (1994). *Practice-based learning: Problem-based learning applied to medical education*. Springfield: Southern Illinois University School of Medicine.

Komatsu, R.S.; Zanolli, M.B.; Lima, V.V.(1998). *Aprendizagem baseada em problemas (Problem-based learning)*. In: MARCONDES, E.; GONÇALVES, E.L. (Orgs.). Educação médica. São Paulo: Sarvier.

Langhi, C. (2015). *Materiais instrucionais para o ensino a distância: uma abordagem da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel*. São Paulo: Centro Paula Souza.

Leme, M.I. da S.(2008). *Reconciliando as divergências: conhecimento implícito e explícito na aprendizagem*. Psicologia USP. v. 19.

Lester, F.K. (1983). *Trends and issues in mathematical problem solving research*. New York: Academic Press.

Mamede, S. e Penaforte, J. 2001. *Aprendizagem Baseada em Problemas: Anatomia de uma Nova Abordagem Educacional*. Escola de Saúde Pública do Ceará, Fortaleza, Hucitec

Mizukami, M. da G. N. (2014). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.

Moreira, M. A. (1999). *Aprendizagem significativa*. Brasília: Universidade de Brasília.

Moreira, M. A. & Masini, E. F. S. (1982). *Aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes.

Pozo, J. I. (1998). *Teorias cognitivas da aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e mestres: A nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Pozo, J.I.; Postigo, Y. (1994). *La solución de problemas como contenido procedimental em la educacion obligatoria*. Madri: Santillana Aula XXI.

Sternberg, R. J.(2000). *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Wertheimer, M.(1959). *Productive think*. New York: Harpers & Brothers Publishers.