

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:

Dra. Carolyn Fernández Branada

Coordinador Ejecutivo:

Mg. © Fernando Sáez González

Edición electrónica, noviembre 2017

ISSN: 0719-7500

<http://innovare.udec.cl/>

Diseño de Portada: CFRD, Universidad de Concepción

TABLA DE CONTENIDO

1.- DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS, DANIELA JORDÃO GARCIA PEREZ, ELISA TOMOE MORIYA SCHLÜNZEN, EDSON DO CARMO INFORSATO, ANA MARIA OSORIO ARAYA

Desenvolvimiento de conocimiento sobre aprendizaje mixto en la mediación pedagógica online en un curso de grado

The development of knowledge about blended learning in online pedagogic mediation in a graduation course

2.- JOSE CARLOS MONTALBÁN GARCÍA Y ANA MARÍA ALONSO FERNÁNDEZ

Aproximación didáctica a los EdA desde la Escritura

Approach to the Learning Styles from writing

3.- CATALINA JUÁREZ DÍAZ, MARIANO SÁNCHEZ CUEVAS Y MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ

Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en inglés como lengua extranjera en el nivel de educación superior

Learning styles and academic achievement in English as a foreign language in higher education

4.- CLAUDIA CALDERÓN FLÁNDEZ

Concepciones educativas sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios en contextos de diversidad socioeducativa

Educational Conceptions about teaching and learning processes in university teachers in contexts of Social and Educational Diversity

5. - ANGÉLICA VERA SAGREDO Y PILAR JARA-COATT

El Paradigma socio crítico y su contribución al Prácticum en la Formación Inicial Docente

The sociocritic paradigm and its contribution to the practicum in initial teacher training

6.- PAULA RENES Y MARI CARMEN CALDEIRO

Nuevos escenarios sobre la educación en valores en las escuelas: análisis de estudios y propuestas

New stages on values education in schools: analysis of studies and proposals

Desenvolvimento de conhecimento sobre aprendizagem mixto en la mediación pedagógica online en un curso de grado

The development of knowledge about blended learning in online pedagogic mediation in a graduation course

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos¹

Daniela Jordão Garcia Perez²

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen³

Ana Maria Osorio Araya³

Edson do Carmo Inforsato³

Recibido: 06-07-2017

Aceptado: 05-03-2018

RESUMEN:

La mediación pedagógica *online* se ha caracterizado por dar más énfasis al proceso de aprendizaje, es decir, a la forma como los alumnos elaboran el conocimiento. Se presentan las análisis de un curso de grado en la modalidad “*blended Learning*”, ofrecido por la Universidad Estatal Paulista/Sao Paulo/Brasil. El curso fue diseñado para profesores en servicio, para que ellos puedan desenvolver prácticas pedagógicas innovadoras en la educación básica. El objetivo del estudio es presentar los resultados de una experiencia de mediación pedagógica en dos asignaturas del curso, en los fóruns de dos clases. Se consideró como criterio de validez descriptiva las contribuciones de mediación pedagógica para el desarrollo del plan de estudios y el aprendizaje *blended learning*. Los resultados muestran que el diálogo de colaboración en los fóruns favorece la realización de actividades de resolución de problemas, discusiones con ayuda del mediador y reflexiones importantes sobre la realidad de la escuela.

Palabras clave: Mediación pedagógica *online*; Aprendizaje mixto; Educación a distancia.

1 Programa de Educação a Distância, Universidade do Oeste Paulista, SP, Brasil.

2 Núcleo de Educação a Distância, NEaD, UNESP, SP, Brasil.

3 Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP

THE DEVELOPMENT OF KNOWLEDGE ABOUT BLENDED LEARNING IN ONLINE PEDAGOGIC MEDIATION IN A GRADUATION COURSE

ABSTRACT:

Different didactic-pedagogical interfaces present in courses offered in the form of distance education, increase the effectiveness and efficiency of education and teacher training, promoting broad and diversified opportunities. Online pedagogical mediation has been characterized by giving more emphasis to the learning process and not to teaching, that is, to the ways in which students develop knowledge. The objective of the study is to present the results of an educational mediation experience in a Pedagogy course offered by the São Paulo State University/Sao Paulo/Brazil in a blended learning. The degree course is designed for in-service teachers, to provide these students with elements to develop innovative pedagogical practices in basic education. The analysis was performed for two course subjects, in the two-class forums, with approximately 60 apprentices. The contribution of pedagogical mediation for curriculum development and blended learning was considered as a criterion of descriptive validity. The results show that the collaboration dialog in the forums favors the implementation of problem solving activities, discussions with mediator support and important reflections on the reality of the school.

Keywords: Online pedagogical mediation. Blended learning. Distance education.

INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

La Educación a Distancia (EaD) y sus diversas modalidades, tales como los cursos semi-presenciales, tienen el compromiso de difundir y ampliar las posibilidades de todas las personas, sin distinción, tengan acceso al conocimiento y, más que eso, tengan la posibilidad de aprender y desarrollar sus capacidades para integración en la sociedad de la información y del conocimiento.

Para que esto ocurra, de acuerdo con Zabala (1998), debe superarse el énfasis que se da sólo al aspecto cognitivo de la educación y ambientes de formación. Para el autor, es a través de las relaciones construidas a partir de las experiencias vividas que se pueden establecer enlaces y condiciones que ayudan a profesores y alumnos a establecer las concepciones personales sobre sí mismos y los demás, culminando en la construcción del conocimiento.

En este aspecto una formación híbrida crea un amplio espectro de posibilidades para la experiencia de aprendizaje en acción, a través del desarrollo de actividades virtuales, locales, remotas, al vivo, a distancia o presenciales (TORI, 2009).

Blended learning

Blended learning es una de las metodologías activas que tiene como aspecto principal una enseñanza híbrida que se encaja perfectamente en cursos de educación a distancia, o sea, donde el alumno participa de encuentros presenciales y estudios en ambientes virtuales, video aulas, ambientes virtuales de aprendizaje y participa de actividades prácticas presenciales obligatorias.

Para enriquecer la formación híbrida, Valente (2011) afirma que en una propuesta pedagógica con enfoque constructivista aplicado a contextos de formación a la distancia, la postura del participante cambia, convirtiéndose en agente de búsqueda y construcción de su conocimiento y coautor de su aprendizaje personal y profesional, o sea, el estudiante hace

uso de la tecnología para explicar sus ideas, dentro de un contexto que conoce, en lugar de ser enseñado por la máquina, y por lo tanto produce algo tangible y significativo.

Según Behar (2009), se entiende el modelo pedagógico para EAD como un sistema de premisas teóricas que representa, explica y orienta la forma como se elabora el currículo y que se concretiza en las prácticas pedagógicas y en las interacciones profesor/alumno/objeto de estudio. En este contexto son establecidas las relaciones sociales por la interacción, de acuerdo con el modelo pedagógico definido (Behar, 2009, p.24).

La organización curricular, partiendo del concepto de blended learning, permite un salto cualitativo en las propuestas vigentes hasta ahora para la EaD en Brasil. Esto es debido a que en esta forma de enseñanza se concilian las posibilidades de interacción y cambio de experiencias traídas por la enseñanza en forma presencial con el estudio autónomo, adecuado a las necesidades de cada alumno, traídos por la EaD.

En esta perspectiva, la construcción del conocimiento del sujeto en formación, en un curso de educación a distancia, está relacionada con la calidad de la interacción. A su vez, esto depende de la mediación de otras personas y del propio conocimiento del aprendiz (VYGOTSKY, 1989), en un ciclo de acciones descritas por Valente (2011).

La naturaleza de la mediación pedagógica *online*, de acuerdo con Souza (2005), implica en "un conjunto de conocimientos y habilidades didáctico-pedagógicas nuevas, que colocan, en muchos casos, en cuestionamiento indicaciones dadas para situaciones de clases presenciales" (SOUZA, 2005, p. 66).

Por lo tanto, la metodología de enseñanza que tiene como base únicamente la transmisión de información descontextualizada, en la que aprender es ser capaz de reproducir una información, el profesor es el poseedor del conocimiento y el estudiante apenas recibe información de forma pasiva, no es adecuada para el desarrollo del aprendizaje de red, propuesto por la EaD.

Con la educación a distancia es posible formar una red de aprendizaje entre profesores de diferentes lugares sin barreras de tiempo y espacio, en la que puedan intercambiar experiencias y construir nuevos conocimientos de forma continua.

Para Belloni (2003), el mayor desafío que se plantea en la mediación pedagógica a distancia, está relacionada con cuestiones socio-afectivas, estrategias de contacto y la interacción con los alumnos. La mediación pedagógica, en este sentido, es la creación de una relación de diálogo en la que se estimula la expresión comunicativa, favoreciendo así, la creación de un ambiente agradable en el que todo el mundo puede conocer y sentir la libertad de expresar sus incertidumbres y preferencias.

En este movimiento, el estudiante tendrá la libertad de expresar lo que sabe y lo que no sabe, y la mediación pedagógica será dirigida al conocimiento del nivel real de cada uno.

A partir de estas premisas, el objetivo de este artículo es presentar el resultado de una experiencia de mediación pedagógica en un curso de “Licenciatura en Pedagogía” ofrecido en la modalidad semipresencial, por la “Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) para los profesores de educación básica, vinculados a la Rede Municipal de Educación de la ciudad de Sao Paulo/capital.

El plan de estudios se divide en áreas que agrupan disciplinas afines, proyectos temáticos, pasantías prácticas obligatorias, actividades presenciales y virtuales, con un total de 3520 horas. El curso tiene 18 polos ubicados en los Centros Educativos Unificados de la ciudad de São Paulo y ofrece 900 vacantes.

Como se trata de un curso para profesores formados en diferentes cursos, la perspectiva es ofrecer elementos para desarrollar prácticas de enseñanza innovadoras e inclusivas en la educación básica.

Para presentar los resultados de la mediación pedagógica, en particular la contribución a los diferentes estilos de aprendizaje y a los elementos constitutivos del aprendizaje en red, para desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras en sus respectivos contextos, fueron seleccionados dos grupos para el análisis (centrado en Los foros de discusión): un grupo de cuatro mediadores (formadores y tutores) y un grupo de alrededor de 60 aprendices.

MARCO METODOLÓGICO

El público objeto del curso son los profesores de las escuelas de educación infantil y primeros años de educación primaria en escuelas públicas de São Paulo. Se trata de un curso en modalidad semipresencial con actividades presenciales dos veces por semana (4 horas cada una), realizadas en los Centros de Educación Unificado (CEU) en São Paulo.

Además de las clases presenciales, se realizaron actividades en períodos virtuales, utilizando el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) Moodle. Los contenidos fueron preparados por un profesor con grado de doctor de la UNESP, especialista en el área. Las actividades fueron acompañadas por un orientador de la disciplina (OD), tanto en el trabajo presencial, como en el período virtual, orientando también las actividades sincrónicas y asincrónicas propuestas en el EVA. Los recursos disponibles para este tipo de actividades son el Internet y medios de comunicación interactivos del EVA. Los OD, a su vez, son acompañados por profesores de la UNESP, que constituyen el grupo de orientadores de clases (OT).

Una de las actividades de los profesores era participar de los foros, local donde ellos conversan sobre dudas, actividades que están desarrollando, preguntas sobre el contenido y otros asuntos. Los foros que fueron seleccionados para recolección de datos hacen parte del curso de Pedagogía de la Facultad de Educación de la UNESP - Programa Formación de Profesores para la Educación Inicial, primeros años de la Educación Primaria y la gestión de la Unidad Escolar.

Fueron seleccionados los foros de las disciplinas 05 y 08 (D05 y D08) del primer módulo del curso. Esta elección se hizo teniendo en cuenta que hasta la disciplina D05 no hubo una dirección clara para el OT asumir la responsabilidad por la mediación pedagógica del foro. Hasta entonces, el foro era mediado tanto por el OD cuanto por el OT.

Fueron consideradas como criterio de validez descriptiva las contribuciones de la mediación pedagógica para el desarrollo del aprendizaje mixto o *blended learning*.

Cabe señalar que en el transcurso del curso la metodología de mediación pedagógica se cambió. A partir de la disciplina 7, los OT fueron orientados a asumir el cargo. Además

fue en la disciplina D08 que se implementó el foro obligatorio que se convirtió en un espacio abierto para discusión en toda la disciplina y los OT, de hecho, asumieron la mediación pedagógica del foro que abordó el contenido programático de la disciplina. El cambio surge de la necesidad de los alumnos tener un mayor contacto con el profesor de la UNESP, el OT.

Para orientar el diálogo en el foro obligatorio, el profesor autor de la disciplina proporciono un guía a los OT con sugerencias de mensajes para iniciar el diálogo sobre los temas que deben ser abordados en el foro y se sugiero el período que cada tema debería ser tratado de acuerdo con el progreso de la disciplina.

El análisis preliminar de las disciplinas 1 a 9, mostró que había una mejora cuantitativa de participación de los alumnos y de los OT, después de la implementación del cambio, como puede verificarse en las tablas 1 y 2.

Tabla 1: Participación promedio de los OT y OD en los foros de discusión de contenido.

Disciplina	D01	D02	D03	D05	D06	D07	D08	D09
Média OD e OT	9,1	7,8	9,5	10,1	10,6	14,6	22,7	29,5

Tabla 2: Participación promedio de los alumnos en los foros de discusión de contenido.

Disciplina	D01	D02	D03	D05	D06	D07	D08	D09
Média aluno	2,2	1,8	1,9	1,4	1,7	1,8	2,9	3,0

Los criterios de evaluación de los foros piden que el estudiante tenga por lo menos tres participaciones para una frecuencia de 100% en la actividad, se puede decir que en las disciplinas 08 y 09 el promedio de participación de los alumnos alcanzó las expectativas. También es necesario comprobar si había una mejora cualitativa en las discusiones, después de la aplicación de los cambios.

Para realizar las análisis cualitativas se seleccionaron los grupos 3 y 4, que mostraron el mayor crecimiento en la participación promedio de los alumnos en las disciplinas 08 y 09, en comparación con las disciplinas del inicio del curso. En la disciplina D05, había un foro que tenía un período de cuatro días para participar y abordaba el contenido de la materia, cuya descripción se puede ver en la Figura 1.

Caro aluno!

Nesta atividade continuaremos a discussão sobre o período imperial. Para isso, neste fórum, dialogue com seus colegas, OD e OT as seguintes questões norteadoras:

1. Você considera que durante o Império (1822-1889) fez parte da política educacional a preocupação em ampliar o acesso aos estudos secundários?
2. Explique com suas palavras, qual o entendimento que você tem da forma de organização do trabalho pedagógico, denominado de "Estudos de parcelados ou Exames Parcelados."

Participe ativamente e não se limite às questões norteadoras.

Fique atento! Esta atividade vale frequência.

Prazo: até 09/05

Crterios de participao:

- Realizar a atividade dentro do prazo;
- Contemplar as questes norteadoras;
- Interagir com os colegas, OD e OT.

Figura 1: Descripción del foro y criterios de evaluación. Fonte: EVA do Curso.

El análisis de esta actividad en la clase 3, señala que no ha habido participación do OD ni del OT. En la clase 4, sólo había una participación del OD y ninguna del OT. De este modo, en dos clases los alumnos se limitan a responder a la pregunta inicial del foro, no había

diálogo y no había entendimiento más profundo sobre el tema. El promedio de mensajes de los alumnos en las clases de 03 y 04 fue de 1,4 mensajes por estudiante. Por otra parte, en la clase 4, sólo el 29% de los alumnos asistieron al foro en el plazo indicado.

En la clase 3, el porcentaje de alumnos que participaron en el período fue del 75%. De este modo, el foro perdió su característica de ser un espacio para el diálogo para funcionar como un cuestionario. Se observa que algunos alumnos trataron de hablar con los colegas, pero carecían de la mediación pedagógica para el diálogo evolucionar para una reflexión más profunda sobre el tema propuesto en la actividad.

Llevando en cuenta la baja calidad de las interacciones en los foros de los temas iniciales del curso, el equipo coordinador del curso implementó cambios en la pedagogía dirigidos a una mayor participación y compromiso de la OT con las actividades del foro. La figura 2 muestra el enunciado y los criterios de participación en el foro obligatorio de la disciplina D08.

Caro aluno!

O fórum está com uma proposta diferente das disciplinas anteriores. Ele não está vinculado à determinada semana ou conteúdo. As discussões ocorrerão até o final da disciplina e o seu OT ficará responsável por criar os tópicos e mediar a discussão sobre os principais assuntos que permeiam a Sociologia da Educação.

Há propostas programadas para serem discutidas neste espaço. Acompanhe as publicações do seu OT.

Como material base, leia o texto **A contribuição da Sociologia da Educação para a compreensão da educação escolar** e assista ao vídeo com este mesmo título.



Fique atento! Esta atividade é obrigatória e vale frequência.

Prazo: até 23/08 (vigência da disciplina)

Critérios para participação:

- Apresentar fundamentação teórica e articular o conteúdo da disciplina com as publicações realizadas;
- Interagir com o seu OT e colegas;
- Participar, pelo menos, em três (3) dias diferentes atendendo aos temas propostos.
- Critério a ser definido, opcionalmente, pelo seu OT.

Boa discussão!

Figura 2: Descrição del enunciado de Fórum obrigatório em D08. Fuente: EVA del Curso.

Como se muestra en la Figura 2 el foro obligatorio de la disciplina D08 propone una discusión acerca de la contribución de la sociología en la comprensión de la enseñanza

escolar. La Figura 3 muestra el mensaje de apertura del foro obligatorio escrita por la OT responsable de la clase 4.

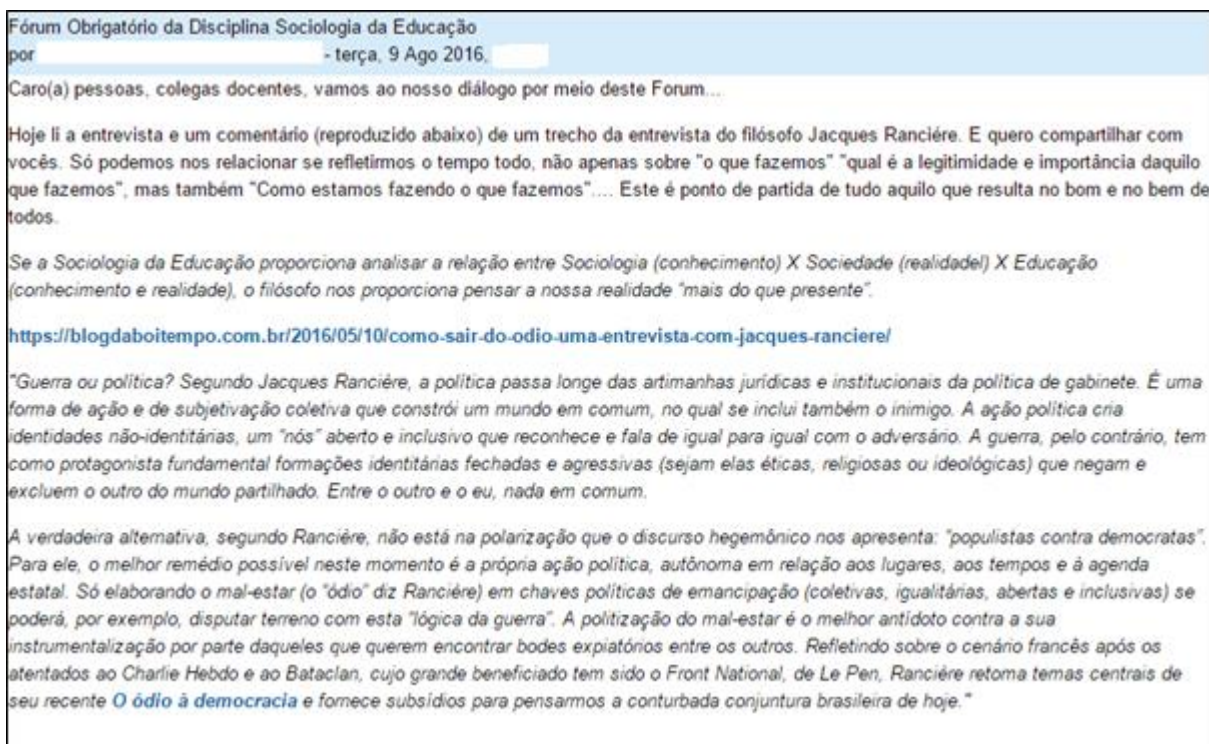


Figura 3: Mensaje para comenzar el fórum obrigatório em grupo 4. Fuente: EVA do Curso.

Luego después del saludo, el OT inicia el foro colocándose en la misma posición de los alumnos al reconocerlos como maestros. Así, su actuación fue en una perspectiva de colaboración. Desde el punto de vista de construcción de Vygotsky (1989), el conocimiento del contexto y la experiencia del alumno y la valoración de su experiencia en una relación dialéctica entre lo *“interpsicológico y lo intrapsicológico”* promueven el aprendizaje.

A continuación, el OT, trae una cita muy provocativa que se relaciona con el tema en debate en el foro. En la secuencia del foro él establece un diálogo abierto, respondiendo a cada colocación. No obstante en un momento determinado menciona a todos los que han

participado y se aprovecha de la temática del foro para exponer su preocupación con los alumnos que aún no han participado, como se muestra en la Figura 4.

Re: Fórum Obrigatório da Disciplina Sociologia da Educação
por [redacted] - quinta, 25 Ago 2016, 18:19

Olá

Excelente debate. Não se trata apenas de cumprir frequência. Vocês tem posições, tem ideais, se esforçam em pensar sobre o que fazem e porque fazem. Perspectivas com ênfase em críticas políticas mais materialistas ou humanistas, mas sempre em busca de "que fazer?" Eterna pergunta.

Tenho uma questão para darmos continuidade a nossa conversa. Não colocarei outra. Vamos pensar em "que fazer" tomando apenas um aspecto de nossa própria experiência no curso. Assim, podemos pensar se o que fazemos aqui é o mesmo que almejamos fazer com os nossos alunos em nossas escolas.

Se a perspectiva é educação para todos, "nenhum a menos" lembram-se... Se o que as análises sociológicas nos revelam é o retrato da exclusão estampado em nossas escolas... Pergunto: como agimos no "chão da escola" para tentar as mudanças pretendidas? Para que todos se formem críticos, questionadores, pensadores de sua própria história e experiências? Como lidam com as diferenças de classe e culturais de todas as ordens? Entendi que se utilizam de muitos recursos em termos de conteúdos privilegiados, recursos e estratégias de ensino etc. Mas tem mais... algo que para mim é fundamental pois implica viver na prática cotidiana aquilo que idealizamos: igualdade, alteridade, diálogo, ação coletiva, justiça social etc.

Vai a questão: Como está a escuta entre os colegas, em sala de aula aqui em nosso Curso? Daqueles que pouco falam? Daqueles que não ousam entrar neste espaço por receio de serem pouco capazes ou não se fazerem entender, escutar? Pode ser que não, mas se houver um um ou dois apenas em tal situação, conseguem perceber isso? Fico incomodada com o fato de não termos todos participando deste debate aqui no Fórum. E imagino que alguns deles também possam não fazê-lo em sala, presencialmente. Existem inúmeros motivos, claro. Mas será que existe uma atenção sensível para isso? O que conseguem fazer para que haja um aprendizado compartilhado em que todos (nenhum a menos) possam não se sentirem envergonhados ou incapacitados para dizerem o que pensam? Falamos muito e ouvimos pouco? O que fazem em sala de aula, como professores, quando percebem isso acontecendo?

Temos alguma responsabilidade com tal mudança? O que fazemos?

Até daqui a pouco!! A caminho do Polo já já..

Figura 4: Mensaje de OT. Fuente: EVA do Curso.

En este mensaje, el OT hace que los alumnos que están participando en el foro, reflexionen sobre el tema discutido en el foro, en la práctica, llevándolos a un asunto que él llama de "suelo de la escuela", porque todos son maestros en la práctica y también tienen que relacionar el tema del foro con la convivencia con sus colegas más "callados", al mismo tiempo provoca los alumnos que no habían participado para publicar sus contribuciones al diálogo

Finalmente registra que se encuentra a camino del polo (lugar de encuentros presenciales), como se trata de curso semipresencial los OT hacen estas visitas siempre que se considere necesario. Por lo tanto, es evidente que los momentos presenciales y los momentos virtuales se complementan entre sí, de la misma forma el trabajo del OD y OT.

Después de la publicación de la provocación y visita al polo, varios alumnos participaron demostrando sus sentimientos acerca de su no participación en las discusiones. En el análisis de estos mensajes es claro que los alumnos más tranquilos del EVA también lo son en los encuentros presenciales.

Mensajes enviados por los alumnos que demuestran sus dificultades para exponerse favorecen que el OT conozca cada estudiante mejor. Este conocimiento más amplio de quien es el estudiante, se encuentra en la colocación de Valente (2014) que dice,

La implementación de situaciones que permiten la construcción del conocimiento implica la supervisión y el asesoramiento constante del alumno con el fin de ser capaz de entender lo que él es y lo que hace, que tener condiciones de proponer retos y ayudarlo a dar un sentido a lo que está realizando (VALENTE, 2014, p. 149).

Para ilustrar los mensajes que los alumnos "más tímidos" enviaron, después de la provocación del OT, la Figura 5 muestra el mensaje de la primera estudiante que se manifestó.

Re: Fórum Obrigatório da Disciplina Sociologia da Educação
por - quinta, 25 Ago 2016, 17:26

Boa tarde colegas. Então, para mim, responder esta questão é um verdadeiro desafio professora. Enquanto professor, em sala de aula, ainda atravesso um longo processo de mudança em minha postura, em meu olhar e no meu trabalho no dia-a-dia para romper com meus próprios vícios e métodos que adquiri ao longo dos meus anos como aluno. Fui "educado" em um sistema de ensino bastante rígido, onde me acostumei a ter uma postura passiva enquanto escutava as palavras dos professores. Foi assim na escola e na universidade. Me acomodei neste papel e me senti confortável desta maneira. Logo, quando me "tornei" professor, eu procurava agir e trabalhar como meus professores do passado e sempre sofri muito para dar mais espaço para os alunos e sua participação. Comecei a lecionar em 2010 e digo com segurança que hoje em dia meus alunos têm uma liberdade e uma participação bem mais produtivas do que no passado. Para mim, mais do que atividades diferenciadas ou novas propostas pedagógicas, o que realmente transformou minhas aulas foi a abertura para a conversa e o entendimento de que cada indivíduo precisa de um olhar diferente e que nestas diferenças podemos construir um ambiente mais democrático e respeitoso.

No dia de hoje, por exemplo, um aluno em minha aula ofendeu um colega e quando abrimos para o diálogo, ele disse que sairia da minha aula pois estava me incomodando e atrapalhando os colegas de turma. Do ponto de vista do regimento escolar, o aluno cabulou a aula e desrespeitou o professor ao sair da sala, mas este ato também mostrou, pelo menos para mim, um grau de maturidade que eu como aluno jamais teria. Ao término da aula, o mesmo veio até mim e se desculpou por seu ato. Isto nos coloca novos questionamentos: a escola, seriada e disciplinadora, em que crianças são divididas por sua idade e presas em uma sala, é o melhor modelo para o desenvolvimento de suas habilidades e para a transformação de sua personalidade? A escola hoje em dia do modo como ela é organizada, faz sentido e atende aos interesses de quem realmente? Da sociedade civil ou do Estado e sua lógica de mercado?

Bem, como eu disse anteriormente, como aluno sempre tive uma postura passiva em sala de aula. Aprendi desde cedo o "meu lugar" na sala e assim permaneci. Mesmo passados tantos anos, ainda cultivo a mesma postura como aluno no nosso curso. Não somente, tenho uma postura semelhante nas reuniões pedagógicas e nos horários de formação na minha escola. Me sinto pouco à vontade participando e me expressando nas aulas e nas reuniões. Claro que não posso me expressar pelos meus colegas, mas falando de mim, talvez isto justifique um pouco minha pouca participação.

Mas sem dúvidas, há outros motivos para que nem todos participem como o constrangimento e o medo de não contribuir com as discussões com uma qualidade que seja considerada aceitável por alguns colegas. É um tema bastante espinhoso e que merece uma reflexão mais aprofundada e uma maior participação neste espaço para que haja uma melhor análise.

Abraços

Figura 5: Respuesta de un estudiante. Fuente: EVA do Curso.

En el anuncio de la alumna, mostrado en la Figura 5, se nota que la alumna que hasta entonces no había participado en el foro, hizo una buena reflexión sobre el tema en discusión en el foro, asociándolo a su práctica en el aula y que también hizo una reflexión sobre la forma más "tranquila" para actuar tanto como alumna en el aula como en el EVA.

Después del anuncio de la alumna, mostrado en la Figura 5, otros trece alumnos participaron en el foro debatiendo la relación con la clase y mostrando que no todos aprenden de la misma manera, y nueve de ellos hicieron su primera publicación. En esta perspectiva, observamos que se estaba produciendo un aprendizaje significativo, porque ellos establecen relaciones que no son arbitrarias entre lo que era parte de su repertorio cognitivo, con lo que se le enseña, produciendo un sentido para lo que fue enseñado.

De acuerdo con Ausubel et al (1983), el sentido del aprendizaje significativo va más allá de la relación establecida, porque tiene que ver con lo que los individuos establecen como importante para su formación y con los mecanismos que facilitan su aprendizaje y desarrollo.

Hay que destacar que en esta clase hay una gran diferencia entre la formación académica de los alumnos. Un porcentaje significativo son los profesores de la guardería y que están haciendo su primera graduación, mientras que otros ya obtuvieron un grado.

Esas diferencias han generado conflictos que los OT tienen que superar por medio de los cuestionamientos que coloca en el foro. El OT fue respondiendo a cada comentario de cada alumno “más tímido” que se manifestó y después de algunos días escribió un texto indicado en la figura 6.

Re: Fórum Obrigatório da Disciplina Sociologia da Educação
por - terça, 30 Ago 2016, 11:01

Meninas e meninos silenciosos, tímidos, "na sua" etc... Que bom ouvir os pronunciamentos de todos e todas quanto ao Tema: "**Silenciosos e / ou Silenciados?**" (Vamos fazer um documentário?? rsrs). Até os silenciosos puderam romper as fronteiras do silêncio e colocar como é que se posiciona na **Relação** que vivemos ao participar coletivamente das experiências no Curso.

A "**Relação**", como diz Paulo Freire, tem por fundamento o diálogo. O diálogo não ocorre apenas por meio de palavras, lógico. São várias as formas de linguagem. Mas precisamos fazer uso de algum tipo delas para nos comunicar. E, enfim, entre todas, não podemos negar a grande importância o uso das **palavas**. Penso que todos temos algo a desenvolver, sempre.

Falo muito? Falar menos. (esta sou eu...rsrs).

Falo muito pouco? Me expressar mais para dar ao outro a chance de se aproximar mais.

Figura 6: Mensaje del OT proponiendo una dinámica para mejorar la relación entre los alumnos. Fuente: Curso de EVA.

El mismo día el OT pone el mensaje que se muestra en la Figura 7, en respuesta a la publicación de una alumna. En el comentario presentado en la Figura 7, el OT registra su satisfacción en trabajar con la clase y, al mismo tiempo, hace una orientación a la alumna que había escrito un texto muy grande.

Re: Fórum Obrigatório da Disciplina Sociologia da Educação
por [redacted] - terça, 30 Ago 2016, 11:34

Gentem!!

Vocês me deixam sem fôlego!!! Kkkkkk...

Este Fórum é de um nível de participação e discussão que me traz a nítida certeza de que vivo um momento privilegiado em minha vida!!!

Grata por dedicarem o seu tempo para pensarmos juntos! Imagino o quanto de pulsão dedicam para escrever, argumentar, relatar suas histórias, compartilhar... Isso é relação implicada com "estar junto". Fortalecemos extremamente nossas relações presenciais com nossas relações virtuais e vice-versa.

Janaína e demais, sempre que tiverem algo a dizer, peço que me enviem, por correio, as aspirações e demandas para o Curso.

Como pretendo levar, sempre que possível, sugestões para o Conselho ou, então, discutir com pessoas que são próximas à sua organização, serão de muita valia para mim.

Só peço que após as explicações, como fez [redacted], por favor, coloquem os pontos principais sob a forma de pauta para que eu disponha de sínteses. Pode ser?

No caso de Janaína, por exemplo, teríamos, ao final, a síntese:

- 1) Possibilidade de Compartilhar Estudos com Outros Polos
- 2) Vídeos explicativos sobre autodidatismo em cursos EAD
- 3) Disponibilização de mais links e bibliografias para estudo

Etc....

Figura 7: Mensaje del OT. Fuente: Curso de EVA.

Según Valente (2014):

Este enfoque proporciona las condiciones para la comunicación y el intercambio de experiencias de los miembros de un grupo particular en la preparación de un proyecto o para resolver un problema. Cuando el grupo es incapaz de resolver el problema, se puede recurrir a la ayuda de un especialista que es capaz de crear condiciones no sólo para el problema a resolver, sino también que tal oportunidad puede generar nuevos conocimientos. Para que esto ocurra, las interacciones del especialista con los alumnos deben hacer hincapié en el intercambio de ideas, el cuestionamiento, desafío y, en ciertos momentos, proporcionando la información necesaria para que el grupo se mueva hacia adelante. Esto significa que el especialista debe "estar junto", al lado de los alumnos, experimentando situaciones y ayudándolos a resolver sus problemas. (Valente, 2014, p 145 y 146)

En el caso del curso semipresencial, "estar juntos" ocurre tanto en el EVA como presencialmente en el polo. Por lo tanto, la tecnología y la presencia física complementan .

En el foro en cuestión se identifican dos problemas: 1. relación personal entre los alumnos de la clase; 2. Relación de los alumnos del curso (profesores en ejercicio) con sus alumnos del jardín infantil y escuela primaria.

Los problemas fueron debatidos y relacionados con el contenido discutido en el foro. Se observó que hubo una mejora de participación en el foro y la relación entre los alumnos de en clase presencial ha ido mejorando gradualmente. Según Peters (2003), "el diálogo se vuelve importante en sentido pedagógico, ya que en él, el lenguaje el pensamiento y la acción están muy relacionados y porque contribuyen para el desarrollo individual y social del ser humano" (Pág. 80).

No fue posible analizar si hubo una mejora en la relación de los alumnos del curso con sus alumnos en la escuela, pero pudimos verificar que los problemas fueron diagnosticados y se hizo una reflexión sobre ellos, teniendo como apoyo la mediación pedagógica del OT y el contenido de la disciplina.

Continuando con el análisis, pasamos a verificar cómo fue la mediación pedagógica en la misma disciplina, pero en la clase 3. La clase 3 tiene un OT con perfil muy diferente. Se nota que más importante que el número de mensajes que él hace, es la frecuencia con que está presente en el foro y la calidad de sus mensajes, o sea, es necesario entrar en el foro con frecuencia para que los alumnos no se queden mucho tiempo en diálogo sin la intervención del OT.

Por otra parte, es necesario entender los problemas y el contexto de los alumnos de manera que en realidad se pueda "estar juntos" virtualmente y los momentos presenciales favorecen este conocimiento sobre la vida del estudiante, de sus problemas, necesidades y deseos. Por lo tanto, se concluye que en la clase 4 se produjo un avance en la calidad de los mensajes de los alumnos, que además de profundizar los conceptos tratados en el curso, los pusieron en práctica para resolver un problema de relacionamiento de la clase y también en relación con los problemas que surgen en el aula de ellos, ya que todos los alumnos son maestros.

Como se trata de un curso semi-presencial, vale la pena señalar que, además de los esfuerzos del OT para promover un buen diálogo por el EVA, otros factores influyen en la cantidad y calidad de mensajes de los alumnos en el foro, porque en las clases presenciales el OD puede fomentar la participación.

CONCLUSIÓN

Los conocimientos propios de la formación en la educación a distancia, se diversifican y se amplifican a partir del supuesto de que para que el aprendizaje mixto o *blended learning* y en red se desarrolle, el contexto y la atención a los diferentes estilos de aprendizaje es esencial. En el caso del “Curso de Pedagogía” elegido para analizar, cada alumno tiene la oportunidad de reflexionar sobre su práctica, y también examinar las condiciones de producción de su trabajo (políticas, sociales y económicas) que interfieren directamente en la aplicación. En este sentido, el acto educativo se convierte en una reflexión social.

Para Almeida (2000), es necesario analizar las motivaciones y situación individual y social del alumno, procurando que su práctica se inserte en un proceso de transformación individual y social.

Las acciones pedagógicas de mediación online, con el fin de estimular la creatividad, y la flexibilidad sólo puede ser posible a partir de la unión de conocimientos sistematizados y la práctica diaria, contextualizada y significativa. Estas acciones abren la puerta a nuevas formas de enseñanza, que sólo son posibles si los entornos de aprendizaje, ya sea virtual o presencial, ofrecen las condiciones para llevar a cabo el movimiento continuo de construcción y reconstrucción del conocimiento.

Es necesario que los formadores y facilitadores estén preparados para desarrollar habilidades tales como: estar abierto para aprender a aprender, actuar partiendo de los temas emergentes en el contexto y el interés de los estudiantes, promover el desarrollo de proyectos

de cooperación, asumir la actitud de investigador del conocimiento y del aprendizaje de los estudiantes, promover la reflexión, la depuración y pensar sobre el pensar, dominar los recursos de informática, identificar el potencial de aplicación de estos recursos en la práctica docente, desenvolver un proceso de reflexión en la práctica y sobre la práctica, reelaborando continuamente teorías que orienten su actitud de mediación.

Lévy (1998) propone que el trabajo colaborativo puede diseñar la construcción del conocimiento de la red, que consiste en valorizar máximo las cualidades humanas, aumentando y diversificando las facultades del ser humano. Por lo tanto, la idea de la red es una metáfora que consiste en concebir el conocimiento y la inteligencia colectiva, donde los significados y objetos de conocimiento constituyen conjuntos de relaciones y, por tanto, de conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Almeida, M. E. B. P. (2000). O computador na escola: contextualizando a formação de professores. Praticar a teoria e refletir a Prática. *Tese de Doutorado*, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC. Pós-Graduação em Educação: Currículo,
- Ausubel, D. P., Novak, J.D., Hanesian H. (1983). *Psicología educative*: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- BEHAR, P.A. (2009). Modelos Pedagógicos em Educação a Distância. Porto Alegre: Artmed.
- Belloni, M. L. (2003). *Educação a Distância*. 3. ed. Campinas: Autores Associados.
- Lévy, P. (1998). *As tecnologias da inteligência*: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Peters, O. (2003). *Didática do ensino a distância*. Experiências e estágio da discussão numa visão internacional. S. Leopoldo: Unisinos.

- Souza, A. R. B. (2005). Movimento Didático na Educação a Distância: Análises e Prospecções. 2005. 224 f. *Tese (Doutorado em Engenharia de Produção)* – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Tori, R. (2009). Cursos híbridos ou blended. In: Litto, F., Formiga, M. *Educação a Distância – o estado da arte*. São Paulo: Prentice Hall.
- Valente, J. A. (2014) A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. *Revista UNIFESO – Humanas e Sociais*. Vol. 1, n. 1, 141-166. Recuperado de http://www.revistasunifeso.filoinfo.net/index.php/revistaunifesohumanas_esociais/articloe/view/17/24
- _____. (2011). O papel da mediação e da interação na educação a distância: estabelecendo estratégias diferenciadas de ensino. In: TRINDADE, M. A. B. (org). *As tecnologias de informação e comunicação (TIC) no Desenvolvimento de Profissionais do Sistema Único de Saúde (SUS)*. São Paulo: Instituto de Saúde.
- Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, (Coleção Psicologia e Pedagogia Nova Série) (b)
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa*. Porto Alegre: Artmed.

Aproximación a los EdA desde la Escritura

Approach to the Learning Styles from writing

Aproximação aos Estilos de Aprendizagem desde a Escrita

Ana María Alonso Fernández¹
José Carlos Montalbán García²

Recibido: 10-07-2017

Aceptado: 08-08-2017

RESUMEN

A lo largo de la historia, nuestro cerebro ha ido evolucionando y coayudando a la adaptación del ser humano a su medio vital y los aprendizajes han ido favoreciendo la capacidad de respuesta a los retos personales y sociales que se presentan en cada momento. A esta evolución y desarrollo neurológico y adaptativo ha contribuido la escritura “con lápiz y papel”, y ésta ha sido fundamental y ha mediatizado nuestros modos y nuestros “estilos” de aprendizaje. El objetivo de esta comunicación es demostrar cómo la escritura es un factor decisivo en el aprendizaje y un elemento determinante en el cambio educativo de nuestras aulas. El principio metodológico consistirá en relacionar los EdA, sobre todo el VARK, con el desarrollo de la escritura y la correspondencia entre el desarrollo cerebral y la motricidad final.

Palabras clave: escritura, aprendizaje, neurología, cerebro, sentidos

Ana María Alonso Fernández: Consejería de educación del Principado de Asturias (España), Doctora en Filología Hispánica. Especialista en Lengua y Literatura españolas y en Español como lengua extranjera.

Jose Carlos Montalbán García: Departamento de educación del País Vasco, Profesor de ERE (Escuela pública vasca).

ABSTRACT:

Throughout history, our brain has been evolving and contributing to the adaptation of the human being to its vital means and learning processes have been contributing to the capacity to respond to the personal and social challenges that arise at every moment. Writing "with pen and paper" has contributed to this neurological and adaptive evolution, and this evolution has been fundamental and has interfered in our learning ways and "styles". The purpose of this presentation is to demonstrate how writing is a decisive factor in learning and a determining factor in the educational change in the classrooms. The methodological principle will detail the LS –specially the VARK model and relate them to the development of writing, and the relationship between brain development and final motor skills.

Key words: writing, learning, neurology, brain, senses.

RESUMO:

Ao longo da história o nosso cérebro foi evoluindo e contribuindo para a adaptação do ser humano ao ambiente em que vivemos, e a aprendizagem foi favorecendo a capacidade de resposta aos desafios pessoais e sociais existentes em cada ocasião. A escritura “com lápis e papel” contribuiu para esta evolução e desenvolvimento neurológico e adaptativo, tendo representado um papel fundamental e tendo mediatizado os nossos modos e os nossos “estilos” de aprendizagem. O objetivo desta divulgação é o de demonstrar como a escritura é um fator decisivo na aprendizagem e um elemento determinante na mudança educativa existente nas nossas aulas. O princípio metodológico consistirá em relacionar a EdA, especialmente a VARK, com o desenvolvimento da escritura e a correspondência entre o desenvolvimento cerebral e a motricidade final.

Palavras-chave: escritura, aprendizagem, neurología, cérebro, sentidos.

“Porque fue mi maestro quien me enseñó no solamente cuán poco sabía, sino también que cualquiera que fuese el tipo de sabiduría a la que yo pudiese aspirar jamás, no podría consistir en otra cosa que en percatarme más plenamente de la infinitud de mi ignorancia (...) aprender a leer y, en menor grado, a escribir son, sin duda, los mayores acontecimientos en el desarrollo intelectual de una persona” (Karl Raimund Popper, filósofo del s. XX)

Introducción

La postura erguida sirvió al ser humano para adelantarse al horizonte de sucesos, quedando sus manos libres para el uso de herramientas y la transformación de su entorno, sus hábitos cambiaron y su alimentación permitió un consumo proteínico que impulsó todavía más su cerebro, privilegiando su tamaño y complejidad.

La comprensión de las capacidades del ser humano o su evolución es un tema complejo y poliédrico estudiado hoy en diversos campos del saber. La primacía actual del ser humano sobre el resto de especies animales superiores parece ser el fruto de un largo proceso evolutivo.

En este desarrollo evolutivo, “la pinza de precisión” jugó asimismo un papel destacado; la posición diferente del dedo pulgar (en relación a los primates fundamentalmente) contribuyó decisivamente a la manipulación de objetos, a la creación de herramientas o a la realización de múltiples tareas.

Un hecho, aparentemente tan simple, propició el desarrollo de múltiples interconexiones nerviosas que -a su vez- hicieron posible la realización de otras actividades de mayor complejidad hasta evolucionar en nuestras manos actuales que contienen más partes móviles controladas, y por más músculos, que ninguna otra parte de nuestro cuerpo⁴.

⁴ Habría que poner en valor el sentido del tacto, en la piel en general y en las manos con particular relevancia.

Unido a las manos no podemos dejar de hablar de escritura, del hecho de escribir, acto que también nos resulta especialmente familiar. Todos tenemos cerca un útil (lápiz, bolígrafo, pluma, pincel, rotulador, puntero para PD, para tableta, ...) y todos hemos usado alguno de esos útiles de escritura sobre alguna superficie donde hemos dejado constancia de nuestra actividad gráfica.

La escritura es el resultado de un movimiento muscular, a partir de una integración neuromuscular y de una coordinación visomotora, que fija signos convencionales en un soporte, con la ayuda de un útil y con una finalidad de comunicación.

Si nos fijamos en las expresiones gráficas de las que tenemos constancia podríamos quedarnos solamente en algo tan fundamental como la escritura en sí misma, en lo que supuso de adelanto y de revolución para el desarrollo de los seres humanos y también a nivel neurológico, pero no podríamos dejar de lado otras expresiones del ser humano tales como el arte en sus diferentes ramas.

El elemento esencial de este trabajo es la “escritura” como tal, pero no pretende ser otra cosa que una llamada de atención sobre la importancia de trabajar la escritura y el pararnos a reflexionar qué es lo que hacemos y qué es lo que sucede cuando escribimos. Las letras, las palabras y los párrafos son ideas que vamos enlazando para comunicar algo que pensamos o que sentimos y lo hacemos mediante una serie de signos-códigos aceptados convencionalmente y que deben conocer emisor y receptor para que se dé la comunicación.

Será la actividad de las redes neuronales distribuidas por todo el cerebro (hablando de él en general) las responsables de que seamos capaces de leer, de escuchar, de decodificar los sonidos y de escribir. Y es aquí donde podríamos establecer la relación con los EdA y de todas las propuestas con la del VARK dado que en el lóbulo occipital del cerebro está radicada el área visual, en el área temporal inferior se localizaría la auditiva, asociadas, lógicamente, a las redes responsables de la motricidad (kinestésica).

La motricidad fina

Para Bruner (1975) (citado en Díaz, 2006) el aprendizaje motor es el proceso de obtención, mejora y automatización de habilidades motrices, como resultado de la repetición (práctica) de una secuencia de movimientos de manera consciente, consiguiéndose una mejora en la coordinación entre el sistema nervioso central y el sistema muscular, de ahí que en los primeros años de vida de un niño haya que darle gran importancia a todo lo relacionado con la manipulación⁵.

Hay una posición “más correcta” de colocar los dedos de la mano, la que se conoce como “pinza” (a veces se le añade el adjetivo de “digital”) cuyos movimientos (flexor, extensor, pronador o supinador de la muñeca) van a ser los responsables del acto de escribir, movimientos a los que hay que añadir el desplazamiento lateral de la mano y todos juntos van dejando sobre el papel ese rastro visible que llamamos escritura⁶.

Escribir supone habilidad. Muñeca, mano y dedos fundamentalmente han de moverse de forma adecuada para poder manejar los objetos de forma “correcta” y hay que empezar a “trabajar” desde muy pequeños con acciones tales como sujetar objetos, examinar (mientras observa), tomar, agarrar, soltar, lanzar, abotonarse, atarse los cordones, manejo de los cubiertos (llevarse a la boca, sobre todo, la cuchara), habilidades relacionadas con la higiene personal, etc. Al principio serán movimientos torpes porque esta “habilitación” va desde el cerebro al hombro, brazo-codo, antebrazo, muñeca, mano y por último a los dedos.

En las guarderías y en las aulas de Educación Infantil (niños a partir de dos años) es donde, según la Psicología evolutiva, la Pedagogía y las cada vez más frecuentes investigaciones sobre Neurología, es fundamental trabajar la coordinación visomotora e iniciar las

⁵ La propuesta de la manipulación está muy marcada en las propuestas de la neuropsicología educativa.

⁶ No pretendo dar una lección de Anatomía. Hay manuales sobre el tema y en cualquiera que trate el tema de las bases biológicas de la conducta, de una u otra forma se trata el tema de la relación entre cerebro, evolución y escritura.

manipulaciones: plastilina, pintura de dedos, recortables, ejercicios variados de psicomotricidad y son elementos fundamentales en la formación de los docentes, en especial los que deben desempeñarse en Educación Infantil y Primaria.

El acto de escribir

Henry David Thoreau, un peculiar personaje norteamericano del S. XIX, considerado uno de los padres de la literatura estadounidense, decía que el mundo es en realidad un gran lienzo donde expresarnos, donde crear.

Estamos tan acostumbrados a escribir que olvidamos que es el cerebro quien ordena y la mano la ejecutora; es el cerebro quien hace que se muevan los dedos al escribir o al dibujar.

Los neurofisiólogos, mediante técnicas modernas de exploración, siguen buscando clarificar y determinar cuáles son los circuitos cerebrales, las sinapsis que se establecen durante el aprendizaje de la escritura hasta llegar a convertir el acto de escribir en un automatismo. Inicialmente somos capaces de pensar en lo que hacemos, pero paulatinamente, durante la actividad, la automatización se transforma en una actividad cada vez más inconsciente.

Cuando nos colocan delante una hoja de papel en blanco, nos dan cualquier útil y nos piden que escribamos algo, es todo un mundo. Es realmente interesante observar las expresiones, las reacciones y los gestos de quien debe comenzar a dejar una muestra de sí mismo sobre un papel porque lo que deje será la impronta de cómo aprendió, de cuáles son sus predominancias. La marca que queda es en esencia su vida porque aunque no siempre haya intencionalidad comunicativa⁷ siempre se da la influencia de los sentidos, la acción coordinada de los mecanismos neuromusculares en el proceso grafomotor. Cada escrito que realiza una persona lleva su “*firma*”, su “*huella*”, que la convierte en algo “*exclusivo*”, “*único*”.

⁷ Por ejemplo, en los garabatos de los niños en etapas pre escriturales. Dependerá de la edad el considerar la intención comunicativa.

Al adquirir y consolidar el modo escritural, la persona da respuesta a sus inclinaciones, impulsos y tendencias, situación física y anímica. La mayor parte de su producción escrita tendrá una génesis no totalmente consciente como se ha apuntado anteriormente porque el organismo va aprendiendo y los aprendizajes sensoriales se van tomando cada vez un cariz más sutil e involuntario, más automático, donde se traslucirán las características de la personalidad del escritor, explicación que queda al margen de este artículo, aunque sí que podría estar en relación con la citada base “biológica de la conducta”.

R. Luria explica que *“la escritura es un acto voluntario, aunque automatizado, que surge como consecuencia de una actividad cerebral que abarca unas determinadas funciones interrelacionadas estrechamente”* (en Montalbán, 2010a, p. 15).

Esto presupone una actividad cerebral localizada en zonas concretas y determinadas de los hemisferios cerebrales que posibilitan la integración y asimilación de imágenes (los niños en Infantil dibujan las letras) que son percibidas por los sentidos y reproducidas.

El Dr. Villalaín, Profesor de la Cátedra de Medicina Legal de la Universidad Complutense y encargado, entonces, de la Sección de Investigación Criminológica de Madrid, apuntaba al respecto que *“La escritura es un acto muy complejo, resultado de un largo aprendizaje por parte del Sistema Nervioso íntegro y estructurado al más alto nivel. Para conseguir una correcta escritura o firma se necesita entender lo que se oye y entender lo que se ve, elaborar y programar el lenguaje a expresar, programar los movimientos precisos y elaborar los signos gráficos correspondientes. Todo ello supone la unidad de conocimiento e implica la integridad neurológica”*.⁸

Las diferencias en el modo de aprender también provocan que nos sintamos más cómodos aprendiendo con un determinado estilo de enseñanza y con las estrategias que se lleven a cabo para desarrollar determinados objetivos. Los educadores pueden conocer mejor a sus alumnos y diseñar estrategias educativas que promuevan el desarrollo de sus EdA (Marrero, 2007).

⁸ Meynel A. (1992). *Tratado de Grafocrítica*. Madrid: Trivium.

Por otro lado, la Grafología como ciencia que ayuda a conocer a quien escribe mediante el estudio de su escritura, puede ayudar también en la educación al detectar, entre otros aspectos, la forma en la que aprenden y las competencias más desarrolladas en los estudiantes autores de los escritos (Montalbán, 2009, 2014) de ahí que los educadores puedan conocer mejor a sus alumnos y diseñar estrategias educativas que promuevan el desarrollo armónico de sus EdA.

Estilos de Aprendizaje – EdA. ¿Qué son?

De acuerdo con Alonso y otros (1994), Guild y Garger (1998), Riding y Rayner (1999a), Lozano (2000) y García Cué (2006) al hablar de Estilo de Aprendizaje nos referimos a un conjunto de aptitudes, preferencias, tendencias y actitudes que tiene una persona para hacer algo y que se manifiesta a través de un patrón conductual y de distintas destrezas que lo hacen distinguirse de las demás personas bajo una sola etiqueta en la manera en que se conduce, viste, habla, piensa, aprende⁹, a lo que yo añadiría que conoce, enseña e incluso disfruta de su ocio.

En suma, el término “estilo de aprendizaje” hace referencia al modo en que cada cual aprende, al método y estrategia que emplea, a sus preferencias, a sus modos de interacción con otros, compañeros o docentes y a su realidad personal, que en el caso de los niños incluye los ambientes familiares (afectivo-emocionales), escolares, socioeconómicos en los que se desenvuelven, culturales e incluso medioambientales.

Siguiendo las indicaciones de la UNESCO, las orientaciones que los ministerios de Educación de diferentes países pretenden implementar, se orientan hacia el aprendizaje y la consecución de competencias, de ahí que haya que “aprender a” conocer, aprender, convivir, etc. y todos esos aprendizajes se completan con el aprendizaje a lo largo de la vida.

⁹ Citado por Gutiérrez M. Cué y Melaré. Recuperado de:
http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_10/articulos/Articulo05.pdf (p. 3)

Los procesos de enseñanza-aprendizaje según eso deberían plantearse en clave de “diversidad”, contemplando la peculiaridad de cada uno de los alumnos e intentando adecuar los contenidos, mediante acciones planificadas y favoreciendo el autoaprendizaje. Es una responsabilidad que ahora compete no solo al docente que presenta los contenidos, sino al alumno que ha de procesarlos y asumirlos. Esto obligará a replanteamientos didácticos y cambios de metodologías y estrategias¹⁰ para adecuarse lo más posible al estilo predominante de cada estudiante aunque sin perder de vista que debe buscarse un equilibrio entre todos los EdA.

Modelos de EdA

A lo largo de los años, diferentes investigadores han ido desarrollando propuestas teóricas, “marcos conceptuales” y modelos diversos de EdA, aunque no se puede decir que sean “diferentes” o que no estén interrelacionados, con el objetivo de intentar explicar cómo aprenden los niños (alumnos en general) en el aula y por ende, cómo han de presentar los aprendizajes los docentes para lograr ser más eficientes¹¹.

- Modelo de los cuadrantes cerebrales de Herrmann.
- Modelo de Felder y Silverman.
- Modelo de Kolb, Alonso, Gallego y Honey.
- Modelo de los Hemisferios Cerebrales.
- Modelo de PNL de Bandler y Grinder.
- Modelo VARK de Fleming y Bonwell.

EdA en las aulas de Educación Infantil y Primaria

Son varias las opciones que podemos utilizar para enlazar los EdA con la escritura y de entre ellas, al aplicarlas al aula en general y en las de Infantil y Primaria en particular, podemos

¹⁰ Esta forma de trabajar impulsará también la formación permanente del docente.

¹¹ No son recetas, son “herramientas”

excluir por complejidad algunos modelos, de ahí que vayan a quedar reducidos a dos de ellos: ***Hemisferios cerebrales*** y sobre todo ***el VARK***.

Modelo: Hemisferios cerebrales

El modelo de los hemisferios cerebrales parte de una realidad conocida, la de que el cerebro del ser humano tiene dos hemisferios, el derecho y el izquierdo, unidos por el cuerpo calloso que los mantiene interconectados. La parte derecha del cerebro coordina y controla la parte izquierda del cuerpo y la parte izquierda controlaría la parte derecha¹².

Qué coordina cada hemisferio

De todos es conocido que hay zonas específicas en cada hemisferio que van a ser las responsables de algunas de las actividades que desarrollamos, entre otras la escritura. Cada hemisferio está especializado “más específicamente” en algunas de las actividades que somos capaces de realizar, lo que no equivale a afirmar que no exista algo similar (con algunas diferencias) en el otro hemisferio.

Podría concretarse de la siguiente manera:



El hemisferio izquierdo: El hemisferio de la expresión no verbal.

Sus estructuras serían las responsables de la cuestión simbólica o, lo que es lo mismo: lenguaje, matemáticas-cálculo, lectura, escritura, símbolos químicos, música, planos, mide el tiempo, por ser lógico es secuencial, etc. Va de las partes al todo, es analítico, es el hemisferio de la lógica desarrollando-deduciendo ideas diferentes, convergentes, resolución de problemas, abstracciones, etc. El hemisferio izquierdo es el dominante en la mayoría de los individuos.

¹² Podríamos hablar también de los cuatro cerebros.

La importancia de este hemisferio, conectándolo con la lectoescritura es que está relacionada con dos zonas, dos estructuras fundamentalmente, el Área de Broca (expresión oral, habla)¹³ y el Área de Wernicke (comprensión del lenguaje)¹⁴ y, como se ha comentado anteriormente, si este es el hemisferio dominante, el aprendizaje de la lectoescritura será más rápido.



El hemisferio derecho: El hemisferio de la expresión no verbal.

Es en mayor medida el responsable de la conducta emocional (recibe, capta y expresa emociones), percepción espacial-global, holístico, va del todo a las partes, es el responsable del pensamiento divergente, diversifica ideas y posibilidades, es lo intuitivo, la imaginación, recuerda caras, sonidos, voces, melodías, imágenes¹⁵, etc.

Uno de los hemisferios es más activo: el dominante. Nuestras habilidades y destrezas así como nuestras preferencias de pensamiento van a depender de qué hemisferio sea el dominante sin olvidar que ambos deben ser necesariamente complementarios¹⁶. La dominancia o el uso “diferencial”¹⁷ va a tener su reflejo en el modo en que los alumnos procesan la información y adquieren los conocimientos y va a tener su reflejo en la escritura, que a la vez es un reflejo de la forma de pensar, actuar y elaborar la información, nos hace ser diestros o zurdos (diestros o la siniestros).¹⁸

El modelo basado en los sentidos: Modelo de VARK.

¿Por qué nos hemos decidido por este modelo frente a los otros? Este modelo conocido como VARK es un modelo formal y dinámico para explicar cómo funciona la mente humana, cómo percibimos y cómo procesamos tanto la información como las experiencias. Con esas premisas, identificar las estrategias internas que utilizamos es factible y con esos registros

¹³ Si se daña habla dificultades tales como la afasia

¹⁴ Si se daña dificultades para expresar y comprender.

¹⁵ Aprenderá mediante imágenes.

¹⁶ Exactamente igual sucede con los estilos de enseñanza.

¹⁷ Todos siempre utilizamos el cerebro, no solo una parte.

¹⁸ Por oposición a diestro = derecho lo siniestro es lo que no es bueno, que es oscuro, por eso la tendencia era la de obligar a los niños a aprender a escribir con la derecha (zurdos contrariados).

detectados programar u organizar estrategias de enseñanza-aprendizaje encaminadas a la mejora de resultados y a la solución de los problemas de aprendizaje.

¿Por qué se le denomina VARK?

La denominación responde a las letras iniciales en inglés: **V**isual, **A**uditory, **R**ead-write, **K**inesthetic (quinestésico, cenestésico o cinestésico)¹⁹ que responden a las formas de representación mental de las informaciones que recibimos (input): vista, oído y el cuerpo-movimiento (en sí mismo) y según la preferencia sensorial (denominación que le dieron sus iniciadores) así será la forma de aprender del alumno²⁰ Podemos concretarlo del siguiente modo:

- La **V** = **visual**: El sistema de representación visual es el que propicia aprender mediante el recuerdo “imágenes abstractas” relacionadas con letras y números.
- La **A** = **Auditivo**: El sistema de representación auditivo es el que propicia aprender mediante el reconocimiento de sonidos, voces, melodías musicales.
- La **R** = **Read-Write** o podría traducirse por Textual, la hemos dejado para el final por el hecho de que el enfoque de este trabajo está muy relacionado con la lectoescritura. El sistema de representación Textual sería utilizado por aquellos alumnos que necesitan basarse en información impresa = en palabras - para aprender.
- La **K** = **Kinestésico**. El sistema de representación kinestésico es el que propicia aprender mediante el recuerdo de las sensaciones que nuestros sentidos han dejado memorizados en nuestro cuerpo (un olor, un sabor, algo que tocamos, un movimiento...).

Como en cualquier otro aspecto de la vida, se desarrolla lo que se cultiva; cada uno tiene sus preferencias y desarrollamos más una preferencia sensorial que otra, lo que no quiere decir que no utilicemos los demás. A medida que potenciamos una de estas preferencias (sensoriales) estamos dejando de desarrollar las otras, uno de los sistemas crece y otros no tanto, sin que eso necesariamente signifique que uno sea mejor que otro. Lo conveniente

¹⁹RAE.es: “Sensación general de la existencia y del estado del propio cuerpo, independiente de los sentidos externos, y resultante de la síntesis de las sensaciones, simultáneas y sin localizar, de los diferentes órganos y singularmente los abdominales y torácicos.”

²⁰ Fleming y C. Mills desarrollaron esta propuesta en 1992.

sería, como en cualquier otro modelo de EdA, el combinar las estrategias didácticas y proporcionar al estudiante variedad de tareas para que puedan desarrollarse, lo más armónicamente posible, las cuatro preferencias.

Los alumnos **V = Visuales**: piensan en imágenes (imágenes mentales de las cosas), prefieren leer a la hora de aprender, prefieren escribir (tomar apuntes). Como aprenden usando lo visual pueden absorber bastante información y hacerlo con rapidez. El aprendizaje basado en lo visual favorece la capacidad de relacionar los conceptos porque asocia imagen con representación mental; la abstracción es grande en este tipo de alumnos, así como la planificación que la realizan desde la visualización, por esa razón es importante que cada cosa esté donde debe estar. Por el contrario, a los alumnos visuales les costará recordar lo que oyen²¹.

Los alumnos **A = Auditivos**: Una de las características que hace diferente a los Auditivos es que los recuerdos – los procesos - van organizados de forma secuencial, siguen un orden. Son más cerebrales por decirlo de algún modo. Cuando se les explica algo prefieren la forma oral y lo rememoran de la misma manera (hablando – repitiéndolo mentalmente). El menor error en la secuencia a la hora de recordar lo aprendido es un problema para los auditivos²². Son capaces de escuchar y de explicarse, de contar, pero al tener que ir de forma secuencial les faltará la visión global. Esa es, por otro lado, una ventaja en el aprendizaje de idiomas o de partituras musicales.

Los alumnos **K = Kinestésicos**: Cuando algo se aprende a través del uso “del cuerpo”²³ se hace de una forma duradera porque la memoria, en este tipo de alumnos, podría decirse que es “muscular” (ver definición de kinestésico, quinestésico o cenestésico) como puede ser escribir a mano o hacerlo con un teclado, dibujar, montar en bicicleta o tocar un instrumento. Es un aprendizaje muscular, más lento que los otros dos sistemas de representación, lo que

²¹ Recordarán las cosas, pero quizás no los nombres, salvo que los hayan visto escritos: un cuadro con su nombre por ejemplo o recordaran una cara, pero no el nombre de la persona, etc.

²² Por eso estos alumnos suelen tener más facilidad para la música, para hablar idiomas, ...

²³ “quien aprendió a montar en bicicleta nunca lo olvida” solemos decir.

no es sinónimo de menos inteligentes, siendo por contra mucho más “duradero”. Aquello que no pueden “experimentar” les cuesta mucho aprenderlo.

Se encuentran muy cómodos en un laboratorio, en actividades relacionadas con el movimiento; son alumnos “movidos” en el aula, con facilidad para relacionarse con los demás y necesitan esa interacción con los otros...

Los alumnos **R = Read-write** (Lectores y escritores o ¿podría decirse Textuales?) tienen preferencia por este tipo de materiales – leer y escribir – y no es extraño verles leer en un tono audible, sobre todo con repetición como recurso nemotécnico, y suelen estar tomando notas, apuntes, resúmenes, esquemas de lo que escuchan para organizar a su modo la información.

Tomando como base los ítems del test de VARK que proponen los autores, podría elaborarse una pequeña tabla en la que aparecieran aquellos elementos que van a destacar, que van a ser “preferencias” más significativas en cada estilo²⁴.

Visuales	Auditivos	Lector-escritor Textuales	Kinestésico
Diagramas Mapas Gráficos Diferentes modelos de cuadros, letras. Imágenes Animaciones Viñetas y fotografías	Explicaciones verbales, recibidas o realizadas a los demás. Grabaciones propias (o ajenas) Repetición de sonidos, cambios de voz, ...	Escritos y manuales con instrucciones breves. Escritos varios, sean de tipo literario, guías de uso, reseñas, etc. Tomar apuntes, resúmenes y síntesis	Ejercicio físico, manipulación, dinámicas que impliquen movimiento, juegos de desempeño de roles, gestos, teatro, etc.

²⁴ El Dr. Lozano ha estudiado las preferencias de los EdA según el modelo VARK.

	Lluvia de ideas, discusiones, debates. Preguntas por grupos. Seminarios y talleres, etc...	de textos, propios o ajenos. Leer un texto y redactar sobre él.	Se moverá en su asiento, se levantará, irá, vendrá, sentarse, levantarse, etc. Actividades de manipulación: modelaje, laboratorios, experimento, simulaciones, etc.
--	--	--	--

Para realizar el test de VARK puede consultarse el siguiente enlace
<http://inspvirtual.mx/espm30/alumnos/vark.php>

Conclusión

Pensar en las aulas de Infantil y Primaria supone pensar en niños que han de ir aprendiendo a desenvolverse, a adquirir conocimientos, a aprender, procurando que cada día sea mayor su autonomía, que cada vez sean mayores los automatismos para que el desarrollo cerebral sea el adecuado.

Si pensamos en los EdA, vemos que dan la razón a esta propuesta puesto que la escritura exige una coordinación visomotora unida, salvo problemas fisiológicos, a una audición correcta, con lo cual se favorece un trabajo de los tres sistemas de representación: escuchar, interpretar, y mediante el movimiento, plasmar en un espacio aquello que se escucha, que se entiende, que se interpreta controlado por la vista.

En este trabajo se propone hacer hincapié y poner un especial cuidado en la enseñanza de la escritura manual por lo que supone de desarrollo cerebral que va a traducirse en un desarrollo de la motricidad fina, por tanto, potenciando ambos hemisferios cerebrales.

Sería pues conveniente y necesario que, desde los servicios de orientación, la observación y los equipos pedagógicos de las escuelas se hiciera hincapié en descubrir la lateralidad de cada alumno (pie, mano, oído, ojo) a fin de detectar lo más precozmente la lateralidad. Estos trabajos ayudarían a detectar deficiencias sensoriales si las hubiera, pero también a mejorar el rendimiento de cada uno de los niños al facilitar la adecuación de las actividades a su preferencia, potenciando además aquellas menos desarrolladas.

Referencias bibliográficas

- Allende, J. (1985) *Apuntes de Grafopsicología*. Madrid: Ed. Asociación Grafopsicológica.
- Allende, J. (2008) *Espacio, movimiento y energía*. Buenos Aires: Ed. Lasra.
- Alonso, C.M., Gallego, D.J. y Honey, P. (2004) *Los EdA. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- De la Parra, E. (2004) *Herencia de vida para tus hijos. Crecimiento integral con técnicas PNL*. México: Ed. Grijalbo
- Frade, L. (2007) *Inteligencia Educativa*. México: Mediación de la calidad.
- García-Cué, J.L. (s/f). EdA. Web docente consultada el 28/03/2010. Recuperado de:
<http://www.jlgcue.es/estilosaprendizaje.htm>
- Garnett, S. (2009) *Cómo usar el cerebro en las aulas*. Madrid: Narcea
- Láje, M. C. (2001) *Grafología Infantojuvenil*. Buenos Aires: Ed. Lasra
- Lucas y Claxton (2014) *Nuevas inteligencias nuevos aprendizajes*. Madrid: Narcea
- Meynel A. (1992) *Tratado de Grafocrítica*. Madrid: Trivium.
- Ortiz, T (2009) *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza Editorial y Comunidad de Madrid
- Marreno, M. (2007) *EdA y su impacto en el proceso enseñanza-aprendizaje en el curso TEOC . Aplicación de Terapia Ocupacional en disfunción*. Consultado el 28/03/2010. Recuperado de:
http://www.uprh.edu/~ideas/Paginas_hm_espanol/marrero.pdf
- Melo Ferreira, Tarcisio Jose de. (2012) “*Neurociencia + pedagogía = neuropedagogía: Repercusiones e implicaciones de los avances de la neurociencia para la práctica educativa*” UNIA- Universidad Internacional de Andalucía.
- Montalbán, J.C. (2009) *Grafología y aprendizaje: Posibilidad de detección de la forma de aprender a través de la escritura*. Revista EdA. Vol. 2, Nº 2. Consultado el 28/02/2014. Recuperado de:
http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_2/artigos/lsr2_j_c.pdf
- Montalbán, J.C. (2010 a) *Anorexia. Búsqueda de las señales gráficas para su posterior aplicación en la escuela*. Recuperado de:
<http://www.bibliotecapsicologia.org/La%20Anorexia.pdf>

Montalbán, J.C. (2010 b) *EdA: Simbolismo espacial*. Consultado el 16/02/2014.

Recuperado de: http://www.cm.colpos.mx/revistaisei/memoria/EA_IV_2010.pdf

Karl, P. Consultado el 30/04/2018. Recuperado de:

https://en.wikipedia.org/wiki/Karl_Popper

[Seelbach, G. A. \(2012\) “Bases biológicas de la conducta” México: Red Tercer Milenio](#)

Consultado el 30/04/2018. Recuperado de:

http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Educacion/Bases_biologicas_de_la_conducta.pdf

Thoreau H. D. Consultado el 30/04/2018. Recuperado de:

https://es.wikiquote.org/wiki/Henry_David_Thoreau

Vels, A. (1991) *Escritura y personalidad*. Ed. Herder, Barcelona.

Vídeo sobre Grafología. Consultado el 31/01/2017. Recuperado de:

<http://etv.xiptv.cat/linia-de-serveis/capitol/7-gener-2014-3a-part#.UvDtbzi-Cs0.gmail>

Zamora, M^a. L, Reglero y Calvo, G. (2006) *Arte, creatividad y Grafología*. Castellón: Lasra / Kraicron

Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en inglés como lengua extranjera en el nivel de educación superior

Learning styles and academic achievement in English as a foreign language in higher education

Estilos de aprendizagem e desempenho acadêmico em EFL no ensino superior

Catalina Juárez Díaz¹

Mariano Sánchez Cuevas²

Martha Leticia Gaeta González³

Recibido: 13-08-2017

Aceptado: 28-07-2017

RESUMEN

En la Educación Superior se busca promover las competencias del idioma inglés en los estudiantes, que les permita la elaboración de proyectos de investigación de calidad, la movilidad educativa y la inserción laboral en contextos internacionales. En tal sentido, el estudio de la forma en que los estudiantes se aproximan, recuperan y se apropian del aprendizaje de otro idioma, en este caso el inglés, puede contribuir a la promoción de aprendizajes significativos en este nivel educativo. No obstante, su estudio en el contexto mexicano ha sido escaso y los resultados no son concluyentes. El propósito de este trabajo es analizar la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en inglés como lengua extranjera en universitarios. Participaron 41 estudiantes que respondieron el Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). Los resultados, de acuerdo con el baremo general de la prueba, muestran predominancia moderada del estilo de aprendizaje teórico, seguido del reflexivo. Los estudiantes con rendimiento académico sobresaliente presentan estilos de aprendizaje teórico y activo, mientras que los estudiantes con rendimiento académico regular en su mayoría son pragmáticos. A partir de estos hallazgos, se enfatiza la necesidad de profundizar en el estudio de los estilos personales de aprendizaje en relación con el rendimiento académico en inglés en el contexto universitario mexicano.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, rendimiento académico, enseñanza del inglés, Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje, México.

-
- 1 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, catalinajuarezdiaz@gmail.com
2 Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, mariano.sanchez@upaep.mx
3 Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, marthaleticia.gaeta@upaep.mx

ABSTRACT

Higher education seeks to promote English language competences in students, allowing them to develop quality research projects, educational mobility and work insertion in international contexts. In this sense, studying the way students approach, recover and appropriate the learning of another language, in this case English, may contribute to promote meaningful learning in this educational level. However, their study in the Mexican context has been scarce and the results are inconclusive. The purpose of this paper is to analyze the relationship between learning styles and academic performance in English as a foreign language in university students. Participants included 41 students who responded to the Honey Alonso Learning Styles Questionnaire (CHAEA). Results, according to the general scale of the test, show moderate predominance of the theoretical learning style, followed by the reflexive one. Students with excellent academic performance present both theoretical and active learning styles, while students with regular academic performance in general are pragmatic. Based on these findings, the need to deepen the study of personal learning styles in relation to academic performance in English in the Mexican university context is emphasized.

Keywords: learning styles, academic performance, English teaching, Honey Alonso Learning Styles Questionnaire, Mexico.

RESUMO

A nível universitário procura promover habilidades de Inglês nos alunos que lhes permitam o desenvolvimento de projectos de investigação de qualidade, mobilidade educacional e trabalho de integração em contextos internacionais. Neste sentido, estudando como abordagem estudantes, recuperar e aprender outro idioma apropriado, neste caso Inglês, que irá promover a aprendizagem significativa a este nível. No entanto, seu estudo no contexto mexicano tem sido limitado e os resultados são inconclusivos. O objetivo deste trabalho é analisar a relação entre estilos de aprendizagem e desempenho acadêmico em Inglês como língua estrangeira em estudantes universitários. Eles envolveu 41 alunos que responderam ao questionário Estilos mel Honey Alonso Aprendizagem (CHAEA). Os resultados, de

acordo com a escala geral do teste, mostrando predominância moderado de estilo de aprendizagem teórica, seguida de pensativo. Os alunos com excelentes estilos desempenho acadêmico tem aprendizado teórico e ativa, enquanto os alunos com desempenho acadêmico regular em geral são pragmáticos. A partir de resultados de estudo, a necessidade de aprofundar o estudo dos estilos de aprendizagem pessoais em relação ao desempenho acadêmico em Inglês no contexto universitário mexicano é enfatizada.

Palavras-chaves: estilos de aprendizagem, desempenho acadêmico, questionário Estilos mel Honey Alonso Aprendizagem.

Introducción

Actualmente, a partir de las transformaciones originadas por la globalización, el inglés prevalece como medio de comunicación dentro y fuera de los países de habla inglesa, lo cual han provocado que las generaciones de jóvenes que se forman en las universidades se desenvuelvan en un ambiente con características multilingües (Dovring, 1997). De ahí que, una de las preocupaciones de formación en los países de habla hispana es el desarrollo de la competencia lingüística, considerada como una ventaja competitiva en el campo laboral de cualquier país; ya sea en la adquisición de un cargo administrativo, diplomático o del sector público (Suárez-Orozco, 2006). Además, representa importantes beneficios académicos, entre los que se encuentran la obtención de becas de estudio, el acceso a mayor información de distintas latitudes, así como la participación en cuerpos de investigación nacionales e internacionales. Tal como señala Heredia (2015), en el caso de América Latina la producción de artículos científicos en inglés se ha incrementado considerablemente, por lo que el carecer de esta habilidad lingüística provoca el aislamiento de la producción en las diferentes áreas del conocimiento.

El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, así como sus resultados, están influidos por rasgos personales de tipo físico, cognitivo y afectivo. Respecto al aspecto cognitivo, los estilos de aprendizaje constituyen un factor fundamental en la promoción de la calidad de la educación, al permitir el aprendizaje significativo de los estudiantes (Manzano, 2007; Castro y Guzmán, 2005; Hartley, 1998; Alonso, Gallego Honey, 1995; Sinitra, Sazo y Price, 1993 y Kolb, 1984). Así, algunas investigaciones sobre el tema a nivel universitario (García, Santizo y Alonso, 2008; Lozano, 2006; Juárez-Lugo, Hernández y Montijo; 2012) han enfocado su estudio a la relación que guardan los estilos de aprendizaje con las estrategias didácticas, la tecnología, el rendimiento académico y los aspectos psicológicos.

No obstante lo anterior, aún son escasos los trabajos realizados sobre el tema en el contexto universitario mexicano y sólo se encontró un estudio que aborda el estudio de los estilos de aprendizaje en relación con el rendimiento académico del inglés como segunda lengua (Recke, Francisco y Lozano, 2016). Dado ello, en este trabajo se busca estudiar la forma en

que universitarios mexicanos se apropian del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en relación con su estilo de aprendizaje.

Marco teórico

Estilos de aprendizaje

Como sabemos, todos los individuos son diferentes; cada uno posee un estilo único que involucra preferencias, tendencias, disposiciones, patrones conductuales y fortalezas (Hartley, 1998). Algunos investigadores atribuyen el origen de esa divergencia a diferentes factores que al conjugarse propician características propias de cada persona. Dichos elementos pueden ser de naturaleza biológica como la edad; psicológica como la personalidad; cognitiva como la inteligencia, las aptitudes lingüísticas, los estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje; afectiva como las actitudes, la motivación, la ansiedad (Fleta, 2006; Manga, 1999).

En el contexto educativo estas cualidades que caracterizan a cada persona permiten a los alumnos aprender diferentes contenidos como son las lenguas extranjeras, las matemáticas, las ciencias, entre otros. Sin embargo, como hemos señalado, los alumnos no aprenden de la misma forma, prescrita en un programa específico. De tal manera que un mismo modelo de instrucción puede ser efectivo solo para algunos alumnos, pero no para otros. Es por ello que, en un proceso de enseñanza óptimo se busca reacomodar la información, recursos y actividades, que permita atender la manera particular de aprender de cada alumno y lograr así aprendizajes significativos (Alonso et al., 1995).

De acuerdo con Cabrera y Fariñas (2011), el término estilos de aprendizaje empezó a ser empleado en la década de 1950 por los psicólogos cognitivos. En 1954, Witkin se interesó por los estilos cognitivos²⁵ y los definió como la forma particular en que las personas perciben

²⁵ Castro y Guzmán consideran como sinónimos los estilos cognitivos y los estilos de aprendizaje

y procesan la información. La primera conceptualización dio paso a múltiples propuestas, entre la que se encuentran las definiciones de estilos de aprendizaje de Sternberg (2007), Hedge (2000), Dunn y Dunn (1967, citados en Dunn y Burke, 1995) y Keffee y Thompson (1987, citados en Alonso, Duque y Correa, 2013). Aunque cada definición es diferente, estos autores coinciden en ciertos elementos como son la forma de aproximación, procesamiento, retención y recuperación de la información.

Dunn y Dunn (1992, 1993, 1999, citados en Dunn y Burke, 1995. p.2), consideran que los estilos de aprendizaje son “la manera en que los estudiantes empiezan a concentrarse, procesar, absorber y retener información nueva y difícil”. Hedge (2000), por su parte, al igual que Dunn y Dunn retoma en su concepto al procesamiento de la información y los define como la forma característica y preferida para aprender y procesar dicha información. Sternberg los considera como las variantes que revelan la preferencia para adquirir o aprender información nueva. Así, los estilos de aprendizaje son el resultado de la combinación de funciones, formas, niveles, orientaciones y tendencias (Sternberg, 1997).

Rosi-Le (1995) coincide con Sternberg en referirlos como la forma preferida de aprender información nueva, pero además señala que son el modo natural y habitual que los estudiantes emplean para desarrollar habilidades. Asimismo, los considera como permanentes, no importando el área de contenido de la información a tratar o del tipo de instrucción al que los estudiantes estén expuestos. Alonso et al. (1995) adoptan la definición de Keefe por considerarla la más clara y los definen como “rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (Alonso et al., 1995, p.48).

A partir de las definiciones anteriores, podemos decir que los estilos de aprendizaje son aquellas características, comportamientos o acciones particulares que los estudiantes manifiestan al momento de enfrentarse a información nueva o difícil en sus diferentes experiencias de aprendizaje.

El estudio de los estilos de aprendizaje ha permitido desarrollar una variedad de modelos teóricos de tipo sensorial (Blander y Grinder, 1988, citados en Flores, 2002), multifactorial (Dunn y Dunn, 2000), cognitivo (Kolb, 1984; McCarty, 1987 en Lozano, 2006; Alonso et

al., 1995; Sternberg, 1997) y de personalidad (Briggs y Briggs, 1987 citados en Lozano, 2006). En tal sentido, Kolb clasifica los estilos de aprendizaje en divergentes, convergentes, asimiladores y acomodadores. Su modelo teórico se basa en las teorías del proceso de aprendizaje experiencial de Lewin, Dewey y Piaget donde la experiencia juega un papel importante en el proceso de aprendizaje (Kolb, 1984).

Por su parte Honey y Mumford quienes adaptan el modelo de Kolb para la formación de directivos, dividen el ciclo del aprendizaje por experiencia en cuatro etapas donde el alumno en primer lugar tiene una experiencia, después repasa la experiencia, posteriormente obtiene conclusiones y a continuación planea el siguiente paso (Honey, 1994). Además, estos autores realizan una nueva clasificación de estilos de aprendizaje y los categorizan en: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático; cada uno con atributos diferentes en el tratamiento, análisis y recuperación de la nueva información.

El modelo de Honey y Mumford, referente de esta investigación, retoma algunos fundamentos del modelo teórico de Kolb tales como: la idea de un aprendizaje cíclico y la experiencia como parte importante del aprendizaje. No obstante, difiere en la clasificación de estilos de aprendizaje en su descripción, en el instrumento y en el papel de éste. Posteriormente, Alonso et al. (1995) agregan un listado de las cualidades más comunes de cada perfil de aprendizaje. A partir de una investigación de Alonso (1991, citado en García et al., 2008), este modelo ha sido considerado como base en diferentes investigaciones en España y América Latina. Así, en el modelo de Honey y Mumford se incluyen los atributos principales de los estilos de aprendizaje que se describen a continuación:

El estudiante con *estilo activo* aprende con la experiencia directa y se involucra en nuevas actividades entusiasmadamente, aunque sólo puede estar comprometido con una actividad por lapsos cortos de tiempo. Así, cuando la emoción que experimenta en una actividad disminuye, pierde interés y desea otra. El estudiante con este estilo se caracteriza por ser animador, improvisador, descubridor, arriesgado y espontáneo, además de trabajar cómodamente en grupos.

El estudiante con *estilo reflexivo* aprende al observar y al recoger datos. En cada experiencia es más receptivo, ya que recurre a la observación y a la escucha para apropiarse de la

información. Analiza meticulosamente, desde diferentes ángulos, los datos que recibe para adueñarse de ellos. El estudiante que adopta este estilo se caracteriza por trabajar individualmente, ser ponderado, concienzudo, receptivo, analítico y exhaustivo.

El estudiante con *estilo teórico* aprende cuando conceptualiza de forma abstracta y realiza conclusiones. Después de haber analizado y sintetizado los hechos que percibe, los integra en teorías lógicas de forma sistemática. El estudiante con este estilo se identifica por ser metódico, lógico, objetivo, crítico y estructurado.

El estudiante con *estilo pragmático* aprende con la experimentación activa y la búsqueda de aplicaciones práctica de las ideas nuevas. Trata impetuosamente de encontrar la practicidad de las ideas nuevas y disfruta experimentar con ellas en la primera oportunidad que se le presente, además de involucrándose en proyectos que le atraen. El estudiante que adopta este estilo se define por ser experimentador, práctico, directo, eficaz y realista (Alonso et al., 1995).

El modelo integrado por Honey y Mumford ha sido comúnmente empleado en el nivel de educación superior, aunque su uso se ha extendido a la educación secundaria y al nivel medio superior. La información encontrada en diversas investigaciones sobre estilos de aprendizaje sugiere que la comprensión y la aplicación de la teoría sobre cómo aprenden los alumnos; como hacen suyo el nuevo conocimiento desde el primer contacto, su procesamiento, análisis, almacenamiento, hasta la recuperación de la información, es una forma apropiada y necesaria para promover aprendizajes significativos y para elevar la calidad educativa (Alonso citado en Gallego y Nevot, 2007).

Estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico

Los estilos de aprendizaje en relación con el rendimiento académico de los universitarios han sido estudiados en diversos contextos. Entre las investigaciones llevadas a cabo en Europa destacan las de Hervás (2008), Luengo y González (2005), Castaño (2004) y Camarero, Martín y Herrero (2000). Hervás (2008) exploró los estilos de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de analizar la concordancia entre la práctica educativa con las diferencias individuales de los alumnos, en términos de sus estilos de aprendizaje. Luengo y González

(2005) encontraron una relación positiva entre algunos estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes, ya sea el estilo reflexivo, teórico o divergente; señalan que los estudiantes con estilo teórico son alumnos con tendencia a explorar detenida y reflexivamente, lo que les permite llegar a aprendizaje más significativos. Mientras que Camarero et al. (2000) encontraron una relación significativa negativa entre el estilo teórico y el rendimiento académico; los alumnos con este estilo se caracterizan por basar su proceso de forma más superficial.

En Asia también se han realizado algunas investigaciones que se centran específicamente en el estudio de los estilos de aprendizaje y el aprovechamiento académico en la asignatura del inglés como lengua extranjera (Dai, Wu y Dai, 2015; Subramanian, 2014; Mohammadzadeh, 2012; Pei Shi, 2012).

En América Latina las investigaciones de Borracchi y Arribalzaga (2015), Bahamón, Vianchá, Bohórquez y Alarcón (2013) y Manzano (2007), encontraron que los alumnos con estilo convergente abandonaron sus estudios, a pesar de que suelen desempeñarse mejor que los otros estilos. Además, existe un empleo heterogéneo de estilos de aprendizaje en el nivel de dominio alto de la segunda lengua y el estilo reflexivo incide positivamente en el aprendizaje de la lengua. Contrariamente, la influencia del estilo activo es negativa, ya que estos alumnos tienen menor rendimiento en la lengua extranjera.

Otras investigaciones están interesadas en relacionar los desempeños académicos, mediante el uso de las TIC. Tal es el caso de García et al. (2008) quienes examinaron el uso de las TIC de alumnos y docentes respecto a sus estilos de aprendizaje. En este estudio se encontró que ambos actores emplean las TIC y los mismos medios sin importar su estilo de aprendizaje. Por su parte Castro y Guzmán (2005) realizaron un estudio enfocado a innovar para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, mediante la inclusión de los estilos de aprendizaje en dicho proceso. Estos autores encontraron que en general los docentes conocen el concepto de estilos de aprendizaje, pero no los consideran en la clase; abarcan el contenido de un curso sin reparar en las características individuales de los aprendices.

Con base en los hallazgos de los estudios mencionados se recomienda considerar a los estilos de aprendizaje en la formación de los estudiantes por ser un aspecto cognitivo que influye

significativamente en el aprendizaje. En las investigaciones referidas es una constante la consideración sobre los estilos de aprendizaje para mejorar los resultados académicos de los estudiantes. De esta forma, algunos estudios han concluido que se deben considerar en la planificación, materiales y en la instrucción con el fin de mejorar el proceso educativo. Con su implementación en las aulas se busca además llevar a cabo una docencia de calidad centrada en la individualidad de cada estudiante con respecto a su forma de aprender para eventualmente obtener mejores resultados del proceso de aprendizaje.

En la tabla 1, se recoge la información de distintos estudios realizados sobre los estilos de aprendizaje y la adquisición de lenguas extranjeras, así como la relación que guardan con el desempeño académico en general y del inglés como lengua extranjera, en particular. Estos estudios coinciden que es necesario tomar en cuenta los estilos de aprendizaje en los procesos educativos por la influencia que ejercen en los resultados del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 1: Estudios sobre estilos de aprendizaje y adquisición de la lengua extranjera (LE).

Autores	Participantes	Propósito	Modelo de EA	Instrumento	Hallazgos
Recke et al. 2016	Estudiantes universitarios	Análizar la relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico	Alonso, Gallego y Honey	CHAEA	Tomar en cuenta los estilos de aprendizaje en el aula impacta positivamente en el interés, la concentración y el rendimiento académico
Dai, Wu y Dai 2015	Alumnos del Conservatorio de música	Analizar la relación entre motivación, nivel de competencia del inglés y Estilos de aprendizaje	Felder y Silverman	ILS (Index of learning styles) Felder y Soloman	Bajo dominio de inglés de los estudiantes Correlación negativa entre estilo activo y los resultados del examen final. Correlación negativa entre el estilo visual y la motivación. Correlación moderada entre los EA y la competencia del inglés. Diferencia en competencia del inglés y estilo de aprendizaje.

Mohammadzadeh 2012	Estudiantes universitarios	Explorar si el aprendizaje de colocaciones del idioma inglés es favorecido por un Estilo de aprendizaje	Kolb	LSI II	El estilo divergente predomina en las alumnas. Estilo divergente favorece el aprendizaje de colocaciones.
Pei Shi 2012	Estudiantes universitarios	Analizar la relación entre los estilos de aprendizaje y el empleo de estrategias entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento en inglés como lengua extranjera.	Brown	Cuestionario de preferencias de estilos de aprendizaje perceptuales (PLSPQ)	Los estilos de aprendizaje influyen en el uso de las estrategias de aprendizaje de tipo social. Los estudiantes auditivos emplean más estrategias sociales que los visuales. Estudiantes con alto rendimiento emplean más estrategias de aprendizaje
Manzano 2007	Estudiantes universitarios	Determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico del inglés como lengua extranjera.	Alonso, Gallego y Honey	CHAEA	El estilo reflexivo tiene influencia positiva en el aprendizaje de la LE. El estilo activo dificulta el aprendizaje de la LE.
Luengo y González 2005	Estudiantes universitarios	Determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico.	Alonso, Gallego y Honey	CHAEA	El estilo reflexivo influye positivamente en el aprendizaje de la LE.
Sinatra., Sazo y Price 1993	Estudiantes universitarios	Conocer los diferentes estilos de aprendizaje.	Dunn y Dunn	LSI	Los estudiantes consiguen más alto puntaje en matemática, ciencias y ciencias sociales que en inglés y español.

Fuente: Elaboración propia

Marco metodológico

Con el propósito de analizar la relación entre los estilos de aprendizaje y la adquisición del inglés como lengua extranjera en universitarios mexicanos, se consideró un diseño de investigación cuantitativo, de corte transversal exploratorio, que utiliza el método de encuesta para la obtención de los datos.

Población y muestra

El estudio se realizó en una Institución de Educación Superior pública, autónoma y descentralizada, ubicada en la ciudad de Puebla, México. El modelo educativo de la institución es el Modelo Universitario Minerva (MUM), que obedece a las exigencias de las políticas educativas de orden estatal, nacional e internacional. En la actualidad, busca la personalización de la educación y la formación de profesionistas certificados en una o más lenguas extranjeras: inglés, alemán o francés que les permita ser parte del contexto actual competitivo e internacionalizado (BUAP, 2014).

El inglés como lengua extranjera (LE) se encuentra incorporado como asignatura del tronco común universitario (TCU) y tiene como objetivo habilitar a los alumnos con las herramientas lingüísticas necesarias para comunicarse en inglés en contextos académicos internacionales. Asimismo, los alumnos cuentan con programas de intercambio con países al interior y exterior del continente americano. Para gozar de este beneficio, un requisito determinante es el dominio del idioma inglés, sin importar el país de destino, incluso a aquellos donde el español es la lengua materna.

La población de estudio se conformó por alumnos del inglés IV como lengua extranjera del Tronco Común Universitario (TCU), quienes tienen la posibilidad de elegir la asignatura en cualquier nivel formativo. Los alumnos provienen de diferentes comunidades, ciudades y Estados del país. Sus escuelas de procedencia, del nivel medio superior, son de diferentes subsistemas del sector público y privado (BUAP, 1998): Bachilleratos Generales, Preparatorias Urbanas de la BUAP, Centro escolar niños Héroes de Chapultepec, Preparatorias Regionales de la BUAP, Colegio de bachilleres del Estado de Puebla, Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala, Instituto Normal del Estado y Bachillerato Oficial.

La muestra consistió en 41 estudiantes del TCU, con edades entre 19 y 25 años (edad promedio=20 años), de dos áreas del conocimiento: (1) ciencias sociales y humanidades; (2) económico administrativas. Respecto al lugar de procedencia, 46.34% de los estudiantes son de Puebla capital, 24.30% de los municipios de Puebla, 9.7% del Estado de Veracruz, 2.4% de Tlaxcala, 2.4% de Guanajuato, 2.4 % de Hidalgo y 2.4% del Distrito Federal. La selección de los participantes se realizó por conveniencia, de acuerdo con los siguientes criterios de

inclusión: ser alumnos inscritos en el curso LE IV de la universidad donde se realizó el estudio, cursar exclusivamente inglés en el TCU, es decir no formar parte de otro programa de idiomas (para evitar sesgos en el rendimiento académico por estar inscritos a dos programas de inglés).

Instrumentos y técnicas

Para la recolección de los datos se emplearon dos instrumentos: El cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA; Alonso et al., 1995) y un examen departamental.

El cuestionario Honey Gallego Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA; 1997), es una adaptación para contextos hispanos, del Cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Honey y Mumford (1986, citados en Juárez-Lugo, 2014), el cual se emplea principalmente en nivel de Educación Superior. Se seleccionó este instrumento debido a que su diseño cumple con las tres características psicométricas mínimas: tipificación, confiabilidad y validez, además de ser de los más representativos en el tema.

El instrumento ha sido validado y comprobada su consistencia interna, a través de una investigación realizada en la universidad complutense y politécnica de Madrid; el coeficiente alfa obtenido para cada estilo fue: activo $\alpha=.6272$; reflexivo $\alpha=.7275$; teórico $\alpha=.6584$; pragmático $\alpha=.5854$ (Alonso et al., 1991).

En el contexto mexicano Juárez-Lugo (2014) corroboró la confiabilidad y validez del CHAEA; el coeficiente alfa obtenido fue para cada estilo: activo $\alpha=.58$; reflexivo $\alpha=.54$; teórico $\alpha=.57$; pragmático $\alpha=.56$. De esta forma, los resultados de ambos estudios reflejan consistencia interna aceptable. Asimismo, en una investigación previa se comprobó la confiabilidad del instrumento; el alfa fue: activo $\alpha=.75$; reflexivo $\alpha=.71$; teórico $\alpha=.74$; pragmático $\alpha=.75$ (Juarez-Lugo, Rodríguez y Luna, 2012).

El CHAEA consta de tres partes que pueden ser contestadas en aproximadamente 40 minutos. La primera sección permite reunir datos personales y socioeconómicos de los alumnos, que hacen posible conocer a los grupos en general y a cada alumno de forma particular. Estos datos son: escuela de procedencia, lugar de procedencia, notas altas y bajas en el nivel medio superior, edad, sexo, profesión de los padres.

La segunda parte corresponde al cuestionario CHAEA. Se trata de un instrumento dicotómico compuesto por 80 ítems, las opciones de respuesta son los signos “+” o “-”. El signo más es elegido cuando los estudiantes están más de acuerdo con el ítem. Contrariamente, si están más en desacuerdo deben elegir el signo menos. Hay veinte ítems correspondientes a cada estilo de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático distribuidos de forma aleatoria.

Ejemplos de ítems para identificar el estilo de aprendizaje.

3	+	-	Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
4	+	-	Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
5	+	-	Creo que los formalismos impiden y limitan la actuación libre de las personas.
6	+	-	Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.

Fuente: Alonso et al. (1995).

La tercera parte del cuestionario permite conocer el estilo de aprendizaje de los alumnos. Esta sección contiene instrucciones para distinguir perfil numérico y gráfico. Los alumnos deben anotar las respuestas positivas en las columnas asignadas a cada estilo de aprendizaje, por último, incluye un eje de coordenadas donde los alumnos colocan los valores positivos de cada estilo.

Al concluir las tres secciones se puede identificar el estilo de aprendizaje predominante de los alumnos. La puntuación máxima para cada estilo es de 20 ítems. De acuerdo con la puntuación se especifica la predominancia de cada estilo, que está dividida en cinco niveles: preferencia muy alta, alta, moderada, muy baja y baja. La escala de predominancia de cada estilo se detalla en un baremo general de preferencia de estilos de aprendizaje (Alonso et al., 1995).

Tabla 2. Baremo general de estilos de aprendizaje

Estilos	Preferencia				
	Muy baja	Baja	Moderada	Alta	Muy alta
Activo	0-6	7-8	9-12	13-14	15-20
Reflexivo	0-10	11-13	14-17	18-19	20

Teórico	0-6	7-9	10-13	14-15	16-20
Pragmático	0-8	9-10	11-13	14-15	16-20

Fuente: Alonso et al. (1995).

Procedimiento

Para identificar el rendimiento académico de los alumnos se empleó la información de los resultados del examen departamental, elaborado por la academia de inglés IV, el cual mide los aprendizajes en los aspectos de: gramática, vocabulario, comprensión lectora y auditiva. El puntaje máximo es de 30 puntos.

Para la identificación de estilos de aprendizaje se utilizó el instrumento CHAEA, que puede ser contestado en línea, sin embargo, se optó por fotocopiarlo y distribuirlo a los estudiantes de manera grupal en el horario escolar. El tiempo que tomó a los estudiantes contestar el cuestionario fue de aproximadamente 20-35 minutos. La información recabada se analizó con el apoyo del programa estadístico SPSS versión 20.

Resultados

Estilos de aprendizaje de los estudiantes

El nivel de predominancia de los estilos de aprendizaje en los estudiantes (reflexivo, teórico, activo y pragmático) es moderado, como se puede apreciar en la tabla 3. Los cuatro estilos de aprendizaje están presentes en cada estudiante, sin embargo, la proporción de ellos varía. En la muestra total se observa predominancia moderada del estilo teórico (51.2%), seguido del reflexivo (46.3%), y del pragmático (39%). La predominancia del estilo activo en los estudiantes se encuentra ubicada en la escala de muy baja a moderada. En el estilo reflexivo están presentes los cinco niveles de predominancia. De los estilos teóricos y pragmáticos solo hay cuatro niveles: de muy bajo a alto y de bajo a muy alto.

Tabla 3. Preferencia de los estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

Estilo activo y Rendimiento académico							Estilo reflexivo y Rendimiento académico						
		Rendimiento académico				Total			Rendimiento académico				Total
		Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente				Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente	
Estilo activo	Muy baja	1	2	1	1	5	Estilo reflexivo	Baja	1	4	2	1	8
	Baja	5	5	0	1	11		Moderada	5	4	6	1	16
	Moderada	5	8	6	2	21		Alta	3	5	0	1	9
	Alta	0	2	2	0	4		Muy alta	2	4	1	1	8
Total		11	17	9	4	41	Total		11	17	9	4	41

Estilo pragmático y rendimiento académico							Estilo teórico y Rendimiento académico						
		Rendimiento académico				Total			Rendimiento académico				Total
		Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente				Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente	
Estilo pragmático	Muy baja	0	0	1	3	4	Estilo teórico	Muy baja	0	1	1	3	5
	Baja	0	2	2	0	4		Baja	0	1	2	0	3
	Moderada	5	11	4	0	20		Moderada	5	11	4	0	20
	Alta	3	1	1	1	6		Alta	3	0	1	1	5
	Muy alta	3	3	1	0	7		Muy alta	3	4	1	0	8
	Total	11	17	9	4	41		Total	11	17	9	4	41

Fuente: Elaboración propia

Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes

En la tabla 4 se presentan las correlaciones entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico. Los resultados reflejan una correlación negativa entre el estilo pragmático ($r=-.117$; $p<.05$) y el estilo reflexivo ($r=-.011$; $p<.05$) con el rendimiento académico. Por su parte, el estilo activo ($r=.24$; $p<.05$) y el estilo teórico ($r=.11$; $p<.05$) presentan una correlación positiva con el rendimiento académico.

Tabla 4: Estilo de aprendizaje y rendimiento académico

	Rendimiento académico	Estilo activo	Estilo reflexivo	Estilo teórico	Estilo pragmático
Rendimiento académico					
Estilo activo	,246				
Estilo reflexivo	-,011	-,031			
Estilo teórico	,111	-,087	-,020		

Estilo pragmático	-,117	-,172	-,293	,293
----------------------	-------	-------	-------	------

Fuente: Elaboración propia

Rendimiento académico por sexo

En la tabla 5 se muestra el rendimiento académico de los estudiantes por sexo. Tanto hombres como mujeres obtuvieron resultados que oscilaron entre el nivel regular (n=11), de los cuales 7 son mujeres, el nivel bueno (n=17), 9 de ellos son mujeres, el nivel muy bueno (n=9) y el nivel excelente (n=4), 2 de ellos mujeres.

Tabla 5: Rendimiento académico por sexo

	Rendimiento académico				Total
	Regula r	Bueno	Muy bueno	Excelent e	
Hombre	4	8	3	2	17
Mujer	7	9	6	2	24
Total	11	17	9	4	41

Fuente: Elaboración propia

Rendimiento académico por Área de conocimiento

En la tabla 6 se presenta el rendimiento académico por área de conocimiento. Más alumnos de humanidades consiguieron puntajes en el nivel muy bueno (n=7), que los de ciencias sociales (n=2). Aunque, en el nivel excelente hubo igual número de alumnos (n=2). En el área de ciencias sociales hubo mayor número de alumnos con resultados buenos (n=13) y regulares (n=7).

Tabla 6. Rendimiento académico por área de conocimiento

		Rendimiento académico			
		Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
Área académica	Cs. Económico-Administrativas	4	4	7	2
	Cs. Sociales y Humanidades	7	13	2	2
Total		11	17	9	4

Fuente: Elaboración propia

Discusión

Con base en los resultados de la presente investigación se observa que los estudiantes presentan una predominancia moderada del estilo teórico, seguida del estilo reflexivo (46,3%) y del estilo pragmático (39%). Considerando que los estudiantes con estilo teórico aprenden de forma lógica mediante el uso de teorías y modelos, esto es, van paso a paso en el proceso de aprendizaje por medio de la síntesis, el análisis de la información, para lograr aprendizajes significativos, estos resultados son favorables. Además, este tipo de alumnos destacan más en sus desempeños académicos, que los que adoptan estilos activo y pragmático, lo cual coincide con algunas investigaciones previas (Manzano, 2007; Luengo y González, 2015), en que existe una correlación positiva entre este estilo de aprendizaje y el resultado académico.

Por otro lado, los estudiantes que adoptan un estilo activo de aprendizaje con nivel de predominancia baja y muy baja obtuvieron excelente rendimiento académico. Dato que coincide con los hallazgos de Dai et al. (2015) y Manzano (2007) quienes encontraron una correlación negativa entre el estilo activo y el rendimiento académico; a mayor predominancia de estilo activo, menor aprovechamiento escolar.

Respecto a las diferencias por sexo, un mayor número de mujeres obtuvo mejor rendimiento académico que los hombres. Sin embargo, la preferencia de estilos de aprendizaje no muestra una diferencia significativa por sexo. Cabe señalar que, en general, el rendimiento académico de los estudiantes se encuentra en el nivel medio para ambos sexos. Estos hallazgos difieren con los de Echavarri, Godoy y Olaz (2007), quienes encontraron que las mujeres presentaban un mejor promedio académico que los hombres en los tres primeros años de su estancia universitaria.

En cuanto a las diferencias por disciplina, los alumnos de humanidades consiguieron mejores puntajes en el nivel muy bueno, que los de ciencias sociales. Aunque, en el nivel excelente los estudiantes de las dos disciplinas obtuvieron el mismo porcentaje. En el área de ciencias sociales hubo mayor número de alumnos con resultados buenos y regulares.

De acuerdo con el comportamiento de cada estilo de aprendizaje se esperaría que el promedio académico de los alumnos fuera más alto, ya que existe predominancia de los estilos teórico y reflexivo, sin embargo, este no fue el caso. Aunque, la predominancia del estilo activo es

baja y muy baja; condición favorable para el aprendizaje, ya que de acuerdo con Luengo y González (2005) el estilo activo dificulta el aprendizaje de la LE. Si bien el rendimiento académico oscila entre el nivel regular y excelente, no predomina en nivel excelente. Resultado que llama la atención porque de acuerdo con los hallazgos de Manzano (2007), la predominancia de estilos de aprendizaje teórico y reflexivo caracteriza a los estudiantes con desempeños académicos muy bueno o sobresaliente. Asimismo, el estilo reflexivo incide positivamente en el aprendizaje de la LE (Luengo y González, 2005).

Conclusiones

A partir de los hallazgos obtenidos, podemos concluir que los estilos de aprendizaje son un aspecto cognitivo que influye en el aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes de las dos disciplinas incluidas en el estudio (Ciencias sociales y humanidades; Económico administrativas). Por lo tanto, es importante que se consideren en las experiencias de aprendizaje de los universitarios, que permita potenciar el aprendizaje de todos los estudiantes y no solo de algunos, sin importar las características individuales que el alumno posea.

Los hallazgos de esta investigación se suman a otros trabajos previos respecto a la relación negativa del estilo activo sobre el aprendizaje, en este caso, los alumnos con estilo activo con predominancia muy baja y baja obtuvieron rendimiento académico excelente. No obstante, siendo los resultados presentados exploratorios, es necesario realizar estudios con una muestra más representativa para obtener resultados más contundentes.

Un aspecto a destacar es que, sin importar el estilo de aprendizaje, los estudiantes obtuvieron un nivel de rendimiento bueno, incluso aquellos que tienden a ser alumnos destacados a partir de un estilo reflexivo o teórico, como se expresa en varios estudios. Lo anterior sugiere la necesidad de seguir avanzando en esta línea de investigación como medio de mejora de las prácticas educativas.

Asimismo, el comportamiento de los estudiantes de la muestra indica la necesidad de implementar cambios en la práctica docente para mejorar su rendimiento académico, así como lograr aprendizajes de la lengua extranjera de manera que se responda a la modernidad.

Creemos que la formación de individuos con habilidades plurilingües que la sociedad actual requiere se puede fortalecer mediante la consideración de los distintos estilos de aprendizaje que los estudiantes adoptan, de modo que los universitarios mexicanos se puedan contar con las generaciones competitivas en el ámbito educativo y laboral, como parte activa del mundo global.

Referencias bibliográficas

a. Libros

Alonso, C. M., Gallego, D. J., y Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnósticos y mejora*. Bilbao: Mensajero.

Dovring, K. (1997). *English as Lingua Franca: Double Talk in Global Persuasion*. Westport, CT: Praeger.

Hartley, J. (1998). *Learning and studying*. London and New York: Routledge.

Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford university press.

Lozano, A. (2006). *Estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza: un panorama de la estilística educativa*. México: Trillas.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Sternberg, R. J. (2007). *Thinking styles*. Cambridge: Cambridge University Press. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

b. Capítulos de libro

Dunn, R. (2000). Capitalizing on college students' learning styles: theory, practice, and research. En R. Dunn y R. Griggs, *Practical approaches to using learning styles in higher education* (pp. 3-18). Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.

Honey, P. (1994). Styles of learning. En Mumford, A. (Ed.), *Handbook of management development* (pp. 101-124). England: Gower.

Rossi-Le, I. (1995). Learning styles and strategies in adult immigrant ESL students. En J. Reid. (Ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom*, 118-125. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Sinatra, R., Sazo, E y Price, G. (1993). The learning styles and creative performance accomplishments of adolescents in Guatemala. En R., Dunn, R. y Price, G. (Eds.), *Teaching and Counseling Gifted and talented adolescents: An international learning style perspective*, 161-174. Westport, CT: Praeger.

c. Artículos online

- Alonso, M., Duque, L., Correa, J. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de educación*. 64, 79-105. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a04.pdf>
- Bahamón, M. Vianchá, M., Alarcón, L., Bohórquez, C. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje relacionados con el logro académico de los universitarios. *Pensamiento psicológico*. 11(1), 115-129. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/pepsi/v11n1/v11n1a08.pdf>
- Borracci, R. y Arribalzaga, E. (2015). Estilos de aprendizaje de Kolb en estudiantes de medicina. *Medicina*. 75(2), 73-80. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/medba/v75n2/v75n2a01.pdf>
- BUAP. (1998). Reglamento de procedimientos y requisitos para la admisión, permanencia y egreso de los alumnos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Recuperado de: <http://www.transparencia.buap.mx/unidad/i/admision.pdf>
- Cabrera, J y Fariñas, G. (2011). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una Perspectiva Vigotskiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(1), 1-9. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/1090.htm>
- Castro, S y Guzmán, B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: una propuesta para su implementación. *Revista de investigación*. 58, 84-102. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3761/376140372005.pdf>
- Castaño, G. (2004) Independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo emocionales. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid. Recuperado de: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/psi/ucm-t28051.pdf>
- Camarero, F., Martín, F y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psichotema*. 12(4), 615-622. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/380.pdf>
- Dai, Y., Wu, Z., y Dai, L. (2015). The relationships among motivation, learning styles and English proficiency in EFL music students. *International Journal of English Linguistics*. 5 (6), 75-83. Recuperado de: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijel/article/viewFile/52321/29607>
- Dunn, R y Burke, K. (2005). *Learning style: the clue to you*. Recuperado de: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VN0Po2FqhveJ:https://webs.u.m.es/rhervas/miwiki/lib/exe/fetch.php%3Fid%3Ddocencia%26cache%3Dcache%26media%3Dlscy_rimanual_v1.pdf+%cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx
- Echavarri, M, Godoy, J y Olaz, F. (2007). Diferencias de género en habilidades

- cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revistas Javeriana*. 6 (2). 319-329 Recuperado de:
<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/120/105>
- Fleta, M. (2006). Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela. *Encuentro*. 56, 51-62. Recuperado de:
<http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/1200/06-Fleta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Flores, M. (2002). Programación neurolingüística y el aprendizaje mediado. Educación integral, reflexiones y experiencias. 5, 157-177. Recuperado de:
<http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/AEI/article/view/19>
- Gallego, D y Nevot, A. (2007). Los estilos de aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. *Revista Complutense de Educación*. 19 (1), 95-112. Recuperado de:
<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0808120095A/15564>
- García, J., Santizo, J., y Alonso, C. (2008). Identificación del uso de la Tecnología computacional de profesores y alumnos de acuerdo a sus estilos de aprendizaje. *Revista de estilos de aprendizaje*. 1(1), 168-185. Recuperado de:
http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_1/lsr_1_abril_2008.pdf
- Heredia, B. y Rubio, D. (2015). Inglés y desigualdad social en México. *Mexicanos primero*, 13-8. Recuperado de: <http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/sorry/Sorry-digital-ok.pdf>
- Hervás, R. (2008). Identificación de variables que influyen en los estilos de aprendizaje. Claves para conocer cómo aprenden los estudiantes. *Revista de estilos de aprendizaje*. 1(1), 143-167. Recuperado de:
<http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/83/15>
- Juárez- Lugo, C. (2014). Propiedades psicométricas del cuestionario Honey Alonso de Aprendizaje (CHAEA) en una muestra mexicana. *Revista de estilos de aprendizaje*, 7(13), 136-154. Recuperado de:
<http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/viewFile/31/164>
- Juárez-Lugo, C., Hernández, R., y Montijo, L. (2012). El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica. *Journal of Learning Styles*. 5(10), 136-154. Recuperado de: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/113/76>
- Luengo, R. y González, J. (2005). Relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en matemáticas y la elección de asignatura optativas en alumnos de Eso. *Relieve*. 11(2), 147-165. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/916/91611204.pdf>

- Manga, A. (2008). Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE). Factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Tono digital*. 16, 191-201. Recuperado de: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/249/190>
- Manzano, M. (2007). Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Granada, España. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1494/1/1665366x.pdf>
- Mohammadzadeh, A. (2012). The relationship between experiential learning styles and the immediate and delayed retention of English collocations among EFL Learners. *English Language Teaching*. 5(12), 121. Recuperado de: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/21802>
- Pei-Shi, W. (2012). The Effect of Learning Styles on Learning Strategy Use by EFL learners. *Journal of Social Sciences*. 8(2) 230-234. Recuperado de: <http://thescpub.com/PDF/jssp.2012.230.234.pdf>
- Recke, A., Zaráte, J., Lozano, A. (2016). Learning styles and their relationship with academic performance in English as a second language of students in a mexican university. *Revista de Estilos de Aprendizaje*. 9(17), 108-143. Recuperado de: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/287/207>
- Suarez-Orozco, M y Qin-Hilliard, D. (2005). Globalization: Culture and Education in the New Millenium. *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 32 (1), 102. Recuperado de: <http://scholarworks.wmich.edu/jssw/vol32/iss1/22>
- Subramaniam, V.,Yong, C., Melebek, R., & Siding, S. N. (2014). Learning Style among Native Iban students based on their gender acquiring Malay as a second language. *Asian Social Studies*, 10(11), 194-200. Recuperado de: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/37500/27393>

Concepciones Educativas sobre la Enseñanza y el Aprendizaje en docentes universitarios en contextos de Diversidad Socioeducativa.

Educational Conceptions about teaching and learning processes in university teachers in contexts of Social and Educational Diversity

Claudia Calderón Flández ¹

Recibido: 06-07-2017

Aceptado: 05-03-2018

RESUMEN:

Las políticas de equidad en Chile han permitido que jóvenes de menos recursos, provenientes de un sistema escolar socioeconómicamente segmentado accedan al sistema universitario. Consecuentemente el docente universitario ha debido adaptar sus concepciones educativas sobre la enseñanza y el aprendizaje, que dan fundamento a su docencia, en un contexto de mayor diversidad socioeducativa.

La presente investigación cualitativa, con un diseño de estudio de caso, explora y describe las Concepciones Educativas que sobre la formación en contextos de diversidad sostienen docentes de las carreras de Medicina de la Universidad de Chile y Fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso.

Se analizaron transcripciones de entrevistas, para luego construir un entramado de categorías que permiten describir y comparar las propiedades de las concepciones que sostienen los docentes. Los resultados muestran significados sobre la diversidad socioeducativa que aparecen escondidos de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aunque se reconocen diferencias socioeducativas en el sujeto aprendiz las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje fundamentan formas de docencia en que se realiza la orientación práctica del conocimiento, permitiendo homogeneizar contenidos y experiencias de aprendizaje en un grupo inicialmente diverso.

Palabras Clave: Concepciones Educativas; Diversidad socioeducativa; Educación Superior

1 Escuela de Psicología, Facultad de Medicina, Universidad de

Valparaíso claudia.calderon@uv.cl

ABSTRACT

The equity policies in Chile have allowed young people of less financial resources, who come from a segmented social and economical school system, to have access to the university system. Consequently, the university teacher has had to adapt his/her educational conceptions about teaching and learning what sustain the teaching process, in a context of a wider socio educational diversity.

The present qualitative investigation, designed as a case study, explores and describes the Educational Conceptions about teaching and learning what teachers have about the training process of the students in the context of diversity in the careers of Medicine in the University of Chile and Fonoaudiology in the University of Valparaíso.

Transcriptions of interviews were analyzed, to build a structure of categories that allow us to describe and compare the characteristics of the conceptions that the teachers showed. The results show meanings of socioeducational diversity they are separated from the teaching-learning process. Even that you can recognize socioeducational differences in the apprentices, the conceptions about teaching and learning sustain teaching methods where the practical orientation towards knowledge is encouraged, making it easier to standardize contents and learning experiences in an initially diverse group.

Key Words: Educational Conceptions, Socioeducational Diversity, Higher Education

Introducción

La presente investigación describe y analiza los contenidos y significados que componen las *Concepciones Educativas Sobre la Enseñanza y el Aprendizaje en relación a la diversidad socioeducativa* que sostienen docentes universitarios de carreras que han experimentado mayor variabilidad, en términos socioeconómicos, en sus matrículas de primer año. A través de un estudio cualitativo, y utilizando un diseño de análisis de casos en profundidad, se analizan los significados de estas concepciones en una docente de la carrera de Medicina de la Universidad Chile y una docente de la carrera de Fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso.

Las *Concepciones Educativas sobre la Enseñanza y el Aprendizaje* corresponden a un concepto que ha sido abordado por distintos autores y en distintos contextos. En términos generales incluyen los supuestos y significados que los sujetos adscriben al fenómeno del aprender y su relación con los procesos de enseñanza. Respecto del aprendizaje incluyen supuestos sobre ¿qué es aprender? ¿Qué tipo de habilidades se despliegan al momento del aprender? ¿Cuáles son las características de los aprendices?, etc. Respecto de la enseñanza, incluyen significados acerca de ¿qué es enseñar? Y supuestos acerca de los métodos de enseñanza y su efectividad; ¿cuáles son las acciones y roles del docente que enseña?, etc. Desde el punto de vista de su génesis, se nutren indistintamente y en distinta proporción de la experiencia del sujeto (en su condición de docente y también como aprendiz) y del componente conceptual o teórico que maneja el docente y que le permite adherirse de modo más o menos definido a algún enfoque educativo determinado (Cuevas, 2013; Aravena, 2013).

En el presente trabajo se planteó la siguiente pregunta de investigación: “¿cuáles son los significados de las concepciones educativas sobre la enseñanza y el aprendizaje respecto de la diversidad socioeducativa, en docentes universitarios que realizan docencia en carreras que han experimentado mayor variabilidad en términos socioeconómicos, en sus matrículas de primer año?”

La diversidad Socioeducativa en Contextos de Formación en Educación Superior

En los últimos decenios el espacio de Educación Superior en Chile ha sufrido importantes transformaciones en dos dimensiones; la expansión de su cobertura y sus procesos de formación. Ambas transformaciones fueron inspiradas en una visión política macro, de favorecer una educación de Calidad y con Equidad en este segmento de la población. Respecto de la cobertura, a partir del año 1981 se materializa un importante aumento y diversificación en términos de matrícula, lo que posibilita el tránsito desde un sistema de educación superior tradicionalmente elitista y homogénea, hacia uno masivo y diversificado (Koljatic y Silva, 2012; Larrocau, Ríos y Mizala, 2015).

En términos de cifras, se pasó de 165 mil cupos para estudiantes a principios de los años ochenta a una matrícula de más de 1 millón de estudiantes en el año 2012. El informe del SIES (SIES, 2013) reporta un total de 707.934 estudiantes universitarios de pregrado, lo cual representa un incremento del 3,2% de la matrícula el 2013 en relación al año 2012. Según datos CASEN, al año 2011 las universidades del Consejo de Rectores (CRUCH) incluyeron en sus aulas un 33,2% y un 29,5% del total de estudiantes pertenecientes a los quintiles I y II que participaron del proceso regular de selección universitaria (Espinoza y Gonzalez; en Bernasconi 2015).

Si bien es cierto las políticas de expansión de matrícula resultan por sí solas insuficientes para asegurar la Equidad en el acceso a la Educación Superior, las cifras son elocuentes en el sentido de que se ha introducido una importante cuota de *diversidad* en la población de estudiantes que históricamente ingresaban a la universidad. Como señalan algunos autores este cambio asume el carácter de problema cuando se constata que los modos de funcionamiento de las instituciones de educación superior estaban habituados para recibir a un grupo más bien homogéneo de estudiantes, aquellos con un capital social y cultural similar al de sus docentes, donde los dispositivos pedagógicos (de enseñanza-aprendizaje, de evaluación y de acompañamiento) respondían a las necesidades del sector social que históricamente accedía a la universidad (Sebastián y Scharager, 2007).

Existe un notable grado de consenso de que la política pública, al haber instalado la lógica del mercado educativo en los distintos niveles, ha producido un sistema donde los grupos se

encuentran altamente diferenciados entre establecimientos y altamente identificados al interior de los mismos, produciendo un sistema con elevados niveles de polarización y baja cohesión. En consecuencia, el sistema educativo no aparece como un espacio de convergencia entre individuos distintos, sino más bien como un escenario en que se reproducen procesos de fragmentación y diferenciación social y académica entre los estudiantes y en la sociedad; y que esta condición se replica a través de distintos mecanismos cuando se avanza al nivel de educación terciaria.

Una panorámica general de la investigación sobre las características de este estudiante de primera generación familiar que se integra a la vida universitaria (Jarpa y Rodríguez, 2017; Canales, 2016; Carrasco, Zúñiga y Espinoza, 2014; Castillo y Cabezas, 2010; Gallardo, Lorca, Morrás y Vergara, 2014), sistemáticamente nos refiere la presencia de un sujeto en desventaja respecto de aquellos estudiantes que provienen de un sistema familiar y escolar en los cuales el acceso a la universidad es tradicional. Los autores señalan que para los estudiantes más vulnerables que postulan a la educación superior se genera una doble discriminación debida en lo fundamental a dos razones: por una parte su origen socioeconómico y por otra, la inadecuada preparación que reciben durante su paso por la enseñanza media (Espinoza y González, 2015). Como señala González (González, 2015); aunque en Chile no se cuenta con estudios específicos, se aprecia una percepción relativamente generalizada de que un grupo de estudiantes, sobre todo aquellos que han llegado al sistema como producto de su masificación, tendrían “escasas capacidades para enfrentar la vida académica”, “deficiente preparación previa”, “poco interés por sus estudios”, etc.

El siguiente listado representa algunas de las más importantes que señalan los estudios respecto de las características del aprendiz universitario que se presenta en desventaja socioeducativa (Carrasco, 2016; Donoso, Donoso & Arias, 2010).

(i) Presentan déficit de aquellos contenidos básicos que, estando presentes en el currículum de enseñanza media, fueron escasamente abordados en sus escuelas o liceos de procedencia. Adicionalmente, se asumen déficit en el desarrollo de formas de pensamiento complejo (comprensión, análisis y síntesis), y estrategias de búsqueda y organización de información; todas estas habilidades que se relacionan con el desempeño académico.

(ii) Una percepción disminuida sobre las posibilidades y capacidades que tiene de alcanzar el éxito en sus estudios superiores. Esta percepción disminuida se construye desde su etapa escolar y se refuerza con las experiencias de fracaso académico o problemas de integración que el estudiante pueda enfrentar en sus primeros semestres universitarios.

(iii) Déficit en estrategias de autorregulación; relacionado con el punto anterior, se refiere generalmente a la falta de desarrollo de estrategias para controlar el estrés asociado a las demandas del trabajo académico; y a los efectos en el autoconcepto (autoestima, autoimagen, autoeficacia) que puede generar la experiencia del fracaso académico. Estas variables indistintamente van perfilando la figura de un sujeto emocionalmente vulnerable frente a la experiencia de falta de integración social (entre sus pares) y de rendimiento académico deficiente.

(iv) Déficit o falta de desarrollo motivacional para la vida universitaria. Ausencia de metas y planes a futuro en el plano académico, lo que afectaría su motivación de logro, su participación activa en general en las tareas y labores que demanda la vida universitaria.

En este sentido la introducción de una mayor diversidad socioeducativa, que deviene de la incorporación masiva de un tipo de estudiante caracterizado por la desventaja socioeducativa, producida por un sistema escolar precedente altamente segmentado, genera tensiones y nuevas demandas a las prácticas docentes, y a las concepciones educativas sobre la enseñanza y el aprendizaje que sostienen los docentes y que dan fundamento a sus actividades de docencia.

La Docencia Universitaria

Diversas investigaciones sobre trayectorias docentes en educación superior y formación inicial, muestran que la mayoría de los docentes universitarios emigran hacia el mundo de la docencia desde los espacios profesionales o de investigación disciplinar, y que en su mayoría carecen de estudios formales de pedagogía (Guzmán, 2011; 2012; Cruz 2011).

No obstante lo anterior, la falta de una formación pedagógica específica y sistemática no debe conducirnos a pensar que el docente universitario interviene en el aula de manera irreflexiva

y sin un cuerpo de conocimientos pedagógicos de referencia; muy por el contrario, a partir de su experiencia en el ámbito de la docencia universitaria, que implica un permanente encuentro entre lo disciplinar y lo didáctico (Calderón, 2015), y su conocimiento empírico sobre el resultado de sus prácticas de enseñanza en grupos diversos de estudiantes, han ido construyendo un conocimiento particular e idiosincrático; que ha sido estudiado en contextos universitarios y respecto de distintos campos de formación disciplinar en programas de investigación de carácter amplio en la línea de lo que se conoce como investigaciones sobre el “Pensamiento del profesor” (Solar y Díaz, 2007) y el “Conocimiento del Profesor” (Shulman, 2005; Cruz, 2011; Medina y Jarauta, 2013).

Uno de los constructos más estudiados en Educación Superior, que permite una aproximación a los fundamentos representacionales sobre la docencia que sostienen los docentes, corresponde a las concepciones educativas sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Concepciones Educativas sobre la enseñanza y el aprendizaje en Educación Superior

En un sentido amplio las Concepciones Educativas sobre la Enseñanza y el Aprendizaje constituyen un entramado de sentidos y significados que sobre la enseñanza y el aprendizaje construyen y organizan los sujetos. Como señalan varios autores (Aravena, 2013; Catalán, 2010; Cuevas, 2013; 2009) en variadas ocasiones este constructo se hace equivalente con otros constructos utilizados en la materia como son las representaciones, teorías en uso y teorías implícitas; en todas ellas no obstante se reconoce un continuo implícito/explicito conforme el grado de conciencia y las posibilidades de los sujetos de explicitar en palabras sus contenidos.

Al momento de su análisis, existen una serie de taxonomías que permiten ordenar las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en categorías más amplias, siendo las más utilizadas las propuestas originalmente por Saljo en la década del 70 quien identifica cinco tipos de concepciones sobre el aprendizaje a) como incremento de conocimiento; b) como memorización; c) como adquisición de hechos o métodos; d) como abstracción de significados y e) como proceso interpretativo.

Respecto de las concepciones sobre la enseñanza la mayoría de las investigaciones señala que éstas se ubican en algún punto del continuo entre una enseñanza centrada en el profesor y orientada hacia el contenido; y una enseñanza centrada en el estudiante y en los procesos de aprendizaje subyacente (González, 2010).

En la presente investigación, que explora las concepciones educativas que sostienen profesores universitarios, es importante considerar dos aspectos; en primer lugar que en general los docentes no provienen del mundo de la educación y carecen de formación más o menos específica en pedagogía, lo cual tiene como consecuencia que es muy probable que sus concepciones estén saturadas de contenidos más bien personales y experienciales que de referentes pedagógicos teóricos; por otro lado, el objetivo de esta investigación consiste en explorar estas concepciones en su relación con la diversidad socioeducativa emergente en sus aulas. Estas consideraciones son importantes toda vez que para el caso de esta investigación se pondrán en segundo plano el uso de categorías globales y pre establecidas como las que señala la teoría, y se privilegiará la emergencia de contenidos particulares para cada caso, lo que enriquece la comprensión del fenómeno a estudiar.

Antecedentes del objeto de estudio

Por su carácter específico y situado, distintos autores reconocen lo difícil o inconducente que puede resultar tratar de extrapolar los resultados de las investigaciones como si se tratara de reglas generales que para guiar el desarrollo de las prácticas docentes (Guzmán, 2011; Medina et. al 2011; Cruz 2011). En lugar de ello, animan a la comunidad investigadora al estudio de los contextos particulares en que este conocimiento emerge, en la lógica de facilitar un proceso de reflexión continua, con la expectativa que cada estudio en particular puede aportar a la reflexión de los actores, y a visibilizar un tipo de conocimiento práctico que en general ha sido poco descrito y por ende ha tenido escasa posibilidad de ser reflexionado y socializado entre pares que conviven en una comunidad disciplinar y académica.

De este modo el estudio de las múltiples dimensiones que subyacen al ejercicio de la docencia universitaria, supone una mirada compleja de esta labor más allá de la simple acción de

transmisión de conocimientos (Montenegro y Fuentealba, 2010); muy por el contrario, se asumen sus dimensiones subyacentes de especificidad y profesionalización, que son articuladas por los docentes en la construcción de concepciones, teorías y conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de un proceso constructivo que es a la vez personal y práctico. (Calderón, 2015; Medina y Jarauta, 2013; Guzmán, 2012).

Así el estudio de las concepciones educativas sobre la enseñanza y el aprendizaje que sostienen los docentes de carreras que han experimentado cambios en la homogeneidad histórica de sus matrículas, constituye una oportunidad para describir en profundidad un cuerpo de significados emergentes que está en construcción, y que refleja procesos de conocimiento y reflexión que subyacen a la labor de la docencia universitaria.

Metodología

La presente investigación corresponde a un tipo de estudio de carácter descriptivo, que utiliza como marco de referencia los métodos y técnicas que devienen de la metodología cualitativa, que permiten acceder a la comprensión del objeto de estudio desde la perspectiva de sus propios protagonistas.

Bajo esta mirada cobran relevancia las dimensiones subjetivas, singulares e idiosincráticas que lo constituyen, y prácticas de investigación que facilitan la descripción densa de los datos a partir desde distintos niveles (Cruz, 2011) siguiendo un proceso de análisis de tipo inductivo-interpretativo.

El enfoque metodológico utilizado, y que aparece en otras investigaciones sobre el conocimiento docente en contextos de educación superior (Guzmán, 2011; Cuevas, 2009; Cruz, 2011), corresponde a un estudio de *casos* de carácter *instrumental* y *colectivo*.

El estudio de casos comprende una forma de estudio en la cual el objeto o unidad de análisis corresponde a un individuo, un grupo pequeño, o una comunidad o bien a un episodio o evento particular ocurrido. En términos generales implica el despliegue de procesos de indagación caracterizados por el examen detallado, comprehensivo y en profundidad del caso objeto de interés (Guzmán, 2011); en este sentido, como señala Vázquez (Vázquez, 2003) existe en el análisis de caso una cierta dedicación y preocupación por la descripción de

aquello que es idiosincrático y específico, reconociendo sus cualidades de legitimidad en sí mismo.

Diversos autores (Guzmán, 2011; Cruz, 2011; Vázquez, 2003) reconocen en este enfoque propiedades que resultan particularmente útiles para esta investigación; en primer lugar es *particularista* (centrado en un fenómeno particular); es *descriptivo* (su análisis depende de una descripción densa); es *heurístico* (en tanto permite a partir de la comprensión del caso particular la emergencia de hipótesis y nuevos significados que se relacionan con el objetivo de la investigación) y es *inductivo* (al ser puesto en relación con su contexto o con las cualidades de otros casos, permite construir hipótesis o generalizaciones y plantear nuevas relaciones o conceptos).

Otro autor, Stake (Stake, 1995; citado en Vázquez, 2003) realiza una distinción interesante sobre los que califica como *casos instrumentales*. En estos se reconoce en primer lugar la labor constructiva del investigador, quien a través de los criterios de selección de los casos conforma una organización que emerge y tiene sentido instrumental desde la investigación misma. Dichos casos se distinguen por ser definidos en razón del interés por conocer y comprender un problema más amplio a través del conocimiento de uno o más casos en particular. El carácter de *colectivo* viene dado porque se selecciona más de un caso que, trascendiendo su particularidad, son parte de una colectividad más amplia que comparte las condiciones o problemáticas que comprenden el objeto de estudio; en este sentido, “cada uno es el instrumento para aprender del problema que en conjunto representan” (Vázquez, pág. 17); sin por ello pretender generalizar sus resultados sobre un universo mayor (acción propia de diseños que devienen de la metodología cuantitativa).

A partir de los datos existentes en las bases institucionales, se seleccionaron dos casos de docentes que pertenecen a carreras de la Universidad de Valparaíso y de la Universidad de Chile que, conforme los registros, pertenecen a carreras que han experimentado mayor variabilidad socioeconómica en sus matrículas de primer año en los últimos años en las respectivas instituciones.

Para la selección de los sujetos se utilizó un muestreo estratégico, que consideró la selección de las personas que por su experiencia docente pueden tener mayor “experiencia” y “riqueza

de contenido y de significado” respecto del fenómeno a estudiar. Los criterios de inclusión propuestos fueron: a) docentes con más de 10 años de experiencia en labores de docencia; b) en carreras que hayan experimentado procesos de innovación curricular que incluyen la temática de las prácticas de enseñanza-aprendizaje y c) que realizan docencia en cursos de primer o segundo año, pues es el momento en que con mayor fuerza emerge la diversidad socioeducativa de los contextos educativos.

El caso 1 corresponde a una profesora de la Carrera de Medicina de la Universidad de Chile, médico de familia con experiencia en docencia e investigación. Realiza la cátedra de “Fundamentos de la profesión Médica” en estudiantes de primer año.

El caso 2 corresponde a una profesora de la carrera de Fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso, fonoaudióloga especialista en trastornos de lenguaje y déficit intelectual. Realiza la cátedra de “Fundamentos de Fonoaudiología” también en primer año.

La producción de datos se llevó a cabo a partir de entrevistas semiestructuradas inspiradas en un guión básico inicial. Las entrevistas se realizaron entre los meses de mayo y octubre del año 2016 en dependencias de las respectivas carreras. Las entrevistas para el caso 1 tuvieron en total una duración de 2hrs 55 minutos; y para el caso 2 una duración de 3hrs 16 minutos. Las entrevistas fueron grabadas en sistemas de audio y estuvieron precedidas por una declaración explícita de los objetivos de la investigación de parte de la investigadora informándose a los sujetos además de la posibilidad de publicar los resultados de la investigación.

Las entrevistas se transcribieron íntegramente, reproduciendo en corpus textuales las condiciones de producción original de los relatos.

El análisis de los datos utilizó las técnicas de codificación abierta y selectiva propuestas por el modelo de la Grounded Theory desarrollada por Glaser y Strauss (1967, como se citó en Strauss y Corbin, 2002). Este es un método generativo, constructivo e inductivo en que combina la codificación inductiva de categorías con el ejercicio de agrupamiento en categorías de orden superior, que luego se relacionan entre sí y permiten dar cuenta de las preguntas de interés que guían la investigación.

Sobre el material textual, utilizando el programa Atlas TI 7.5.9 primero se codificaron las entrevistas, identificándose palabras, frases, temas o conceptos que resultaran significativos desde el punto de vista analítico. Luego, se organizaron los códigos resultantes en categorías conceptuales de mayor nivel de abstracción que tenían directa relación con las preguntas derivadas del problema de investigación.

Resultados

A partir del análisis, se obtuvo una estructura de significados organizada en torno a dos ejes centrales; a) significados en torno a la diversidad socioeducativa y b) concepciones educativas sobre la enseñanza y el aprendizaje sobre contextos de diversidad socioeducativa. En el siguiente apartado se describirán estos contenidos utilizando el recurso de las citas de las entrevistas como vía para ilustrar al lector del proceso interpretativo subyacente al análisis.

Significados en torno a la diversidad socioeducativa

En primer lugar, se encuentra que en ambos casos, la diversidad socioeducativa evidencia diferencias individuales especialmente en el manejo de contenidos y desarrollo de habilidades de tipo académico; que a juicio de las docentes tienen su origen en las condiciones previas sociales, materiales y escolares en que se han desarrollado los sujetos.

“... vienen de un sistema educacional que en algunos tuvieron harta reflexión, pero en otros mucho menos...” (Medicina)

“Algunos vinieron de colegios muy buenos y se nota, claro son la excepción... los de física, de química tienen esas diferencias entre... según colegio de donde vienen.” (Medicina)

“...hay una brecha significativa e importante respecto de los estudiantes que vienen de colegios particulares de pronto de los que vienen de colegios subvencionados o de los que vienen de colegios fiscales, porque yo diría, que si bien es cierto los estudiantes que entran a esta carrera que tienen un buen puntaje en general y todo, tiene que ver más con la sistematicidad que con los contenidos que trae”. (Fonoaudiología)

En la concepción de las docentes, estos déficits se asocian a las oportunidades y condiciones de aprendizaje diferenciales en las cuales se han desarrollado los aprendices en etapas formativas precedentes.

“A lo mejor va encontrar una cuestión interesante; a lo mejor para ese estudiante va a tomar más lo de lo fonoaudiológico (en referencia al estudiante de mayor NSE), que lo que yo le pueda enseñar desde la vida como buscar un link en el que pueda filtrar una información, que a lo mejor eso se lo enseñaron en el colegio y al del primer quintil no se lo enseñaron tanto, o no se lo enseñaron, o no tuvo acceso a computador de manera tan sistemática como el anterior”. (Fonoaudiología)

Aunque no siempre asociado al nivel socioeconómico, las docentes también señalan la presencia de hándicap o déficit socioafectivos y de adaptación en estudiantes de primer año. Estos tienen la cualidad de ampliar el espectro de la diversidad reconocida más allá de lo socioeconómico (pues serían susceptibles de hallar en jóvenes de todos los estratos sociales), y desde el contexto educativo, fundamentan el despliegue de estrategias de atención preferencial, que siendo focalizadas, intentan no señalar o estigmatizar las condiciones fuente de diversidad.

“siento que los de regiones, siento yo que tienen bajo hándicap el primer semestre, porque están solos, los que tienen familia incluso cuando están con familia, es un adaptarse, es un sentirse más solo, no estar acompañados, con las costumbres que tenía..” (Medicina)

“de los SIPEE²⁶ también hay gente de regiones ahí han entrado como en este grupo de regiones que trato de que estén con tutores, con otro compañero que viva en la comuna, y ahí tienen sus trabajos de terreno y ahí se apoyan un poco y ver qué sale... eso es un poco... currículum oculto...jajaja” (Medicina)

“Y quizás mira no he querido hacer esa diferencia SIPEE no SIPEE porque siento que sino los marcamos demasiado, este es un curso que te puede no marcar aquí el que tiene dificultades de cualquier tipo que sea...me da lo mismo” (Medicina)

Concepciones Educativas en Contextos de diversidad socioeducativa

Concepciones educativas sobre el aprendizaje

Corresponden al grupo de significados y sentidos que sostienen las docentes sobre el aprendizaje y la acción de aprender. Se articulan especialmente a partir del conocimiento pedagógico y de la materia, del currículum de formación y de forma importante a partir de la experiencia como docente y aprendiz de la profesión.

²⁶ En referencia a Estudiantes que han ingresado a la carrera vía Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad (SIPEE) Educativa en la UChile, y que pertenecen a los primeros quintiles

Respecto de ¿qué constituye aprendizaje? desde el nivel descriptivo más general emergen distintas formas de conocimiento que cobran sentido como logros de aprendizaje tanto en el caso de medicina como de fonoaudiología. En este sentido se identifican contenidos o conocimientos básicos, procedimentales y actitudinales; donde todos forman parte de un curso de formación e integración ascendente; y se definen conforme la especificidad que supone cada una de las carreras.

“porque medicina es súper exigente en estudio y requiere una base de conocimientos que no es fácil” (Medicina)

“...hay clases de casos clínicos mucho, trabajo práctico, pero es el ramo pesado porque efectivamente hay que aprenderse mucho de memoria y mucho saber”. (Medicina)

“Una es la cosa médica, ser buen clínico; y la otra cosa es la cosa de valores éticos, lo que te decía prudente, buena relación, son como las cosas que ven y la responsabilidad social.” (Medicina)

“...transmitirle que en esta primera etapa, en este primer curso que ellos van a conocer todas las áreas de la fonoaudiología que logren encontrar realmente si les gusta o les va a gustar o no...que es lo que van a aprender de fonoaudiología...lo que van a conocer como carrera....Que ellos logren ver más allá de lo que realmente de lenguaje, voz o audición, sino que se logren encantar con lo que van hacer día de mañana”. (Fonoaudiología)

“... yo creo que Fonoaudiología tienen mucho de datos duros también, este que yo te cuento de qué es empírico y todo o sea tienen que saber la anatomía, tienen que saber de fisiología, tienen que saber lingüística”. (Fonoaudiología)

Respecto de las características del proceso de aprender, en ambos casos se reconoce y realiza la dimensión experiencial del aprendizaje; donde se entiende que éste se construye a partir de la “vivencia del aprendiz”. Estas experiencias tienen la cualidad de ser significativas (pudiendo ser actualizadas o pasadas) y sobre ellas se despliegan procesos cognitivos subyacentes del aprendiz como el darse cuenta o “descubrimiento”, y un posterior análisis en la forma de descripciones, inferencias y síntesis.

“Yo creo que la experiencia de hacer con lo que tienen, hace que ellos aprendan y que sea mucho más significativo ese aprendizaje... esa es mi visión.” (Fonoaudiología)

“Que aprendan en la medida que ellos logren hacer inferencias, hacer análisis, hacer síntesis, eso.”(Fonoaudiología)

“un ejemplo bien burdo ¿dónde ponen Uds. la lengua para decir la r? Nunca han pensado antes... ¿qué hacen?... la hacen vibrar (sonido) ya la hacen vibrar, ¿dónde pusieron la

lengua?, ¿cómo es esa cosa que tienen ahí?, arrugada, ah tienen arrugas en el paladar, ah! Esas se llaman arrugas palatinas” (Fonoaudiología)

“también entrevistan a usuarios en distintas partes, entrevistan usuarios... porque nos interesa que ellos de los usuarios escuchen, cuál es el rol médico que ellos desean... tienen que preguntar a los usuarios qué tipo de médicos imperan, entonces también en eso vemos el rol del médico, como qué competencia, y un análisis de qué competencias tengo yo y en qué tengo que desarrollarme más para cumplir lo que espera el usuario...eso es” (Medicina)

Como se discutirá posteriormente en las conclusiones estas concepciones sobre el aprendizaje, específicamente en lo que refiere a las formas del aprender tienen la particularidad de mantenerse al margen de las condiciones de desventaja socioeducativa que se pueden reconocer inicialmente como forma de diversidad. Esto significa, desde el punto de vista de las concepciones del aprendizaje, que las condiciones de desventaja socioeducativa iniciales del sujeto aprendiz, de estar presentes no obstaculizan su potencial para aprender aquello que las docentes identifican como logros de aprendizaje.

Concepciones Educativas sobre la Enseñanza

Corresponden al grupo de significados y sentidos que sostienen las docentes sobre la acción de enseñar. Estas concepciones se nutren de la experiencia docente; e incluyen una aproximación conceptual y a la vez práctica sobre las distintas formas de organizar la docencia.

Se construyen situadamente sobre la experiencia con estudiantes de primer año desde su asignatura; y desde allí se relevan dos aspectos importantes; por un lado las características de los estudiantes de primer año (aquello que los hace homogéneos y diversos), y por otro su inserción como curso inicial en el proceso más amplio de formación profesional.

El estar dirigido a estudiantes de primer año, implica el reconocimiento de ciertas características que se presentan de modo diverso y que tienen influencia en la forma en que se concibe la docencia; aspectos como el nivel de adaptación en su transición del mundo escolar a la universidad, la presencia de necesidades socioafectivas y diferencias en los conocimientos y habilidades que han desarrollado en la esfera académica constituyen elementos centrales.

Desde esta diversidad percibida se fundamenta una docencia que realza la necesidad de un vínculo docente-estudiante, que permite por un lado detectar estas necesidades, y también servir como plataforma para el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta concepción sobre la enseñanza, no tiene como finalidad reparar o nivelar condiciones deficitarias, sino más bien actuar como sistema de contención frente a la posibilidad del fracaso académico, y donde se reconocen como parte de sus fundamentos una “preocupación por la persona” y una mirada desarrollista sobre los déficit.

“El que necesitaba lo veía con cierta frecuencia y al otro lo dejaba abierto si necesitaba cualquier cosa podía acudir sabía yo soy su tutor y en cualquiera de los ramos encontraba algún problema se citaba a su tutor. Entonces había alguien que se preocupaba de la persona digamos, que era re importante” (Medicina)

“ (en referencia a los malos resultados en otras asignaturas) ...estos me los achican también sienten como en primer año, se sienten como más tontos y hay que estar ahí, no si tú no eres más tonto... te falta la base no más, la base del colegio, pero esto lo puedes trabajar, acuérdate los sábados, no pierdas los sábados las clases que les hacen de repaso”. (Medicina)

Por otro lado, cobra realce el significado de “mediación” que las docentes adscriben a la acción de enseñar. Sobre éste se articulan contenidos y sentidos sobre el aprendizaje y la enseñanza que otorgan fundamento y consistencia a las acciones que se proyectan y que se despliegan. Este entramado de significados se construye desde lo teórico y también desde la experiencia práctica docente e incluyen distintos aspectos de la enseñanza como son las nociones sobre el sujeto aprendiz y el mediador; y las acciones que implica una enseñanza fundada en la mediación.

“Para mí es lograr guiar en un proceso para que el otro desarrolle todas sus potencialidades o no sé si todas, pero que desarrolle ciertas potencialidades que tiene, como darles las herramientas para que su mundo se abra, para que el mejore sus aprendizajes”

“yo creo que uno como profe es como mediador del aprendizaje, o sea a uno no le entrega cosas uno va mediando el proceso de ellos y por eso yo creo que es tan importante...”

“...lograr que ellos recojan sus propios conocimientos para transformarlos en otro y en eso, no es que yo les dé la respuesta, sino que voy guiando su propio proceso de trabajo, su propio proceso de aprendizaje”.

Al ser puestos en relación los significados de la mediación con los procesos de enseñanza en contextos de diversidad, tenemos que a juicio de las docentes las necesidades o déficit asociados a éstas son susceptibles de atender a partir del ejercicio de una mediación sobre el proceso de aprendizaje que responda de modo sensible a las distintas cualidades de sus demandas. Esta mediación incluye el identificar características de demanda que constituyen grupos homogéneos en términos de requerir más o menos acompañamiento de parte de la docente, y la realización de correcciones o sugerencias durante el proceso de aprendizaje.

“...como se agrupan, yo los voy guiando de acuerdo al grupo que son, algunos van a captar más fácil, y más rápido esa información, a los otros voy a tener que mediar más en el proceso, hoy en día eso me pasa.” (Fonoaudiología)

“... la mediación se va haciendo en la medida de lo que ellos van necesitando...” (Fonoaudiología)

“hay algunos que necesitan más acompañamiento en el proceso...” (...) “...corregirles más, por ejemplo”. (Fonoaudiología)

“... hay otros que tengo que corregir, y volver a explicar, y volver a explicar, voy guiándolos, pero podrías buscar en este libro, y buscaste en esta otra y buscaste en este link y buscaste en este otro link, ¿no te parece que es muy corto? Mira cuál es la fuente bibliográfica, mira tenías que buscar de acuerdo a la norma APA, no más de cinco años atrás, ¿te fijas? Busquemos en... y me estás mostrando una cosa del '70 y ¿te acuerdas de la norma APA? y le mando la norma Apa para que la lea...” (Fonoaudiología)

Finalmente, las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que sostienen las docentes estudiadas, que tienen en común el hecho de desarrollar asignaturas en primer año en carreras que han experimentado mayor diversidad socioeducativa, se articulan para dar sentido y fundamento a formas de docencia en que se destaca como principio, la orientación práctica del conocimiento.

Desde el punto de vista de las concepciones educativas esta orientación práctica del conocimiento implica varios supuestos subyacentes que pueden ser más o menos explícitos; a) el reconocimiento de la dimensión profesionalizante de la formación en educación superior; b) el valor de las experiencias previas que traen los estudiantes al proceso de enseñanza-aprendizaje; c) el valor de las experiencias/vivencias cotidianas de los estudiantes que se pueden transformar en fuentes primarias desde donde es posible la construcción de un nuevo conocimiento.

“Empiezan a mirar la vida desde el punto de vista fonoaudiológico; cuando yo le digo ya hoy día tienen tarea cuando Uds. vean a una mamá con un niño quiere que me cuenten si estimula la mamá o si no estimula la mamá ¿por qué creen que está estimulando por qué creen que no está estimulando?”. (Fonoaudiología)

“...yo siento que ellos... Yo siento... pienso, veo y visualizo que ellos comienzan a agudizar la mirada....Profe, fíjese que el otro día yo iba en la micro, me cuenta alguno, y una mamá le iba diciendo mira ese auto es rojo, ese auto es azul ¿qué estaba estimulando?. Estaba estimulando los colores, ya los colores ¿de qué nivel son de qué nivel del lenguaje?, ya de vocabulario, ya vocabulario ¿morfológico?, ¿semántico?, ¿sintáctico?; ¿en qué nivel lo podemos poner? Y entonces yo como que los voy encauzando en ese tipo de cosas...” (Fonoaudiología)

“ellos visitan centros de salud, visitan servicios de salud y se apegan a médicos que los acompañan para todos lados... Para que justamente tengan una idea de lo que hace un médico... que ellos conozcan y ubiquen como es la salud de Chile en su propia comuna donde ellos viven... analizan con una pauta guía el sistema público, el sistema privado, el sistema alternativo qué hay de salud en mi comuna y eso después lo comentamos para que ellos vean como salud da respuesta según las características de la población...”

En relación con su aporte a la docencia en diversidad socioeducativa, estas concepciones sobre un conocimiento profesionalizante, que utiliza estrategias que tienen como eje la orientación práctica del conocimiento, tienen la particularidad de ir acercando paulatinamente al aprendiz hacia el rol profesional, agenciando las disposiciones motivacionales de los estudiantes frente al aprendizaje y construyendo un entramado conocimientos a partir de experiencias nuevas o actualizadas, que tienen el mérito de homogeneizar las diferencias en los contenidos que inicialmente hubiera estado presente en el grupo de aprendices.

Conclusiones

A partir de los resultados expuestos, es posible presentar a modo de síntesis algunas conclusiones que permiten profundizar en el análisis y proyectar algunas ideas en el plano de la docencia universitaria en diversidad socioeducativa.

En primer lugar, los resultados muestran que existen variables más o menos estructurales (colegio de procedencia; formas de interacción) a partir de las cuales los docentes identifican fuentes de diversidad y que son adscritas al nivel socioeconómico del cual proceden los aprendices. Sin embargo, también se identifican una serie de fuentes de diversidad que se construyen sobre ejes distintos del nivel socioeconómico (por ejemplo las diferencias en los

niveles de adaptación alcanzado); y en ese contexto no todas las diferencias son susceptibles ni deseables de homogeneizar o nivelar, pues siguen un curso de desarrollo que es hasta cierto punto normativo e individual.

La conjunción de estas diversidades tiene como efecto orientar la atención preferente sobre grupos focalizados, sin necesariamente estigmatizar las diferencias sólo desde el punto de vista de aquellas características que ya hemos expuesto la literatura ha puesto en evidencia a partir de los estudios del estudiante desventajado.

Estos significados que forman parte de las concepciones educativas y que consideran la diversidad, posibilitan en lo central considerar la atención a las diferencias desde lo vincular y desde lo docente, a fin de proveer a los sujetos aprendices de condiciones de aprendizaje que permitan reparar condiciones desventajadas allí donde las hubiere, haciendo posible un proceso de desarrollo que sigue su curso, en el contexto de la formación universitaria.

Finalmente, la orientación práctica del conocimiento, da fundamento a acciones y actividades de docencia que, a través de la recreación y del análisis de experiencias previas compartidas o no, en lo central permiten homogeneizar contenidos y experiencias de aprendizaje en el contexto de la enseñanza, sobre un grupo que se presenta inicialmente como diverso.

El método y las conclusiones presentadas, se pueden proyectar como una vía útil para desarrollar una línea de investigación que de modo cada vez más complejo permita conocer y reflexionar, respecto de las concepciones educativas y las acciones que se derivan de éstas en materia de enseñanza aprendizaje en contextos de diversidad. Reconociendo el actual como un escenario de cambio y las concepciones educativas como un ejercicio reflexivo y en la praxis de docentes que, no siendo pedagogos, participan de la docencia desde universos disciplinares y profesionales siempre diversos, los casos analizados nos brindan algunas categorías de análisis en carreras tradicionalmente concebidas como de alta exigencia, que pueden ser proyectadas en el ejercicio reflexivo de la docencia en otras áreas disciplinares y profesionales.

Bibliografía

- Aravena, M. (2013) Concepciones de Enseñanza y Aprendizaje en docentes universitarios de alumnos de primer año. *Tesis para optar al grado de magíster en Psicología Educacional*. Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Post Grado Programa de Magíster en Psicología Educacional.
- Bernasconi, A. (2015) *La Educación Superior de Chile. Transformación, Desarrollo y Crisis*. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago-Chile.
- Calderón, C. (2015) Conocimiento Profesional Docente Universitario. Estudio de caso en profesores universitarios de la Universidad de Valparaíso. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 146-158.
- Canales, A. (2016). Diferencias Socioeconómicas en la postulación a las Universidades Chilenas: El rol de factores académicos y no académicos. *Revista Calidad en la Educación*, 44, pág. 129-157.
- Carrasco, E. (2016). *Elección de carrera en estudiantes de nivel socioeconómico bajo en Chile. Variables asociadas, tensiones y desafíos* (tesis doctoral). Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Chile.
- Carrasco E., Zúñiga C. & Espinoza J. (2014). Elección de Carrera en estudiantes de Nivel Socioeconómico Bajo de universidades chilenas altamente selectivas. *Calidad en la Educación*, N° 40, pág. 96-127.
- Castillo, J. y Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Revista Calidad en la Educación*, 32, pág. 44-76.
- Catalán, J. (2010) *Teorías Subjetivas. Aspectos teóricos y prácticos*. Editorial Universidad de La Serena, La Serena-Chile.
- Cruz, L. (2011). *El conocimiento práctico docente del profesor universitario en su interrelación con el marco epistemológico personal* (Tesis doctoral). Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona, España.
- Cuevas, M. S. (2013). La docencia universitaria a través del conocimiento profesional práctico: pistas para la formación. *Sinéctica*, 41. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2013000200003&script=sci_arttext
- Cuevas, M.S. (2009) *La participación de los profesores universitarios en una reforma curricular a partir de su Conocimiento Profesional Práctico* (Tesis doctoral). Departamento de Educación y Valores, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Guadalajara, Jalisco mayo-2009

- Donoso S., Donoso G. & Arias O. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, N° 33, diciembre, pág. 15-61.
- Espinoza O. y Gonzalez L. (2015) Equidad en el Sistema de Educación Superior de Chile; acceso, permanencia, desempeño y resultados. En Bernasconi (Ed) *La Educación Superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis* (pp.517-580). Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago-Chile.
- Gallardo G., Lorca A., Morrás D., Vergara M. (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, Vol. 51 (2), pág. 135-151.
- González, C. (2015). Perspectivas y desafíos de la docencia en la educación superior chilena. En A. Bernasconi (Ed.), *La Educación Superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. Santiago: Colección Estudios en Educación. Universidad Católica de Chile.
- González C. (2010) El Aprendizaje y el Conocimiento Académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, N° 33, 123-146.
- Guzmán, C. (2011). *Construyendo el Conocimiento Profesional Docente Universitario. El caso de la Universidad de Barcelona*. (Libro de Trabajo) III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Barcelona. España.
- Guzmán, C. (2012). Enseñanza reflexiva y profesores universitarios noveles: desafíos para la mejora de la enseñanza. *Revista de la Educación Superior*, 41(163), 115-137.
- Jarpa-Arriagada, C. G. & Rodríguez-Garcés, C. (2017). Segmentación y Exclusión en Chile: El caso de los Jóvenes Primera Generación en Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 327-343.
- Koljatic, M., & Silva, M. (2012). Opening a side-gate: engaging the excluded in Chilean higher education through test-blind admission. *Studies in Higher Education*, 1-15.
Recuperado de [http:// www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03075079.2011.623299](http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03075079.2011.623299)
- Larroucau T., Ríos I. & Mizala A. (2015). Efecto de la incorporación del ranking de notas en el proceso de admisión de las universidades chilenas. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, N° 52(1), pág. 95-118.
- Medina, J. y Jarauta, B. (2013). Análisis del conocimiento didáctico del contenido de tres profesores universitarios. *Revista de Educación*, (360), 600-623.

Medina J., Cruz L., Jarauta B. & Mentado T. (2011). *El conocimiento didáctico del contenido. Un estudio de casos múltiples con profesores universitarios de distintas áreas de conocimiento*. Libro de Trabajo III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Barcelona.

Montenegro, H. y Fuentealba, R. (2010). El formador de futuros profesionales: una nueva forma de comprender la docencia en la educación superior universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 32, 254-267.

Sebastián C. y Scharager, J. (2007) Diversidad y Educación Superior. *Revista Calidad en la Educación*. N° 26, primer semestre pp.19-36.

Servicio de Información de Educación Superior SIES (2013) *Informe Matrícula 2013*. Disponible en http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Matricula/informe_matricula_2013.pdf

Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza; Fundamentos de la nueva reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 9 (2), pág. 1-30.

Solar M. y Díaz, C. (2007). El sistema de cogniciones y creencias del docente universitario y su influencia en su actuación pedagógica. *Revista Horizontes educacionales*, vol. 12, N° 1 pág. 35-42.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS-Editorial Universidad de Antioquía

Vázquez, R. & Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.

El Paradigma socio crítico y su contribución al Prácticum en la Formación Inicial Docente

The critical partner Paradigm and its contribution to the Practicum in Initial Teacher Training

Angélica Vera Sagredo ¹

Pilar Jara – Coatt ²

Recibido: 03-06-2018

Aceptado: 03-08-2018

RESUMEN

El propósito de este trabajo es revisar aquellos fenómenos que afectan la labor pedagógica desde las problemáticas existentes en la separación de la teoría y la práctica en la formación de profesores. Se reflexionará en torno al paradigma socio crítico, sus principales seguidores y la contribución de este a la educación y a la formación de profesores nóveles. Finalmente, se revisan las consideraciones finales centradas en la perspectiva democrática participativa, específicamente, en el proceso compartido de la elaboración del conocimiento en relación a la realidad social y cultural.

Palabras clave: paradigma socio crítico, teoría v/s práctica, profesores nóveles.

1 Dra©Angélica Vera Sagredo, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, avera@ucsc.cl

2 Mg. Pilar Jara-Coatt, Facultad de Educación Universidad Católica de la Santísima Concepción, pilarjara@ucsc.cl

ABSTRACT

The purpose of this work is to review those phenomena that affect pedagogical work from the existing problems in the separation of theory and practice in teacher training. It will reflect on the critical partner paradigm, its main followers and its contribution to education and the training of new teachers. Finally, final considerations centered on the participatory democratic perspective are reviewed, specifically, in the shared process of the elaboration of knowledge in relation to social and cultural reality.

Keywords: critical partner paradigm, theory v/s practice, novice teachers.

1. Introducción

El presente artículo tiene como objetivo analizar las principales características del paradigma socio crítico como respuesta a las críticas realizadas a las concepciones tradicionales del positivismo y la concepción interpretativa. Además, efectuar una mirada reflexiva al Prácticum en la Formación Inicial Docente.

Este último aspecto adquiere relevancia, ya que entre los requisitos fundamentales que los sistemas de formación inicial deben proveer, de acuerdo al consenso internacional, está la iniciación de la práctica de la enseñanza bajo la guía de un docente experimentado, lo que se ha denominado el prácticum. El prácticum persigue como objetivo general formar al estudiante en un contexto real, donde pueda complementar su formación teórica con la práctica (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011; Latorre, 2007; Zabalza, 2011, 2016). Con ello se trata de posibilitar la adquisición de conocimientos, información, habilidades y competencias necesarias para el ejercicio profesional en un determinado ámbito y de provocar un diálogo nutrido entre teoría y práctica (Hirnas y Cortés, 2013).

Desde la mirada socio crítica se espera que la educación sitúe a la teoría dentro de la práctica, invitando a los encargados de la educación a una reflexión desde y para la práctica docente. Donde el compromiso sea la emancipación a través de la transformación social mediante el currículo, el diálogo democrático y el debate. En este sentido el papel del docente se ve ampliado, convirtiéndose en un intelectual transformador.

En este trabajo se espera responder a las siguientes interrogantes ¿Cuáles son las principales características del paradigma socio crítico? ¿Cómo influye este paradigma en la educación? ¿Qué efectos podría tener la concepción socio crítica en las prácticas de los estudiantes de formación inicial docente?

2. Orígenes del paradigma socio crítico y sus principales seguidores

Algunas denominaciones para el paradigma socio crítico, orientadas en el contexto de las ciencias sociales y las ciencias de la educación, han estado vinculadas a distintos términos como: crítico, emancipatorio, sociopolítico, reconstructivo, participativo, democrático,

militante, orientado a la acción, comprometido socialmente, entre otros. Para este trabajo lo denominaremos paradigma socio crítico.

El paradigma socio crítico tiene su fundamento principal en la teoría crítica, originalmente se definió en oposición a la teoría tradicional. “Este paradigma representa el tipo de teorización “scientista” guiada por los ideales de las ciencias naturales modernas y su prerrogativa de investigaciones libres de valoración” (Frankenberg, 2011, p. 68). Los autores de la teoría crítica comprenden que los objetos y sujetos observadores se constituyen socialmente, ya que deben ser analizados e interpretados dentro del contexto social y cultural en el que se encuentran insertos. Para Orozco (2016) este paradigma permite las transformaciones sociales fundamentadas en la crítica social con un aporte importante de la reflexión. Herrán, Hashimoto y Machado (2005) señalan que sus orígenes se remontan a la Alemania después de la segunda guerra mundial, a partir de la Escuela de Francfort. Desde entonces el movimiento crítico ha tenido numerosas vertientes: alemana, inglesa, estadounidense, australiana, latinoamericana y española.

Para Habermas (1981) es necesario que los individuos sean capaces de ir más allá de solo comprender las realidades de los sujetos, sino que puedan entregar soluciones a los problemas sociales y de esta forma contribuir a los cambios que sean precisos para enfrentar la adversidad. Pero para lograr estos cambios primero se debe comprender a la sociedad en su desarrollo histórico. Por esta razón, Habermas (1977) propugna que el saber humano se constituye en virtud de tres intereses constitutivos de saberes, llamados por él «técnico», «práctico» y «emancipatorio». El primero de éstos, el interés técnico, corresponde a aquel en que los seres humanos quieren adquirir conocimientos que les faciliten un control técnico sobre los objetos naturales. El saber resultante de este interés, es típicamente, un saber instrumental que adopta la forma de explicaciones científicas. No obstante, al decir que este tipo de saber depende de un interés técnico, no implica que la búsqueda de tal género de conocimiento esté siempre motivada por la preocupación tocante a la aplicación técnica del mismo, al contrario, la forma que asume dicho saber exige una actitud «desinteresada»; además se apresura a señalar cómo el interés técnico ha producido buena parte del saber necesario para la industria y los procesos de producción modernos, y que tal forma de

conocimiento seguirá siendo necesaria para que la humanidad pueda gozar de las ventajas materiales de la producción. No es intención de Habermas, por tanto, denigrar el saber técnico, sino únicamente rechazar toda pretensión de que éste sea el único tipo de saber legítimo.

Al rechazar esta pretensión, Habermas aduce que el conocimiento del dominio simbólicamente estructurado de la «acción comunicativa» no es reducible a un saber científico. Para comprender a otros es preciso haber captado los significados sociales que son constitutivos de la realidad social. Acudiendo a la tradición hermenéutica, este autor afirma que los métodos del *verstehen* (comprensión) proporcionan un saber que sirve a un «interés práctico», al comprender y clarificar las condiciones para comunicaciones y diálogos significativos (Casanova y Lozano, 2004; Hernández, 2011). En este sentido, el «interés práctico» genera conocimiento en forma de entendimiento interpretativo, capaz de informar y guiar el juicio práctico.

Desde la última perspectiva el interés «práctico» hacia la comunicación sólo se persigue adecuadamente una vez identificadas y eliminadas las condiciones alienantes: Existe según Habermas un interés humano básico en la autonomía racional y la libertad, que se traduce en exigir las condiciones intelectuales y materiales dentro de las cuales pueden darse comunicaciones e interacciones no alienadas. Tal interés emancipador exige que se ultra pase cualquier preocupación estrecha con los significados subjetivos, a fin de alcanzar un conocimiento emancipador acerca del marco de referencia objetivo en el que puede producir la comunicación y la acción social. De ese conocimiento objetivo quiere ocuparse esencialmente la ciencia social crítica (Carr y Kemmis, 1986). Este paradigma va más allá de la descripción e interpretación, sino que permite la transformación. En este sentido esta perspectiva busca ser parte de situaciones reales para crear condiciones en las que el individuo sea capaz de transformar la práctica para lograr la emancipación del ser humano (Fernández, 1995; Gil, León y Morales, 2017).

3. Principales características del paradigma socio crítico

La investigación socio crítica comienza de un concepto social y científico, pluralista e igualitaria que permite a los seres humanos ser cocreadores de su propia realidad a través de

su experiencia, sus pensamientos y acción; ella constituye el resultado del significado individual y colectivo. En el mismo sentido, Ramírez (2009) señala que esta concepción se entiende y se desarrolla como una relación dialéctica entre la teoría y la práctica. Conocimiento, acción y valores son parte del proceso cognitivo y viabilizan la pretensión de emancipación por el conocimiento, el cual es liberador y facilita la autorreflexión como práctica liberadora del hombre.

De acuerdo con lo señalado por González (2003) en la investigación socio crítica se distinguen tres formas básicas: la investigación-acción, la investigación colaborativa y la investigación participativa. Todas tienen una visión activa del sujeto dentro de la sociedad, por lo cual ponderan la participación como elemento base. Es decir, participación en la praxis para transformar la realidad, mediante un proceso investigativo en el que la reflexión crítica sobre el comportamiento de esa realidad determina su redireccionamiento, su circularidad (p. 133).

Para Alvarado y García (2008) este paradigma desarrolla una unidad dialéctica que entrelaza lo teórico y lo práctico. En este mismo sentido Rincón (2006) plantea que el paradigma crítico nace de la unión entre la teoría y la práctica, de esta forma ambas se complementan, ya que la primera de ellas permite la fundamentación, y la segunda, se basa en la experiencia, lo que reconoce una interacción constante. De esta forma los individuos mantienen un diálogo continuo, reflexionando individual y colectivamente para conocer la realidad de su contexto (Freire, 1980).

Por otra parte, Arnal (1992) señala que este paradigma es una ciencia social que no es solamente empírica o solamente interpretativa, sino que es parte de las contribuciones de la comunidad en un contexto específico, que promueve las transformaciones sociales considerando la participación de todo el colectivo. A esta definición Alvarado y García (2008) añaden que este paradigma se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter reflexivo, considera que el conocimiento se autoconstruye para y por las necesidades de los sujetos que pretenden una autonomía racional y liberadora. Por ello es necesaria una autorreflexión constante que permita tomar conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo y de esta forma situar a cada individuo en la acción necesaria para el cambio a través

de la crítica. Desde esta perspectiva el conocimiento se desarrollará a través de un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la reflexión que nazca desde la teoría y la práctica.

Popkewitz (1988 citado en Alvarado y García, 2008) afirma que algunos de “los principios del paradigma son: (a) conocer y comprender la realidad como praxis; (b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; y (d) proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable” (p. 190). A lo anterior, se suma la importancia de la teoría de la acción social, puesto que está impactada por una serie de cambios ocurridos en la modernidad contemporánea, que ha dado lugar a nuevos procesos de estructuración social con los cuales las formas de vida, de pensar y de hacer, presentan cambios que, a su vez, han influido sobre el pensamiento de occidente y las prácticas sociales de los diferentes actores sociales (Ramírez, 2009). Como sostienen Carr y Kemmis (1986), la teoría social crítica surge de la vida cotidiana y de los problemas que ella suscita. La perspectiva es la solución de los problemas que se presentan en esa cotidianidad. En consecuencia, es pertinente estudiar e interpretar la realidad, pero lo de mayor significación es transformar esa realidad social.

Ramírez (2009) señala que los principios sobre los que se sustenta el paradigma socio crítico son:

- a) Tiene como objetivo central el análisis de las transformaciones sociales.
- b) Busca dar respuesta a los problemas que se producen debido a las transformaciones sociales.
- c) Enfatiza en el conocimiento y comprensión de la realidad como praxis.
- d) Tiende a la unión de teoría y praxis. Esta convergencia es entendida como conocimiento, acción y valores.
- e) Procura la emancipación del saber.
- f) Se erige sobre la base de orientar el conocimiento para emancipar y liberar al hombre.
- g) Sus objetos de estudio están cargados de creencias, intenciones, motivaciones y valores.

Para Angulo (2013) el paradigma socio crítico, sin duda es una concepción teórico filosófico. Sin embargo, no los clasifica en paralelo con el positivismo y el paradigma interpretativo, ya que considera al menos dos razones. La primera, tiene que ver con que la concepción positivista, como la interpretativa delimitan ámbitos metodológicos inconmensurables y propios, es decir, cada una de estas concepciones se expresan, respectivamente, a través de criterios de racionalidad de las representaciones propias. Frente a ellos la concepción crítica no posee dichos criterios propios, que por ejemplo, metodológicamente se encontraría en la concepción positivista y/o en la interpretativa. La segunda razón, en lo referente a la racionalidad de la acción, la concepción crítica también ha de aceptar en principio las delimitaciones de la acción tecnológica o práctica, y también aquí, esta concepción radicaliza estos presupuestos ideologizándolos, haciendo que funcione abiertamente según la orientación determinada: la emancipación de los seres humanos.

4. Paradigma socio crítico en educación

Fernández (1995) señala que un elevado número de autores se refieren a tres formas de acercamiento a la realidad educativa, inspirados unos, en el positivismo lógico (estructura de la racionalidad científica), otros en la corriente interpretativa o simbólica (hermenéutico-fenomenológica) y, finalmente, la concepción socio crítica (política). Desde la visión del último enfoque se presenta una perspectiva global y dialéctica de la realidad educativa, una configuración democrática participativa del proceso compartido de elaboración de conocimientos, una posición revolucionaria y transformadora de la epistemología y su interrelación e interacción con la realidad comunitaria, espacio fundamental para activar y dinamizar la participación a través de las formas de trabajo social que la caracterizan y que se asumen como medio didáctico por excelencia: una educación comunitaria crítico reflexiva (Unzueta, 2011).

Freire (1980) basado en la teoría socio crítica deja de manifiesto que la educación debe situar a la teoría dentro de la práctica. Para este autor parece claro que el interés emancipador significa no sólo que se mezclan los papeles del diseñador e implementador del currículo para liberar la educación, sino que se resuelve la contradicción educador-educando al proponer que ambos tienen el derecho y la responsabilidad de contribuir al contenido

curricular. Este último punto se basa en que es necesario que se respete el contexto y la cultura, considerando la sabiduría popular, ya que no se puede esperar resultados positivos en la labor educativa que no tome en cuenta la visión del mundo que tenga el pueblo.

Habermas (1981) por su parte realiza importantes aportes al considerar en esta visión crítica de la educación tres dimensiones básicas. La primera *dimensión técnica*, que hace referencia a las relaciones entre personas y naturaleza concentradas en un trabajo productivo y reproductivo. La segunda *dimensión social*, que comprende las interacciones entre sujetos centradas tanto en la cultura como en las normas sociales. Finalmente, la *dimensión de emancipación*, que se constituye en un interés natural primario del ser humano que lo impulsa a liberarse de condiciones opresoras provenientes de su realidad externa y de su propia interioridad intra e inter subjetiva. Para Young (1993) la teoría crítica trata de mostrar cómo la escolaridad puede ser educativa en el sentido más pleno: fomentando la capacidad de resolver problemas de los discentes en forma evolutiva.

Herrán et al. (2005) señalan las premisas más importantes de esta concepción asociadas a la educación, dentro las cuales están:

- Es posible construir ciencia social no puramente empírica y no puramente interpretativa, si se reconoce que todo lo socialmente construido, como puede serlo la educación, está comprometido con opciones de valor.
- El objetivo de análisis socio crítico es desarrollar una lectura política de las relaciones entre escuela, educación, enseñanza y sociedad, y el modo en que los condicionantes económicos y políticos influyen en las concepciones de conocimiento, currículum y enseñanza.
- Entre estas relaciones se encuentran los intereses de clase, que tienden hacer que la educación sirva de propósitos reproductivos de desigualdades.
- La razón de ser de esta perspectiva es la transformación social, en la dirección de una mayor justicia, en la que la igualdad de oportunidades sea un hecho entre razas, clases y sexos.
- Un medio puede ser la investigación orientada a un fin éticamente compensador de opresiones y condicionamientos.

- Para el crítico no tiene sentido ignorar la evidencia, salvo que se carezca de conciencia para apercibirse de ella.

Los mismos autores señalan que la estructura interna del paradigma socio crítico está compuesta por dos contenidos fundamentales:

- 1) Un núcleo interpretativo
- 2) Una expansión ideológica política

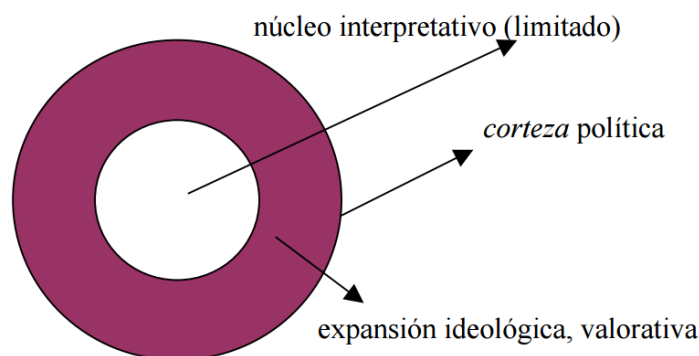


Figura 1. Estructura interna del paradigma socio crítico

Fuente: Herrán et al. (2005, p. 50)

Se puede apreciar que el núcleo interpretativo del paradigma socio crítico no es idéntico al paradigma interpretativo, porque sus significados están inmersos en percepciones ideológicas y valorativas de naturaleza social desde la educación.

Torres (2004) reconoce que este paradigma ha generado una teoría muy rica, pero difícil de realizar y frecuentemente alejada de las necesidades de los profesores, no siempre motivados por estos ideales. Posiblemente, las problemáticas concretas y las circunstancias sociales de los contextos determinen en gran medida su pertinencia, que puede fácilmente sincronizarse con metas educativas de carácter curricular. El compromiso educativo basado en el paradigma socio crítico no se reduce a la ineludible relación de convivencia con quienes se encuentran implicados en el contexto estudiado, sino a un compromiso político de reforma y concientización social, un interés de emancipación. Esta es la idea de fondo de este enfoque, de modo que, no conformándose con comprender e interpretar los contextos, tiene como

finalidad última lograr la transformación social a través del currículum, mediante el diálogo democrático y el debate. En consonancia con lo anterior, el papel docente se ve ampliado, y su función ya no es, simplemente, interpretar una realidad, sino que se convierte en intelectual transformador, que ha de organizar, negociar e impulsar el currículum. Se exige que dicha negociación se dé entre los implicados, y se problematiza el qué, el para qué y el cómo del cambio, de tal manera que se produzca una participación igualitaria de sus miembros en la toma de decisiones políticas, sociales, económicas y culturales (Ferrada, 2001).

Escudero (1987, citado en Ricoy, 2006, p. 18) considera que los presupuestos más característicos del paradigma socio crítico vinculados a la educación son los siguientes:

- Visión holística y dialéctica de la realidad educativa. La educación no es aséptica ni neutral y en ella influyen las condiciones ideológicas, económicas, culturales, etc. que la rodean, influenciándola de modo positivo y negativo.
- Asume una visión democrática del conocimiento. Todos los sujetos participantes en la investigación son participantes activos comprometidos, que comparten responsabilidades y decisiones.
- La investigación trata de plantearse y generarse en la práctica y desde ella, partiendo de la contextualización de ésta y contando con los problemas, las necesidades e intereses de los participantes.
- Apuesta por el compromiso y la transformación social de la realidad desde la liberación y emancipación de los implicados.

De acuerdo con Sáez (1988) la tarea educativa exige la participación social crítica y constructiva con el objeto de ir logrando la mejora de la situación existente. El fin de la teoría crítica de la educación, no es la contratación de las hipótesis con el fin de criticarlas o falsarlas para comprobar su grado de valoración científica, sino la emancipación humana personal y social. La teoría crítica de la educación no se tiene como objeto a sí misma para detectar su grado de cientificidad o para prescribir acciones orientadas hacia un fin sino que su objeto es supra-educativo: mejorar la sociedad humana.

5. Una mirada socio crítica al Prácticum en la Formación Inicial Docente

La formación práctica de los futuros profesionales de la educación es uno de los elementos clave de cualquier sistema formativo. Aun considerándose así, en el ámbito de la educación formal, no siempre se le ha dado el lugar que debiera ocupar en el currículo de formación. En más ocasiones de las deseadas, esa etapa era dejada en manos del azar y de la improvisación, sin ningún tipo de planificación por parte de sus gestores. En las últimas décadas, se ha tratado de organizar su ejecución dotándola de recursos humanos y materiales que posibilitaran hacer de ella un período verdaderamente profesionalizador pues, no en vano, el período de prácticas, es considerado un momento clave de la vida formativa de cualquier profesional (Rodicio e Iglesias, 2010).

Vargas y Rondón (2012) manifiestan que desde el enfoque socio crítico en la formación del profesorado puede asumir una motivación intrínseca en su práctica cotidiana en el que es necesaria la reflexión y la evaluación consensuada de la comunidad educativa, siendo estos los responsables de construir los saberes pedagógicos contextualizados a la realidad histórica y social de su entorno. En este contexto las instituciones de educación superior deben apuntar a una formación del docente reflexivo que observa, analiza y se mueve en función de las necesidades de la comunidad educativa (CINDA, 2015).

En relación al último aspecto Habermas (1981) hace una descripción de las funciones de la universidad, dando una fundamentación general de la educación crítica, que puede aplicarse tanto a la formación de profesores como a cualquier otro campo de la educación. En este sentido señala que la universidad tiene cuatro funciones:

- La transmisión de técnicas;
- la socialización de los estudiantes en normas, valores y competencias apropiadas a la práctica de las profesiones elegidas;
- la transmisión, análisis crítico y desarrollo de la cultura; y
- la politización de los estudiantes.

Desde este punto de vista de Kemmis (1993) hace una reflexión en cuanto a que la formación universitaria de los profesores implica la primera de estas funciones, la trasmisión

del conocimiento y técnicas necesarias para enseñar (conocimiento de la pedagogía, contenidos curriculares, organización escolar, etc.). También señala que la segunda función, es la de desarrollo de valores educativos y de la norma de la prácticas profesional (por ejemplo, los valores y las normas, incluidos el respeto a los estudiantes, el compromiso con el mantenimiento y la mejora de la sociedad democrática, y ciertas normas profesionales, como tacto y discreción). Una gran parte de la formación profesional de los estudiantes se dedica a cumplir estas dos funciones. El conocimiento relevante de los valores y las técnicas deben ser acrecentados y mejorados mediante la práctica: en la formación inicial del profesor, a través de la práctica de la enseñanza y mediante la formación formal y no formal del profesor en activo, a todo lo largo de la carrera.

La tercera función, la de la transmisión, el análisis crítico y el desarrollo de la cultura, es tratada en la mayoría de los cursos de formación de profesores, aunque no siempre correctamente. Por lo general, los cursos de formación del profesorado constituyen en alguna medida la transmisión de la cultura (tanto dentro de la profesión, como en relación a la sociedad en general) por medio de estudios filosóficos, historia y teoría de la educación o pedagogía y currículo. Pocos cursos de formación hacen un buen análisis crítico de la cultura (tanto de la cultura en general como de la profesional). La cuarta función, la de la politización de los estudiantes, se trata poco en los cursos de formación del profesorado. Desde el punto de vista de Habermas, la educación universitaria también debería ser politizante, permitiendo a los estudiantes reconocer y comprender estos procesos, de forma que puedan emitir conscientemente juicios críticos sobre su papel en la sociedad y sobre las consecuencias políticas y morales que desprenden de su propia forma de cumplir los roles sociales que se despliegan ante ellos. Por lo tanto, y en relación con la tercera y cuarta función, la formación del profesorado debe ser crítica.

En nuestro país la realidad de la formación inicial ha mejorado sustancialmente desde la década de los noventa. Por ejemplo, hoy se dispone de un sistema de estándares nacionales y de acreditación que permite mantener un ojo vigilante sobre la calidad de los programas de formación y de un régimen de prácticas docentes progresivas que debiera asegurar un mejor nivel de aprendizaje del oficio docente (Ávalos, 2004). Al respecto los profesores en ejercicio

realizan una positiva evaluación de la formación recibida, tanto en contenidos disciplinarios como en estrategias didácticas, pero sostienen una actitud muy crítica sobre la escasa incorporación de experiencias prácticas del sistema escolar durante la formación inicial (Díaz, Solar, Soto, Conejeros y Vergara, 2015). En este sentido Flores (1998) señala que se evidencia una separación entre la teoría y la práctica, y que esta ha sido objeto de revisión en diferentes campos del saber, incluida el área pedagógica.

Este distanciamiento tiene su justificación, entre otras razones, por las implicaciones del positivismo en la interpretación de la realidad. La crítica al respecto recae primordialmente en el docente, en función de los procesos que orienta y desarrolla en la educación en la que se desempeña. En la realidad, las prácticas pedagógicas han sido anteceditas por teorías poca o nada contextualizada socialmente, dando lugar a prácticas artificiales que generan inadecuados procesos formativos (Lacueva, 1999). De acuerdo con Carr (1996) la teoría orientada, entendida desde la racionalidad positivista, tiene repercusiones en el ámbito pedagógico orientado al docente hacia prácticas alejadas del contexto socio cultural e histórico en el que participa como profesional (Vargas y Rondón, 2012).

Las contradicciones permanentes entre la teoría y la práctica en el campo pedagógico, se traduce en definir a los docentes como profesionales intelectuales, con competencias sustentadas en un discurso y saber pedagógico propio, que le permita dialogar con el mundo, para transformarlo y emanciparse conscientemente de él. De allí la teoría debe ser una construcción humana de carácter social, pública, holista, crítica y ecológica, donde se integren y potencien tanto la comprensión y transformación como la descripción, explicación y predicción del fenómeno, vinculado a la práctica pedagógica (Freire, 1994).

En el caso de la pedagogía en educación superior el docente debe ser capaz de interactuar la teoría con la práctica y comprender que el saber pedagógico también debe ser orientado a través de la experiencia y el contexto educativo en el que se encuentre. Los profesores, dada su formación de pedagogos, pueden fortalecer su función social como sujetos transformadores y críticos del proceso formativo (Egido y López, 2016; Vargas y Rondón, 2012).

Desde esta perspectiva es necesario advertir que la teoría es una realización humana para comprender y transformar el mundo que involucra un giro conceptual y posiciones fundamentales sobre lo que se cimienta en la comprensión de la vida cotidiana. Para comprender la brecha que existe entre la teoría y práctica pedagógica es necesario entender, por una parte, la conceptualización y, por otra parte, la importancia de este proceso en la educación, en este caso, en la formación docente.

La formación del profesorado centrada en la práctica reflexiva, denominado modelo “crítico reflexivo” “indagativo” o “de investigación” (Cáceres et al., 2003), parte del supuesto que la reflexión sobre la compleja práctica docente es un requisito esencial para auto-regular la enseñanza e innovar, en la medida que favorece la construcción de nuevos conocimientos. González, Araneda, Hernández y Lorca (2005) manifiestan que todas las dificultades relacionadas con la práctica pueden generar un fuerte impacto en las concepciones pedagógicas, en la autoestima y la imagen profesional de los docentes nóveles, lo que podría llevarlos incluso a dejar la profesión docente, especialmente cuando se ha recibido una formación marcada por la teoría y alejada de la realidad práctica.

Los estudios realizados en Chile han puesto de manifiesto la gravitancia de la experiencia práctica en la formación del futuro docente, no sólo ello, el conocimiento profesional que se demanda de un docente es eminentemente práctico, y por lo tanto, es en este espacio donde el estudiante habrá de manifestar, de construir y reconstruir su quehacer pedagógico (Hirmas, 2014). Otros autores como Correa (2011) y Lessard y Bourdoncle (1998) advierten que es evidente que el aporte de las experiencias docentes en terreno es fundamental para el proceso de formación de los estudiantes, sin embargo, son recurrentes las dificultades que se producen al vincular la teoría y la práctica y el hecho de movilizar los saberes formales del aula a situaciones reales del ejercicio profesional. Sin embargo, los estudiantes tienen una muy buena percepción de las prácticas, ya que sienten que están aprendiendo a ser docentes.

La práctica docente se concibe como el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica. Su objetivo es permitir la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional, y al mismo tiempo facilitarles

la construcción e internalización del rol docente (Gálvez y Pardo, 2011). En forma más precisa, su finalidad es facilitar el proceso por el cual los futuros profesores construyen conocimiento pedagógico, desarrollan en forma personal teoría y práctica de la enseñanza y el aprendizaje y, sobre todo, aprenden a enseñar (Sánchez, Díaz, Fuentes y Osorio, 2017). Se postula que del modo cómo se organicen las experiencias de práctica dependerá el grado en que cada futuro profesor o profesora precise su rol profesional en el contexto de la comunidad, escuela y aula, aprenda a diagnosticar los problemas propios de esa situación y a buscar y poner a prueba soluciones. Mediante las estrategias que se usen para favorecer este aprendizaje, el futuro profesor, al momento de su egreso, debería dar muestras de un desempeño docente que se aproxime en mayor o menor grado a los estándares descritos para la formación docente inicial (Ávalos, 2004; Serrano Rodríguez y Pontes Pedrajas, 2017).

Consiente del potencial transformador de la teoría crítica en los grupos sociales, para mejorar, en este caso las prácticas docentes desde su formación, no sólo es una idea de las autoras de este trabajo, sino que está implícito en el último enfoque declarado en la mayoría de los currículos de las carreras de pedagogía en Chile, el que ya hemos revisado durante la narración de este artículo, enfoque crítico reflexivo. Desde este enfoque la práctica pedagógica no debe ser sólo considerada como “un proceso de prueba del proceso de formación”. Por el contrario, la práctica pedagógica correspondería a un proceso complejo en el que no basta con la transmisión de conocimientos, se trata de una actividad crucial en la formación inicial docente donde los futuros profesores definirán su rol profesional, por lo que debe ser una instancia de reflexión y análisis. El proceso de práctica profesional debiese contemplar el reconocimiento del futuro profesor como un sujeto socio histórico, “que posee marcos de referencia (*habitus*) que son estructurados y estructurantes, y que han sido formados como fruto de un proceso de aprendizaje por observación” (Labra, 2011, p. 43).

Schön (1983) sostiene que el docente como profesional reflexivo será capaz de analizar y evaluar la gama de elementos, situaciones, contextos y conocimientos que pone en marcha cuando se enfrente a la enseñanza de un grupo de alumnos, y a su vez, esta reflexión que nace desde sus propios conocimientos prácticos, desde su acción pedagógica, le permitirán ir construyendo y redefiniendo ese conocimiento, ajustando sus ayudas

pedagógicas y la definición de su rol, a las demandas de educación que requieren sus alumnos. En este sentido la praxis docente debe conducir a dos niveles reflexivos, uno que permite emitir juicios o apreciaciones cualitativas de las situaciones, denominado por Schön “reflexión desde la acción o desde la práctica”. Por otro lado, este autor también menciona la reflexión sobre o acerca de la práctica, la cual es definida como la tarea que debe ser emprendida por el profesional reflexivo para transformar aquellas teorías implícitas a explícitas a través de la reflexión sobre la práctica (Duarte, 2017; Labra, Montenegro, Iturra y Fuentealba, 2005). Desde este punto de vista se espera que los programas basados en el paradigma crítico - reflexivo deberían promover tanto el análisis, de carácter más individual, de las acciones de los estudiantes practicantes –capacidad reflexiva– como la posibilidad de reflexionar en forma colectiva (Fuentealba y Galaz, 2008).

Finalmente, es preciso considerar que en el proceso de prácticas, el supervisor cumple con un rol importante que debe ser analizado para dar paso a la reflexión continua de quien enseña y de quien aprende. En este sentido Gaete (2003) reconoce tres modelos distintos para el desarrollo de la supervisión: tecnológico, clínico y crítico. En el caso de este trabajo queremos referirnos al último mencionado. El enfoque de supervisión crítica se caracteriza por la indagación de grupos, que potencia la autonomía y la conciencia social, facilita la reflexión crítica acerca de la propia racionalidad subyacente a la práctica de aula y fomenta el compromiso y la responsabilidad ética. El autor propone cuatro momentos para la realización de la práctica crítica. El primero corresponde a un autodiagnóstico, los practicantes se preguntan por cómo es su práctica; un segundo momento donde analizan las concepciones implícitas expresadas en el quehacer en el aula. En tercera instancia, el futuro profesor se pregunta cómo cambiar y en último momento se analizan las razones, las creencias, las intenciones, los valores y las ideologías implícitas. Todos estos momentos apuntan a una supervisión reflexiva y colectiva.

De acuerdo con Sierra y Pérez (2007) este tipo de docente exige que pensemos seriamente en una formación inicial y permanente que dote de recursos intelectuales y herramientas teóricas capaces de facilitarles una tarea que ellos puedan dirigir de principio a fin. Del mismo modo, al reivindicar tan frecuentemente que los docentes sean profesionales

reflexivos, a menudo se considera que, en el movimiento reflexivo, el objeto es la práctica, considerada principio y fin de la «reflexión». Se olvida que «la cosa», el objeto sobre el que se flexiona, ha de ser la mencionada articulación teoría práctica, y que ambas constituyen un binomio inseparable.

6. Consideraciones finales

La principal promesa del paradigma socio crítico está en la reflexión, emancipación del ser humano y la transformación de la sociedad, pero todas estas premisas no tendrán sustento si no se realizan acciones concretas, que vayan más allá del discurso de la liberación a través de la reflexión sobre la praxis. Considerando lo anterior se hace indispensable que la comunidad educativa, específicamente, el profesorado considere el contexto social en el que se desempeña profesionalmente para crear las mejores condiciones y transformar la práctica en base a la continua reflexión (Gil, León y Morales, 2017). Pero también los encargados de la educación superior, y concretamente los que toman las decisiones, deben apuntar a formar estudiantes más reflexivos, que observen y analicen las necesidades de la comunidad educativa (CINDA, 2015), para que de esta forma fortalezcan la función social como sujetos transformadores y críticos en función de su comunidad (Egido y López, 2016).

Unzueta (2011) nos invita a considerar una perspectiva democrática participativa del proceso compartido de elaboración de conocimiento y la integración con la realidad comunitaria, donde exista un espacio fundamental para activar y dinamizar a través de formas de trabajo social, es decir, una educación comunitaria crítico reflexiva. Desde este punto de vista es clave la integración del alumnado en la implementación del currículo basado en el derecho y la responsabilidad social que este tiene, y por qué no decirlo, a través de las propias experiencias que han tenido en su practicum. Los antecedentes teóricos revisados en este trabajo dejan de manifiesto las debilidades en este aspecto.

Estas debilidades pueden ser cruciales a la hora de ejercer profesionalmente, ya que la práctica permite una aproximación progresiva de los estudiantes al trabajo profesional, y al mismo tiempo facilita la construcción e internalización de su rol docente. González et al. (2005) son claros al señalar que la experiencia en la práctica genera un fuerte impacto en las concepciones pedagógicas, en la autoestima y en la imagen profesional de los docente

nóveles, lo que podría llevarlo incluso a dejar la profesión docente, especialmente cuando se ha recibido una formación marcada por la teoría y alejada de la realidad práctica.

En este sentido Torres (2004) reconoce que el paradigma socio crítico es una teoría muy rica, pero difícil de realizar y frecuentemente alejada de las necesidades de los profesores que no siempre están motivados por estos ideales. Pero sería importante preguntarse ¿Le hemos entregado los espacios y oportunidades a los profesores o futuros docentes de participar activamente en los procesos curriculares? ¿Se ha consultado a los estudiantes cuáles son sus problemas en el momento de las prácticas progresivas o profesionales?, y si lo hicimos ¿Buscamos una solución?

Personalmente creemos que conocemos las problemáticas existentes, como las señaladas en el marco teórico de este artículo. Entendemos que existe una descontextualización entre la cátedra del docente y lo que realmente deben realizar los alumnos en los establecimientos; comprendemos además que las instituciones de educación superior no dan abasto para una planificada y rigurosa supervisión en los contextos escolares; y finalmente, es una realidad que los estudiantes de pedagogía que asisten a los distintos establecimientos, se ven enfrentados a profesores guías que no siempre cuentan con las competencias para un buen desarrollo de una clase en aula. No obstante, y a pesar de las distintas dificultades que se presentan en este aspecto, es necesario realizar una reflexión para y con los estudiantes involucrados con el objetivo de participar en procesos de mejoramiento de las instituciones educativas responsables de la formación del profesorado.

En palabras de Habermas (1977) una de las consideraciones de la visión crítica está en la posibilidad que tiene el ser humano de liberarse de condiciones opresoras provenientes de su realidad externa y de su propia interioridad intra e inter subjetiva. Desde esta visión el gran desafío de la comunidad educativa es el contemplar una estructuración curricular, donde exista una relación directa entre las materias y el prácticum, esto será un hecho significativo, si se involucra a los principales protagonista del aprendizaje, o sea al estudiante.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigación de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, 9 (2), 187- 202.
- Angulo, F. (2013). *Breve introducción a la Epistemología de la educación*. Grupo de Investigación L.A.C.E. Didáctica y Organización Escolar, España.
- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Labor.
- Ávalos, B. (2004). *La formación docente inicial en Chile*. Santiago de Chile.
- Carr, W. (1996). *Teoría de la Educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cáceres, M. Lara, L., Iglesias, C. M., Garcia, R., Bravo, G., Cañedo, C., y Valdés, O. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-14. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>
- Casanova, H., y Lozano, C. (2004). *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. Publicacions I Edicions de la Universitat de Barcelona. España.
- Cid, A., Pérez, A., y Sarmiento, J. (2011). La tutoría en el Practicum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154.
- CINDA (2015). *La formación práctica en la universidad y su impacto en el perfil de egreso*. Santiago: Copygraph.
- Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional, Formación de profesores*, 50 (2), 77-95. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/41/2>

- Díaz, C., Solar, M., Soto, V., Conejeros, M., y Vergara, J. (2015). Temas claves en la formación de profesores en Chile desde la perspectiva docente y directivos. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 543-569.
- Duarte, N. (2017). Teoría crítica y Educación. *Dialéctica: Revista de Investigación educativa*, 13(2), 35- 47.
- Egido, I., y López, E. (2016). Condicionantes de la conexión entre la teoría y la práctica en el Prácticum de Magisterio: Algunas evidencias a partir de TEDS-M1. *Estudios sobre Educación*, 30, 217-237.
- Fernández, S. (1995). Consideraciones sobre la teoría socio-crítica de la enseñanza. *Enseñanza*, 13, 241-259. Recuperado de http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20489/consideraciones_sobre.pdf
- Ferrada, D. (2001). *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona: El Roure.
- Flores, R. (1998). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill.
- Frankenberg, G. (2011). Teoría crítica. *Revista sobre enseñanza del derecho*, 9 (17), 67 -84. Recuperado de http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/17/teoria-critica.pdf
- Freire, P. (1980). *Educación y acción cultural*. Madrid: Zero Zyx.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.
- Fuentealba, R., & Galaz, A. (2008). La reflexión como recurso para la mejora de las prácticas docentes en servicio: el caso de las redes pedagógicas locales en Chile. En J. Cornejo, & R. Fuentealba (Edits.), *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿Qué las hace eficaces?* (Primera ed., págs. 141-148). Santiago de Chile: Ediciones UCSH.
- Gaete, M. (2003). *Evaluación de las prácticas profesionales: El desafío de evaluar procesos*. Congreso Internacional de la Función Docente. Temuco: Universidad de La Frontera.
- Gálvez, S., y Pardo, A. (2011). Las Experiencias Laborales: Sello distintivo de la formación inicial docente de la Facultad de Educación U. A. Hurtado. Recuperado de http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_37/pdf/articulo37.pdf

- Gil, J., León, J., y Morales, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74.
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45 (138), 125- 135.
- González, A., Araneda, N., Hernández, J., y Lorca, J. (2005). Inducción Profesional Docente. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 51-62. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100003>
- Habermas, J. (1977). *Theory and Practice*, traducción de John Veiertel, Heinemann, Londres.
- Habermas, J. (1981). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Herrán, A., Hashimoto, E., y Machado (2005). *Investigar en educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Dilex.
- Hernández, M. (2011). Apuntes en torno al Verstehen Hermenéutico-Ontológico, a partir de las aportaciones de Dilthey, Heidegger y Gadamer. *Revista Tales*, 4, 45-56.
- Hirmas, C., y Cortés, I. (2013). *Investigación sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Santiago de Chile.
- Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 40 (1), 127-143. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art08.pdf>
- Kemmis, S. (1993). La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores. *Investigación en la escuela*, 19, 15- 38. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/19/R19_2.pdf
- Labra, P., Montenegro, G., Iturra, C., & Fuentealba, R. (2005). La investigación - acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, XXXI (2), 137-143.
- Labra, P. (2011). *Construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la práctica*. Tesis para optar al Grado Académico de Doctor en Educación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

- Lacueva, A. (1999). La investigación en la escuela necesita otra escuela. *Investigación en la escuela*, 38, 5-13.
- Latorre, M. (2007). El potencial formativo del prácticum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación*, 343, 249-273.
- Lessard, C., y Bourdoncle, R. (1998). Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et focalisation des savoirs pratiques: utilité et limites. En D. Raymond e Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale: des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. (11-33). Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- Orozco, J. (2016). La investigación acción como herramienta para Formación de docentes. Experiencia en la Carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNAN-Managua, Nicaragua. *Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*, 19 (5), 5-17.
- Ramírez, E. (2009). La investigación educativa. *Comunicación cultura y política*, 1 (1), 11 - 14.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31 (1), 11-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Rodicio, M., e Iglesias, M. (2010). La formación en competencias a través del Prácticum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_05.pdf
- Sáez, J. (1988). El debate teoría praxis en ciencias de la educación y su repercusión en pedagogía social. *Revista Pedagogía Social*, 3, 9-48. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2576916>
- Sánchez, G., Díaz, S., Fuentes, A., y Osorio, J. (2017). Representaciones sobre el ejercicio de la docencia en contextos de vulnerabilidad de profesores de ciencias sociales en práctica. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 33, 64-82.

- Serrano Rodríguez, R., y Pontes Pedrajas, A. (2017). Diferencias entre Expectativas y Logros en las Competencias del Prácticum del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 1-18.
- Sierra, B., y Pérez, M. (2007). La comprensión de la relación teórico-práctica: una clave epistemológica de la didáctica. *Revista de Educación*, 342, 553-576. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_25.pdf
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós
- Torres, R. (2004), “Nuevo rol docente, ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?”, *Revista Colombiana de Educación*, 47, 31-52.
- Unzueta, S. (2011). Algunos aportes de la psicología y el paradigma socio crítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva. *Integra Educativa*, 4 (2), 105- 144. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v4n2/v4n2a06.pdf>
- Vargas, A., y Rondón, L. (2012). El enfoque socio crítico en la formación docente en la UPEL-IPB. *Revista Educare*, 16 (2), 176-190. Recuperado de <http://es.slideshare.net/aliriotua/el-enfoque-socio-crtico-en-la-formacin-docente>
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Madrid: Paidós.
- Zabalza, M. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43
- Zabalza, M. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, V1(1),1-23. Recuperado de <https://revistapacticum.com/index.php/iop/article/viewFile/15/42>

Nuevos escenarios sobre la educación en valores en las escuelas

New stages on values education in schools

Paula Renes ¹

Mari Carmen Caldeiro ²

Recibido: 12-07-2018

Aceptado: 13-08-2018

RESUMEN

La cultura de Internet y la actual pérdida de valores morales en la sociedad está generando un nuevo panorama de reflexión e investigación sobre la educación. En este contexto los valores deben facilitar enfrentarse a experiencias moralmente controvertidas y resolver conflictos de valor cotidianos, especialmente desde la escuela, medio para favorecer la construcción de los propios valores morales de los niños y niñas. Teniendo en cuenta estas consideraciones, se presenta un marco teórico sobre el papel de los valores en el proceso educativo escolar, especialmente en la etapa de Educación Primaria. Posteriormente, se realiza una revisión bibliográfica de algunos de los últimos estudios y propuestas educativas relacionadas con la integración de una educación en valores en dicha etapa educativa. Algunos de los resultados indican que en los últimos años, las investigaciones y prácticas educativas comparten ciertos valores universalmente reconocidos.

Palabras clave: Valores, Educación Primaria, escuela, educación moral y cívica.

1 Académica Universidad de Cantabria, Doctora en Ciencias de la Educación. Correo: paula.renes@unican.es

2 Académica Universidad de Cantabria, Correo: mcarmen.caldeiro@usc.es

ABSTRACT

The culture of Internet and the current loss of moral values in society is generating a new panorama of reflection and research on education, in which we consider that values should facilitate confronting morally controversial experiences and resolving daily value conflicts, especially the school, a means to favor the construction of the moral values of children. Taking these considerations into account, it presents a theoretical framework on the role of values in the process of scholar, especially in the stage of Primary Education. Subsequently, a literature review of some of the latest studies and educational proposals related to the integration of an education in values in this educational stage is provided. Some of the results indicate that in recent years, research and educational practices share certain universally recognized values.

Key words: Values, Primary Education, School, moral and civic education.

1. Introducción

En palabras de Vericat (2017), el actual sistema educativo propio de las sociedades democráticas requiere de experiencias y prácticas que desarrollen un aprendizaje de ciudadanía democrática entre el alumnado. Este tipo de aprendizaje se enmarca en un modelo horizontal en el que intervienen no solo los docentes sino además, los diferentes agentes educativos que conforman la ecología formativa. En la actualidad, no solo los medios en general, sino Internet y los diferentes dispositivos tecnológicos que conforman la sociedad hipermedia (Caldeiro y Aguaded, 2015), contribuyen a la formación y al desarrollo de valores por parte de la audiencia. Un colectivo que debe abandonar el papel pasivo que años atrás se le atribuía y erigirse como un *prosumer* (Sánchez-Carrero y Contreras, 2012), un sujeto capaz de recibir y producir contenidos de forma autónoma y responsable. Una necesidad que se vincula de forma indirecta con la educación reglada también denominada educación formal, un hecho que no se circunscribe únicamente a esta ni a la titularidad de los centros sino que se entiende como una tarea que corresponde a la comunidad educativa en general y que se extiende a lo largo de la vida de las personas; es decir, se entiende la educación en sentido amplio como señalaban (Quendler & Lamb, 2016), una educación que responde al “lifelong learning” (European Comission, 2014). En este amplio proceso adquiere un valor fundamental y clave el desarrollo de los valores que favorecen la emisión de juicios autónomos por parte de los sujetos. Dado que la sociedad está cambiando y que la presencia de las tecnologías es más que evidente, es necesario cuestionarse si realmente la integración de las multipantallas en nuestras vidas está logrando un mayor bienestar entre la ciudadanía. Para ello conviene analizar varios aspectos, en primer lugar el referido a la ampliación de las libertades y derechos individuales que, en cierto modo implica haberse sumergido en una crisis de valores, en una transformación de algunos valores que están generando una separación del valor y del principio que lo sustenta, una pérdida del verdadero significado y comprensión de las realidades axiológicas.

Concretamente en España, la historia de la educación en valores en las escuelas, como instituciones socializadoras y especialmente sensibles al desarrollo moral de sus niños y niñas, ha estado marcada por las diversas reformas educativas desarrolladas desde la LOGSE de 1990 hasta la actual LOMCE (2013). De forma especial, en los últimos años la crisis

económica y los cambios sociopolíticos se han centrado más en mejorar el sistema de productividad de cada país que en determinar los verdaderos retos morales y éticos que deben primar en las relaciones sociales. Es con la nueva ley de educación (LOMCE, 2013) con la que principios y finalidades están centrados en el emprendimiento y la potenciación de las disciplinas científico-tecnológicas, obviando los modelos humanísticos tan necesarios en la sociedad.

Si bien la educación se entiende como un proceso intencional que debe atender al desarrollo personal y holístico del ser humano, adaptándose a las exigencias y comportamientos de la sociedad. En este sentido, cabe cuestionarse si la situación de incertidumbre que atraviesa la educación en valores puede plantearse la integración de principios críticos, activos y participativos en la misma (García Aretio, Ruíz Corbella y García Blanco, 2010). A lo largo de la historia y de forma concreta en los últimos años los valores se convierten en elementos fundamentales del proceso educativo (Mínguez, 2014), porque se consideran creencias prescriptivas que orientan la conducta de cada persona, que dan coherencia a nuestra propia existencia y que marcan nuestra filosofía de vida. En esta línea, el proceso educativo debe girar sobre la toma de decisiones responsable, a su vez, mediatizada por la propia jerarquía de valores que hace que cada persona valore las situaciones de forma diferente (López, Carpintero, Del Campo, Lázaro y Soriano, 2006).

Tomando como referencia las sociedades democráticas actuales, educar en valores requiere encontrar espacios de reflexión y participación para que el alumnado sea capaz de diseñar de manera racional y autónoma principios de valor que le permitan ser crítico con la realidad que le rodea.

2. Educación y valores en el contexto actual

La educación requiere, por un lado, de la adquisición, por parte de las personas de conocimientos teóricos e información que les resulten útiles en su día a día y por otro de la capacidad de utilización de estos como herramientas útiles y prácticas para el desempeño de tareas cotidianas. Teniendo en cuenta esta realidad es necesario vertebrar un proceso docente en el que prime tanto el *aprender a conocer* como el *aprender a hacer*, sin olvidar que la persona entendida en su globalidad individual y como ser social requiere de la adquisición de una serie de destrezas personales que solo pueden cobrar sentido en su contexto social.

Por ello, el maestro desde los dos principios anteriores debe vertebrar una enseñanza sustentada en el *aprender a convivir* y *aprender a ser* (Delors, 1994). Se trata de un proceso que, según se ha indicado anteriormente, se extiende a lo largo de toda la vida y atiende a la formación integral a la que contribuyen la totalidad de agentes educativos. Un objetivo cuya magnitud se acentúa en la sociedad del espectáculo (Debord, 1976) donde la ciudadanía ha de convivir con los contenidos audiovisuales. En esa convivencia destaca Pérez Bernal (2010) resulta imprescindible que se compartan valores comunes propios de los individuos que conforman la sociedad. Un objetivo que se relaciona directamente tanto con el aprender a convivir como con el aprender a ser.

En este sentido y favoreciendo pautas orientativas de trabajo para lograr este reto, Puelles (2006) argumenta la necesidad de adecuación de los fines educativos es una tarea muy compleja, ya que han de adaptarse a las necesidades y preocupaciones de la sociedad en cada momento y en cada situación. Concretamente en el contexto europeo, donde los valores son cambiantes y la información se propaga exponencialmente y por diversas vías se requiere de la formación como vía que contribuya al desarrollo de la conciencia crítica con base en la competencia crítica (Caldeiro y Aguaded, 2015). En este contexto cambiante y en continua transformación, las organizaciones escolares han de ajustarse a las necesidades del momento y para ello deben utilizar nuevas herramientas y recursos pedagógicos que le resulten familiares al alumnado. Deben por tanto educar promoviendo no solo los derechos humanos sino además la dignidad, libertad, democracia, igualdad o respeto, valores sociales, política y culturalmente aceptados y compartidos por todos. De forma general en cualquier contexto y particularmente en la actualidad la educación de la totalidad de la ciudadanía resulta clave «para dotar a las personas de algunas competencias esenciales para vivir de manera participativa y activa en las democracias postmodernas» (Caballero, Cárdenas y Valle, 2016:173). En esta línea la Unión Europea apuesta por una educación universal que asegure la igualdad de oportunidades y garantice una educación para todos los niños hasta los 16 años, incluso en algunos países hasta los 18 años (Prats, Raventós, Gasòliba, Cowen & Creemers et al., 2005). Un conjunto de medidas que responde al proyecto Horizon2020, resultado de la reunión mantenida por parte del Consejo de Ministros de la Unión Europea (2009), para Asimismo, busca diseñar el nuevo Marco para la cooperación europea en

educación y formación, con el objetivo de asegurar la realización profesional, social y personal de todos los ciudadanos la empleabilidad y prosperidad económica sostenible, a la vez que la promoción de los valores democráticos, la cohesión social, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural. Un marco indiscutible para contextualizar y justificar la necesidad de una educación moral y cívica en las escuelas (Martínez-Martín, Martínez-Bara, y Buxarraís Estrada, 2010). Una educación que tradicionalmente se vinculaba, en el caso español, a asignaturas como Ciudadanía o Filosofía Moral, áreas que, tras la actual reforma educativa han quedado relegadas a la mínima expresión en los currículos de las etapas no solo pre sino también universitarias. Una carencia que se pretende suplir, de forma inicial con la transversalidad e interdisciplinariedad, dos recursos que difícilmente pueden resultar efectivos si no se contemplan de manera efectiva en las programaciones docentes. Por otra parte y dada la baja oferta en educación formal, la educación no formal contempla de forma indirecta el trabajo en valores. En este sentido existen diferentes talleres dirigidos a diversos colectivos centrados en el trabajo con material audiovisual y valores. Una necesidad imperante en un momento en el cual aspectos como la seguridad en la Red, el ciberbullying o el grooming se han convertido en el centro de atención. Hoy en día, desde la mirada de la sociedad, la educación, en general, se ha convertido un objetivo clave debido a la gran influencia que los contenidos audiovisuales y las pantallas ejercen sobre la audiencia. Una repercusión que se acentúa de forma exponencial en el caso de los menores que no han alcanzado el nivel de desarrollo moral necesario para poder discernir el tipo de valores que las pantallas transmiten. Asimismo, tampoco poseen la suficiente madurez para emitir juicios de valor y/o críticos, por todo ello, resulta fundamental detectar qué tipo de alumnos queremos educar: «It is important to identify what makes the current generation tick in order to effectively educate them» (Jogan & Johnson, 2016: 29).

3. Educación en valores en las escuelas: de la realidad a la reflexión crítica

La presencia de los valores en la sociedad está caracterizada por el contexto social, personal o emocional que nos rodea (Buxarraís, et al., 1997). Encontrar una definición única y universal para definir qué son los valores es complejo ya que éstos pueden ser afrontados desde múltiples perspectivas. Sin embargo, a lo largo de la historia el carácter axiológico de los mismos ha sido fuente de preocupación y de interés por parte de pensadores y filósofos

(Frondizi, 1995). En palabras de Marín, el valor «es toda perfección, real o ideal, existente o posible, que rompe nuestra indiferencia y provoca nuestra estimación, porque responde a nuestras tendencia o necesidades» (Marín, 1990:172), mientras que el mismo término es definido como «una cualidad abstracta y secundaria de un objeto consistente en que, al satisfacer la necesidad de un sujeto, suscita en éste un interés (o una aversión) por dicho objeto» (Quintana, 1998:135). Finalmente, también el valor es considerado como una cualidad real, «ideal deseada o deseable por su bondad, cuya fuerza estimativa orienta la vida humana» (Gervilla, 1993:400). Y es que prosiguiendo con el análisis del término valor, toda persona ante un determinado objeto realiza una estimación o desestimación del valor mostrando postura positiva o negativa, de preferencia o rechazo y haciendo una distinción entre lo que son en sí las cosas (ser) y el valor que se le da a las mismas (valer) (Cortina, 2000).

Como se puede observar la diversidad de significados vinculados al concepto de valor genera esa controversia en cuanto a la unanimidad de un solo argumento. Siguiendo los postulados de Cortina (2000), el problema radica en que si adoptamos la perspectiva de que los valores son reales, no tiene sentido que todas las personas los acepten. Por el contrario, si son inventiva propia, estaremos recayendo en el subjetivismo. En este caso conviene conocer si los valores tienen el poder de atraernos y complacernos sin subjetividad, debido a que poseen un valor real o, si por el contrario, la realidad es dinámica, es decir, que existen unos valores latentes, que sólo la creatividad humana es capaz de percibir. De esta forma se crean valores nuevos o bien se modifica su perspectiva. Por su parte, la autora defiende que los valores hay que percibirlos como cualidades que nos permiten adaptarnos y acondicionarnos al contexto en el que vivimos, por tanto, no se imponen a las cosas si no que somos las propias personas quienes los estimamos.

Actualmente, la concepción del valor cobra sentido cuando se considera que están íntimamente ligados con las necesidades humanas, es decir, al entenderlos como pautas que sirven de guía en nuestras vidas y giran en torno a tres dimensiones: objetiva (ser y valer en sí mismos), subjetiva (dependen del valor e interés que le dan las personas) y de carácter social (aspiraciones de un colectivo humano determinado), es decir, cuando «el valor es todo

lo bueno, real o ideal, deseado y deseable para una persona o colectividad» (Buxarrais, 2003:83).

Desde esta misma perspectiva, López et al (2006:131) indican que los valores son las ideas, opiniones, convicciones, que consideramos deseables, que apreciamos y que dan sentido a las cosas de nuestra vida, y como tales, son un ingrediente indispensable de la vida humana», siendo a su vez concebidos como principios fundamentales, convicciones, ideales, normas o filosofías de la vida que actúan como comportamiento general o como puntos de referencia en la toma de decisiones formando parte de la integridad personal e identidad de la persona (Halstead & Taylor, 1996).

En ese proceso de entendimiento de los valores y de clarificación de los mismos, no podemos acotar la definición a la única creencia de que son adhesiones a determinadas ideas, porque los valores dan sentido a la manera de hacer y de vivir de cada persona, de cómo orientan su vida en función de la complejidad cotidiana. Por tanto, los valores son *guías de conducta* (Martín y Puig, 2007:25) que actúan en este caso cuando la persona se encuentra en situaciones difíciles de resolver, por tanto, los valores, tenidos en cuenta como referentes conductuales presentan la necesidad de que cada persona jerarquice sus valores en función del comportamiento personal y la toma de decisiones consciente y autónoma más adecuada a sus necesidades. Es por ello, que la definición de valor entrama otros muchos elementos que debemos tener en cuenta, entre los cuales es posible señalar los rasgos, propiedades y características que les unen y al mismo tiempo les diferencia. Según Trilla (1995) existe una tipología clara en la clasificación de valores (A, B y C), tal y como se puede ver en la Tabla 1.

Tipo de Valor	A	B	C
Denominación	Valores compartidos	Contravalores	No compartidos
Concepto	Aceptados y generalizados en un contexto	No compartidos. Pueden generar conflicto	No son compartidos, no contradictorios con los valores A
Espacio	Democracia. Derechos Humanos.	Contraposición a los valores compartidos	Valores compartidos por un colectivo

Clasificación	Justicia, libertad respetos, solidaridad	Injusticia, el racismo, la violencia	Creencias, ideología, religión
	Valores morales		

Tabla 1. Tipos de valores según Trilla (1995). Fuente: Elaboración propia.

La clasificación y tipología axiológica según el autor mencionado incorpora los valores morales dentro del Tipo A, lo que genera el planteamiento actual sobre la necesidad de desarrollar actuaciones vinculadas a la educación moral. Concretamente, los valores, de gran relevancia en nuestro día a día, orientan las conductas y comportamientos de los individuos en los distintos contextos y ámbitos de la vida (familia, trabajo, y escuela, entre otros, formando parte de la identidad como personas (Jiménez, 2008). Es por ello que la educación en valores siempre ha estado presente en el ámbito escolar, conviviendo en las aulas, pero de formas muy dispares y diversas, amoldándose a la situación histórica y legislativa del momento (Martínez, Tey y Campo, 2006).

De forma rotunda en la escuela, la educación en valores debe favorecer el desarrollo y la formación del juicio moral de la persona para que sea capaz de orientarse de manera autónoma, dialógica y racional ante situaciones que presenten conflictos de valores (Mínguez, 2012). No puede limitarse exclusivamente a la imposición heterónoma de valores y normas conductuales, ni tampoco limitarse a desarrollar habilidades interpersonales.

Según autores como Martínez, Tey y Campo (2006), educar en valores consiste, en crear un clima en el aula que posibilite trabajar los valores en un ambiente confianza en todos los contextos de la vida escolar (aprendizaje, momentos de juego, o de convivencia), y en organizar materiales y recursos que fomenten el espíritu crítico de los niños, aportándoles información sobre el mundo que les rodea y las problemáticas que surgen en él.

Atendiendo a la importancia que tienen los valores en el ámbito escolar, se podría hablar de dos funciones principales, aquella que va encaminada a satisfacer las necesidades primarias, biológicas y culturales del alumnado y la que fomenta una autoestima positiva. Los valores ayudan a que las personas se sociabilicen en el contexto en el que viven, para puedan integrarse como miembros activos y críticos en nuestra sociedad democrática (Escámez, et. Al, 2007).

En definitiva, con la educación en valores se pretende que los alumnos aprendan a comprender de forma crítica la realidad en la que viven, actuando con su criterio, deseando el bien propio, pero también el bien común dentro de la comunidad o sociedad a la que pertenece. (Martínez, et al. 2006). Por tanto, es importante y necesario contribuir al alcance de valores morales desde edades tempranas ya que son esenciales para el desarrollo de relaciones interpersonales saludables y por tanto la socialización de los alumnos. «Toda moral consiste en un sistema de reglas y su esencia reside en el respeto que los individuos adquieren hacia esas reglas» (Piaget, 1965:13), eso significa que la persona desarrolla y construye su propia moralidad desde lo cognitivo, emocional y conductual, interiorizando la conceptualización de lo que es justo e injusto en función de sus propios juicios personales, así como de las emociones que son transmitidas por los otros y de los comportamientos que lo constituyen (López et al. 2010).

Por tanto, la educación en valores debe centrarse en desarrollar una propuesta respetuosa con las distintas formas de vida, determinando de manera consensuada unos valores compartidos y valores morales que permitan desarrollarse y mejorar las relaciones sociales (Cerdeira, 2013). En este sentido y dado que estamos en la sociedad digital donde resulta indiscutible la omnipresencia de las pantallas y los dispositivos móviles, resulta conveniente apelar al alcance de la autonomía mediática (Caldeiro-Pedreira, Rodríguez-Rosell, Castro-Zubizarreta y Renés-Arellano, 2018) que favorece la convivencia e intercomunicación no solo presencial sino además virtual. Asimismo busca el desarrollo de la conciencia crítica y la emisión de juicios sean o no de valor, que aboguen por el respeto al tiempo que favorecen el alcance de una ciudadanía mediática (Gozálvez, 2013) responsable y democrática.

Tomando en consideración estas aportaciones, surge la necesidad de replantearse la educación en valores en la formación permanente e inicial del profesorado de Educación Primaria, aspectos que progresivamente han tomado en mayor consideración en los espacios universitarios. La entrada vertiginosa de exigencias y productividad laboral, el desarrollo competencial de los futuros profesionales en educación y las demandas sociales suponen una reflexión sobre las cualidades morales. Todo ello, genera planteamientos sobre en qué valores queremos educar al profesorado en formación, sin olvidar qué valores posee ya como

individuo y cómo puede favorecer la posterior implementación de educación moral entre su futuro alumnado.

Según Martín y Puig (2007) el profesorado debe desarrollar siete competencias básicas para educar en valores, es decir, debe tener como referente pautas orientativas que favorezcan el pleno desarrollo moral de su alumnado. Dichas competencias se identifican con ser uno mismo, reconocer al otro como proceso de empatía y relación personal, facilitar el diálogo entre su alumnado, favorecer la participación activa y respetuosa, trabajar colaborativa y cooperativamente como equipo, y en otras palabras, lo que denominan ellos como hacer escuela y trabajar en red desde una participación democrática. Todo ello plantea un nuevo reto moral, es decir la complejidad actual para ser docente requiere de mentes abiertas al diálogo, que previamente hayan sido capaces de entenderse y conocerse a sí mismos para dar paso a una educación moral con su alumnado.

Llegados a este punto y teniendo en cuenta que estas son las competencias que pueden guiar tanto la formación como la práctica docente en las diversas etapas educativas de nuestro sistema educativo, es necesario cuestionarse qué situación de análisis y reflexión se puede llevar desde el inicio de la formación docente. Para ello resulta fundamental repensar el modo en cómo se está gestionando la formación de maestros y maestras en educación en valores. Una necesidad que se agudiza en un momento en el cual, la educación en valores en el ámbito universitario constituye un tema de interés general en la formación como profesionales, su complejidad terminológica y práctica supone a su vez conocer qué realidades existen actualmente en este ámbito (Mejía Mendoza, 2010; Abundis, 2012; Rivas Manzano, 2015) y es que «las reflexiones sobre el objetivo y la función de la educación superior han puesto su acento en la dimensión ética y moral» (Buxarrais y Escudero, 2014:127). Teniendo en cuenta que «los jóvenes de hoy en día han crecido en un entorno sobreprotector y han recibido una socialización que no les ha preparado para enfrentarse a la sociedad en la que les ha tocado vivir» (Elzo, 2004:1) y dada la situación educativa actual, en este trabajo se ha considerado, primero, analizar las prácticas e investigaciones vinculadas a la educación en valores en la etapa de Educación Primaria, como punto de partida para futuros trabajos de investigación y revisión bibliográfica sobre cómo es la realidad de la educación en valores en los ámbitos universitarios, y ofreciendo a su vez un marco de desarrollo y reflexión sobre las realidades

actuales en las aulas de Educación Primaria para el profesorado en formación inicial y continua. En este sentido, en la actualidad, para favorecer la construcción de una sociedad comprometida y democrática es preciso replantearse las realidades de la formación de ciudadanos, desde las etapas más infantiles hasta las superiores, teniendo especial cuidado ante la formación de maestros, profesionales educativos que favorecerán entre sus alumnos procesos de participación ciudadana responsable. Si se pretende en este caso educar en valores compartidos y universales como pueden ser los que se recogen en la declaración de Derechos Humanos y en las diversas leyes y normativas educativas vigentes en nuestro país, debe cuidarse tanto el resultado como el proceso que se lleva a cabo en las escuelas, espacios en los que estos valores, así como aquellos que otros que son compartidos y respetados por la comunidad educativa no solo forman parte de la integración curricular sino también de las experiencias cotidianas que vivencian los niños y niñas diariamente en las escuelas, con sus compañeros, amigos, profesores o familiares.

4. Metodología: revisión de investigaciones y propuestas sobre la educación en valores en Educación Primaria.

La educación en valores está determinada, entre otros aspectos, por el desarrollo moral que van adquiriendo los niños en interacción con el contexto sociocultural que le rodea, y, por tanto, su desarrollo cognitivo, social y personal va unido a las relaciones interpersonales con los demás, tanto con personas adultas como entre iguales (Palomo, 1989; Cruz Puerto, 2014). Sin la finalidad de realizar una búsqueda exhaustiva de investigaciones y propuestas actuales relacionadas con la educación en valores en Educación Primaria, presentamos estudios y programas desarrollados en la última década (Tabla 2) que tienen como foco de interés la educación en valores en Educación Primaria, realizando previamente y agrupándolo según las dos dimensiones generales: estudios y propuestas, y posteriormente tomando en consideración las categorías de búsqueda de información específicas. A través del método de investigación bibliográfica y análisis de resultado obtenidos de las bases de datos consultadas, las fases de la investigación se concretan siguiendo las pautas de Torres (1999) estando la primera relacionada con la contextualización del panorama (educación en valores en la etapa de Educación Primaria); clasificación de dimensiones y categorías de búsqueda de información (Valores, moralidad, Educación Primaria); selección de fuentes para la

búsqueda fuentes de información primarias (monografías, libros, revistas, obras de referencia, enciclopedias, diccionarios, directorios, repositorios) y fuentes de identificación y localización del documento (bibliografías, catálogos de bibliotecas); clasificación y selección de las fuentes de información. De todo ello, se exponen los resultados a continuación (véase Tabla 2).

Tabla 2. Investigación sobre Valores y Educación Primaria. Fuente: Elaboración propia.

	Autor	Título	Lugar	Programa/E	Valores
	Año			studio	
Investigaciones	Ortiz, Izquierdo y Miralles (2015)	Los valores cívicos en los textos del Grado de Educación Primaria	Grado Educación Primaria. Universidad s españolas.	Análisis de los manuales docentes universitario s sobre los valores cívicos en el Grado de Educación Primaria en las universidades españolas	Los valores presentes son: libertad, disciplina, respeto, igualdad justicia, responsabilidad y participación ciudadana
	Carrero (2015)	El papel de los medios en la construcción de valores en la sociedad. Un estudio aplicado al programa	Análisis del programa “Cuarto milenio”. Universidad Complutense de Madrid.	Análisis de discursos del programa y entrevistas	Identidad personal, motivación, responsabilidad, superación, esfuerzo,

			cuarto milenio			seriedad, diálogo.
	Moreno (2014)		Análisis de España los valores sociales y de género en la publicidad gráfica de automóviles a partir de la interpretación de los escolares de tercer ciclo de primaria		Investigación sobre valores sociales y de género, percibidos en los anuncios de automóviles por el alumnado de educación primaria.	Valores sociales y de género
	Ochoa (2014)		Educación en valores en educación primaria	Universidad La Rioja. España.	Estudiar la educación en valores en educación primaria	Necesidad de aumentar los valores en la sociedad. La familia es un pilar para lograrlo.
Propuestas	CEIP (2012)	Jara	Programa de educación en valores en la escuela	Colegio de Educación Infantil y Primaria. España.	Elaborar un programa sobre educación en valores para infantil y primaria	Valores: orden, responsabilidad, respeto, paz, igualdad, interculturalidad, autoestima, esfuerzo.

MEPEV (2017)	Modelo de escuela PEV (MEPEV). de Juárez. México.	Desarrollar un programa integral para promover los valores en la educación básica	Valores: Responsabilidad, Respeto, Honestidad, Perseverancia y Solidaridad.
-----------------	--	---	---

	Organización de estados iberoamericanos (2017)	Programa compartido Metas Educativas (2021)	Iberoamérica	Realizar un programa de educación en valores y para la ciudadanía	Fortalecer la formación en valores y para la ciudadanía de los docentes.
--	---	--	--------------	---	--

En relación con la revisión de estudios y propuestas realizada, se perciben por un lado aquellas que están más centradas en los valores de responsabilidad e igualdad en los estudios realizados y de fortalecimiento de los valores ciudadanos en el apartado de propuestas. Asimismo, por ejemplo, en el caso de Ochoa (2014) se invita a aumentar los valores en la sociedad incorporando a la familia como agente educativo indiscutible.

Si tuviésemos que destacar las publicaciones más recientes, de 2015 a 2017, resulta de interés citar el modelo de escuela de México que trabaja en pro de un desarrollo integral en la educación básica sustentada en valores como el respeto o la responsabilidad ya citada y compartida con otros autores.

Todo ello pone de manifiesto la importancia que tiene los estudios y propuestas sobre la educación en valores en la actualidad, tanto a nivel nacional como internacional, aspectos más necesarios hoy en día con la nueva Sociedad Red en la que estamos inmersos y que

requiere de nuevo retos, reflexiones y análisis para responder adecuadamente a la formación moral del alumnado de Educación Primaria.

5. Conclusiones

Finalmente y a modo de conclusión, es necesario subrayar que se concibe la educación en valores es un como un proceso complejo, tal y como se ha descrito anteriormente en la conceptualización del valor y su clasificación, de la colaboración entre familia y escuela, de una adecuada gestión y organización curricular así como de otros muchos elementos que incurren e influyen en la construcción del desarrollo moral de cada niño y niña.

A nivel internacional la dinámica europea actual en la que está inmerso nuestro sistema educativo, ha empezado a generar una reforma positiva de calidad y equidad educativa que está propiciando en desarrollo de competencias básicas como eje vertebral de su nueva configuración y del currículo escolar (Ramírez, Renés-Arellano y García-Ruiz, 2014; Ramírez, Renés y Aguaded, 2016). Concretamente, las investigaciones citadas y los programas de educación en valores mostrados anteriormente así como aquellas iniciativas centradas en este proceso, promueven a su vez las actuaciones marcadas en Horizon2020. En la Conferencia de Educación se concretaron las siguientes medidas: a) Medidas de análisis, sensibilización y difusión. b) Medidas preventivas dirigidas a reducir el número de alumnos y alumnas con riesgo de exclusión en un contexto inclusivo en la ESO. c) Medidas para la orientación y seguimiento dirigidas a recuperar al alumnado que ha abandonado el sistema educativo. d) Ofertas educativas para jóvenes que han abandonado el sistema educativo, dirigidas a la obtención de una formación y titulación reglada de Educación Secundaria postobligatoria.

En la medida en la que los programas de educación en valores a todos los niveles y en especial en la etapa de Educación Primaria potencien el desarrollo autónomo, crítico y participativo del alumnado, se logrará a su vez que ello contribuya positivamente en la construcción de una moralidad y de una interiorización de valores.

En este sentido, en la actual sociedad digital donde prima la interactividad y la difusión de contenidos inmediata y sin contrastar, conviene el desarrollo de la ciudadanía mediática (Gozálvez, 2013; García-Ruiz y Renés-Arellano, 2013), capaz de actuar de forma autónoma; se trata de una audiencia activa, que ha desarrollar en grado elevado la competencia crítica

(Caldeiro y Aguaded, 2015) que le permite emitir juicios de forma responsable y participar de igual modo en la sociedad, ya sea de forma presencial, y virtual.

Para ello, y dado que cada vez más a edades tempranas el colectivo de menores está en contacto con las pantallas y los diferentes dispositivos tecnológicos, es necesaria la inclusión de estos contenidos en el currículo y en el aula. Si bien sería deseable que la legislación educativa estableciese de forma explícita los contenidos, metodología y criterios evaluativos, su ausencia no debe erigirse como un factor limitante sino más bien como un reto. En este sentido, se plantea la inclusión de la educación en valores de forma transversal e interdisciplinar, un hecho que se justifica dado que este es un aspecto determinante en el desarrollo moral del cualquier sujeto.

En la sociedad multipantalla existen problemas acuciantes como el *ciberbullying* o la seguridad en Internet que requieren de la correcta formación tanto por parte de los discentes como de los docentes en el cumplimiento de una ética responsable, de valores que se sustenten en la libertad individual pero respetando obviamente, el espacio privado de cada persona. Entre este último colectivo y siguiendo a Caldeiro y Aguaded (2012) son diversos los intereses de formación continua que, en la línea del *lifelong learning* que centra el interés de diferentes programas de la Comisión Europea y de organismos como la UNESCO (2015) pretende alcanzar la completa formación del profesional de la educación. En relación con el colectivo de discentes, se requiere de la adecuada formación integral a la que se han referido (Quendler y Lamb, 2016). Una formación que no solo prime el alcance de los objetivos académicos sino el desarrollo autónomo y el desarrollo de la autonomía mediática (Caldeiro, 2012, 2014) que permite la convivencia y la interrelación en la sociedad audiovisual. Por tanto, el aprendizaje a lo largo de toda la vida, tal como se plantea favorece el desarrollo de valores de Tipo A (tabla 1) y la detección de los valores de tipo B (tabla 1) que con frecuencia pueden identificarse en conductas disruptivas que se difunden, con frecuencia en la vida cotidiana y en especial a través de la Red.

En este sentido y para la adecuada convivencia sería deseable no solo contar con la educación formal sino además con la tipología conocida como la educación no formal y la informal dado que, en los diferentes contextos a los que el receptor está expuesto se transmiten conductas y valores más y menos deseables. Además de ello, la educación no formal e

informal permite el desarrollo de aquellas actitudes y valores que se inician en el hogar, continúan en la escuela y se extienden a lo largo de la vida en sociedad, tanto de forma presencial como virtual. Por ello, se requiere del compromiso de los diferentes agentes educativos para alcanzar el desarrollo de valores tipo A en detrimento de los valores tipo C que si bien no generan conflicto con los valores tipo A, no tienen por qué ser compartidos y cabe la posibilidad de que generen conflicto entre diferentes colectivos. En este caso es cuando se requiere de la formación como aliada para el alcance de conductas consensuadas que se alejen de la violencia y su difusión a través de Internet y de los múltiples medios electrónicos. En este caso y si llegasen a difundirse, sería necesaria la intervención del «prosumer» al que nos hemos referido anteriormente como aquel sujeto capaz de recibir información y de emitir contenidos racionales y juicios críticos o de valor responsables. En definitiva una ciudadanía capaz de modelar la mirada y sus actitudes, capaz de desarrollar valores tipo A que permiten la convivencia pacífica y el alcance de sociedades democráticas donde prime la interrelación y el respeto.

Se trata de una labor propia de las actuales sociedades democráticas el generar cuestiones sobre:

los modelos de alfabetización mediática, con un compromiso en la formación de audiencias en apoyo a la dignidad, los valores democráticos y la ética cívica que tienen sentido en la autoidentificación y la configuración de la lógica social de colectivos diversos (Hernández-Serrano, Renés-Arellano, Graham & Greenhill, 2017:86).

Para ello la educación en general y la educación moral de forma concreta debe perseguir el alcance de la actitud crítica y el desarrollo de la competencia crítica que permite no solo la comprensión y adecuado análisis de los contenidos audiovisuales sino además la interrelación social entre iguales y el respeto. Valores estos últimos que constituyen dos de los aspectos más reseñables en la sociedad multicultural a la que nos enfrentamos, una sociedad que nos permite conocer aspectos reseñables de otras culturas y de diferentes contextos sin necesidad de estar físicamente en el mismo lugar. En este sentido, la virtualidad o la interactividad son por tanto algunos de los principales retos a los que la escuela se

enfrenta y no solo la escuela sino la totalidad de agentes formativos que contribuyen al alcance de personalidades morales autónomas y responsables.

Siguiendo a Ochoa (2014) sería deseable que la Educación en Valores ocupase un espacio importante tanto en la escuela como en el ámbito familiar. Dos contextos en los cuales resulta clave abordar estos contenidos no solo de manera específica y concreta a nivel curricular sino también con carácter transversal, complementario e integral, más aun teniendo en cuenta las necesidades actuales de los niños y niñas cuyos contextos sociales y personales están en interacción continua con las nuevas tecnologías y las pantallas pero también en relación con sus iguales, maestros, familias, y por tanto, otorgando ese papel necesario y reflexivo en el proceso de educar en valores de forma compartida y comprometida. Y es que el desarrollo de la competencia tecnológica, y por tanto, digital, tiene en nuestros días una importancia educativa y social (Zapico y Dorado, 2017), suponiendo un elemento clave para afrontar la igualdad de oportunidades y el desarrollo y potenciación económica, política y social, de implicación ciudadana.

6. Referencias bibliográficas

- Abundis, F. (2012). Universidad y formación de valores en un contexto posmoderno. *Visión Educativa IUNAES*, 5 (12), 51-62.
- Buxarraís, M. R. (2003). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y Materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Buxarraís, M. R., et al. (1997). *La educación moral en primaria y en secundaria. Una experiencia española*. México: SEP/Cooperación Española.
- Buxarraís, M. R., y Escudero, A. (2014). Diagnóstico de valores a estudiantes de la Universidad de Barcelona a través del Inventario de Valores Hall-Tonna. *Postconvencionales: ética, universidad, democracia*, 7 (8), 126-147.
- Caballero, A., Cárdenas, J. F., y Valle, J. M. (2016). La educación para la ciudadanía en la unión europea: perspectivas supranacional y comparada. *Journal of supranational policies of education* 5, 173 – 197. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Caldeiro, MC; Rodríguez-Rosell, MM.; Castro-Zubizarreta, A: & Renés-Arellano, P. (2018). La autonomía mediática del alumnado de Educación Infantil y Bachillerato:

- el caso español. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(2). 275-289.
doi:10.14198/MEDCOM2018.9.2.17
- Caldeiro, M. C., & Aguaded J. (2015). «Estoy aprendiendo, no me molestes» la competencia mediática como forma de expresión crítica de nativos e inmigrantes digitales. *Redes.com*, 12. Recuperado de: <http://goo.gl/2ORkf1>
- Caldeiro, M. C. (2014). *Alfabetización comunicativa para el desarrollo de la autonomía mediática. Estudio de la competencia mediática de los adolescentes de Lugo (Galicia)*. Recuperado de: <http://goo.gl/1UJ4Nm>
- Caldeiro, M. C. (2012). "La educación ante las nuevas miradas: competencia comunicativa y actitud crítica de la ciudadanía mediática". *Revista Iberoamericana de Educación*, 59 (4) Recuperado de: <http://goo.gl/eluEZg>
- Caldeiro, M. C., & Aguaded, J. I. (2012). Autonomía mediática en docentes y discentes de educación secundaria. Contribuciones del Centro de Formación y Recursos de Lugo. *Revista Aularia*, 1 (2), 187-195. Recuperado de: <http://goo.gl/Ms0wIH>
- Carrero, O. (2015). *El papel de los medios en la construcción de valores en la sociedad. Un estudio aplicado al programa cuarto milenio*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid..
- CEIP Jara (2012). *Programa de educación en valores en la escuela*. Alcantarilla, Murcia. Recuperado de: goo.gl/gnZcch
- Cortina, A. (2000). *El universo de los valores*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cerda, M. (2013). *Por una pedagogía de ayuda entre iguales*. Barcelona: GRAÓ.
- Cruz Puerto, M. (2014). Debates dentro de la psicología del desarrollo moral. *Revista de Psicología: (Universidad de Antioquía)*, 6(1), 113-124.
- Debord, G. (1976). La sociedad del espectáculo. Recuperado de <https://goo.gl/KjZ4ds>
- Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación*. En J. Delors (Ed.). La Educación encierra un tesoro, pp. 91-103. México: El Correo de la UNESCO.
- Elzo, J. (2004). *La educación del futuro y los valores*. Recuperado de <https://goo.gl/zu7jik>
- European Comission (2014). *Lifelong Learning Programme*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme_es

- Escámez, J., García, López, R., Pérez, C., & Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO.
- García Aretio, L., Ruíz Corbella, M. & García Blanco, M. (2010). *Claves para la Educación*. Madrid: Narcea.
- Fronidizi, R. (1995). *Introducción a la axiología*. Fondo de Cultura Economía. *Breviarios*, 135, 11-23.
- García-Ruiz, R. y Renés-Arellano, P. (2013). Educación mediática en la sociedad actual. *EDMETIC*, 2, 3-7.
- Gervilla, E. (1993). *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- Gozálvez, V. (2013). *La ciudadanía mediática. Una mirada educativa*. Madrid: Dyckinson
- Halstead, J.M., & Taylor, M. J. (1996). *Values in Education and Education in Values*. London: TheFalmerPress.
- Hernández-Serrano, M. J., Renés-Arellano, P., Graham, G., & Greenhill, A. (2017). Del prosumidor al prodiseñador: el consume participativo de noticias. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 50, 77-88.
- Jiménez, J. C. (2008) *El valor de los valores en las organizaciones*. Venezuela: Ediciones Cograf Comunicaciones.
- Jogan, K., & Johnson, K. (2016). Teaching strategies for today's college student. *INNOVARE*, 1 (1), 27-38.
- López, F., Carpintero, E., Del Campo, A., Lázaro, S., y Soriano, S. (2010). *El bien estar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Madrid: Pirámide.
- Martínez-Martín, M, Martínez-Bara, F. y Buxarrais Estrada (2010). Escuela, profesorado y valores. *Revista de educación*, número extraordinario 2011, 95- 113.
- Martínez, M; Tey, A., & Campo, L. (2006). *Por preguntar que no quede. La educación en valores y el aprendizaje ético*. Madrid: Secretaria General Técnica.
- Marín, R. (1990). *Valores y fines, Filosofía de la Educación hoy*. Madrid: Dykinson.
- Martín, X., y Puig, J. M. (2007). *Las siete competencias clave para educar en valores*. Barcelona: Graó.

- MEPEV. *Modelo de escuela PEV (MEPEV)*. Recuperado de:
<http://www.educacionyvaloresj.org/>
- Mejía Mendoza, G. (2010). Los valores y la universidad. *Encuentros*, 8 (15), 111-124.
- Mínguez, R. (2012). La responsabilidad educativa en tiempo de crisis. *Edetania*, 42, 107-125.
- Mínguez, R. (2014). Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales. *Revista de educación*, 363, 2010-229.
- Moreno, R. (2014). Análisis de los valores sociales y de género en la publicidad gráfica de automóviles a partir de la interpretación de los escolares de tercer ciclo de primaria. *Questiones publicitarias: revista internacional de comunicación y publicidad*, 19, 51-63.
- Ochoa, A. (2014). *Educación en valores en Educación Primaria*. Tesis. Universidad de La Rioja.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2017). *Metas Educativas 2021 La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Recuperado el 18/11/2017 en <http://www.oei.es/historico/metas2021/libro.htm>
- Ortiz, E., Izquierdo, T., y Miralles, P. (2015). Los valores cívicos en los textos del Grado de Educación Primaria. *Contextos educativos: Revista de educación*, 18, 61-78.
- Palomo, A.M. (1989). Lawrence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4, 79-90
- Pérez Bernal, Á. (2010). Filosofía y educación: ¿para qué hablar hoy de valores? Entrevista a Victoria Camps. *Contribuciones desde Coatepec*, 19, 113-127.
- Piaget, J. (1965). *The Moral Judgment of the Child*. The free press, Glencoe, Illinois 002E.
- Prats, J., Raventós, F., Gasòliba, E. Cowen, R., Creemers, B.P.M., et al. (2005). *Los Sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?* Barcelona: Fundación “La Caixa”. Colección Estudios Sociales. Núm. 18.
- Puelles, M. (2006) *Problemas actuales de política educativa*. Morata. Madrid.
- Quendler, E., & Lamb, M. (2016). Learning as a lifelong process - meeting the challenges of the changing employability landscape: competences, skills and knowledge for sustainable development. *International Journal of Continuing Engineering*

- Education and Life Long Learning*, 26 (3), 273–293. DOI <http://dx.doi.org/10.1504/IJCEELL.2016.078447>.
- Quintana, J. M. (1998). *Pedagogía axiológica. La educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.
- Ramírez, A., Renés-Arellano, P. y García-Ruiz, R. (2014). Presencia de la competencia mediática en los objetivos curriculares de la etapa de educación primaria. *Teoría de la educación*, 26, 1, 137-159.
- Ramírez, A., Renés-Arellano, P. y Aguaded, I. (2016). La competencia mediática en los criterios de evaluación del currículo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 44, 2, 55-62.
- Rivas Manzano, R. (2015). *La formación en valores en la educación superior a distancia: el caso de la Universidad Técnica Particular de Loja*. Tesis doctoral: Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED.
- Sánchez-Carrero, J. y Contreras-Pulido, P. (2012). De cara al prosumidor: Producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *Icono 14*, 10 (3), 62-84. Recuperado de <https://goo.gl/ge7Ija>
- Torres, I. (1999). *Las fuentes de información: estudios teórico-prácticos*. Madrid: Síntesis.
- Trilla, J. (1995). Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, disponible en: biblioteca virtual de la OEI, n°7, pp. 95-107
- Unesco (2015). *World Education Forum*. Recuperado de: <https://en.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/lifelong-learning>
- Vericat, G. (2017). La vivencia de la ciudadanía en la etapa de educación primaria. *XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación 2017*. Murcia, España, pp. 462-469.
- Zapico, M. H., y Dorado, S. (2017). Competencia digital en alumnado de Educación Primaria: desafíos para la participación ciudadana y la inclusión social. *XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación 2017*. Murcia, España. pp. 686-694.

