

ISSN 2550-6846 Impreso / ISSN 2550-6854 Digital

RUNAE

REVISTA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA UNAE

Edición N° 4
Diciembre 2019



rimos
ella
ra los
n la
neg
a,
la luz,
todo.
acemos escu
y tapa con car
trabajo justo y
nde cuerpos y
s por la vida
muerte como fut
por la justicia
e criminales y ase
s por la paz
guerra y destr
n, independen
la larga per

RUNAE

La revista RUNAE es una revista científica de ámbito nacional e internacional, que entiende las Ciencias de la Educación como un campo interdisciplinario. La revista RUNAE fomenta el intercambio de ideas, reflexiones e investigaciones con la comunidad científica de forma plurilingüe e intercultural: castellano, inglés, francés, portugués y kichwa.

En la revista RUNAE se publican trabajos de acuerdo con los principios científicos universales que contribuyan al avance del conocimiento, entre los que se encuentran: reproductividad, factibilidad, aplicabilidad, especialización, precisión, comunicabilidad, verificabilidad, generalización, capacidad explicativa, predictibilidad, apertura y no completitud. Es una revista asociada al campo de las Ciencias de la Educación y de las demás disciplinas asociadas que enriquecen sus fuentes.



Runa

REVISTA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA UNAE

N° 04- 2019
ISSN 2550-6846 Impreso
ISSN 2550-6854 Digital
Azogues - Ecuador

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR - UNAE

Rector

Ph.D. Freddy Álvarez

Comisión Gestora de la UNAE

Miembros Internos:

Dr. Freddy Álvarez

Dra. María Nelsy Rodríguez

Dr. Stefos Efstathios

Dra. Verónica Moreno

Miembros Externos:

Dra. Magdalena Herdoiza

Mgs. Juan Samaniego

Sra. Susana Araujo - Delegada del MINEDUC

Dr. Aldo Maino - Delegado de la SENESCYT

REVISTA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA RUNAE

Director

Ph. D. Javier González Díez

Editor

Mgr. José Sebastián Endara Rosales

Subdirector

Ph. D. Francisco Javier Martínez Ortega

Comité Editorial Interno

Mgr. David Fernando Añazco Ortega

Ph. D. Ana Delia Barrera Jiménez

Ph. D. Diego Christian Cajas Quishpe

Ph. D. David Olivier Choin

Ph. D. María Gabriela Guillén Guerrero

Ph. D. Blanca Edurne Mendoza Carmona

Ph. D. Gladys Isabel Portilla Faicán

Equipo de Apoyo

Lic. Karina López Pino

Ing. Napoleón Gerardo Peralta

Comité Editorial Externo

Ph.D. Francisca Marli Rodrigues de Andrade - Universidad Federal Fluminense

Ph.D. Cristina Núñez Madrazo - Universidad de Veracruz

Ph.D. Carmen Vas - Universidad Nacional Experimental de Guayana

Ph.D. Florent Pasquier - Sorbonne Letras

Ph.D. Pedro Javier Gómez Jaime- Universidad Federal de Bahía

Ph.D. Lisete S. M. Mónico- Universidad de Coimbra

Ph.D. Ángel Mora - Universidad Experimental de Guayana

Ph.D. Carlos Ramos Galarza – Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Ph.D. Rafael Mondragón - Instituto de Investigaciones Filológicas. UNAM

Ph.D. Julia Zullo - Facultad Filosofía y Letras - UBA

Ph.D. Armando Muyulema - University of Wisconsin-Madison

Ph.D. Enrique Espinoza Freire - Universidad Técnica de Machala

Ph.D. Miguel Sola - Universidad de Málaga

Ph.D. Ginesa Ana López Crespo - Universidad de Zaragoza

Ph.D. Elena Kárpava - Universidad de Granada.



Director Editorial

Mgr. Sebastián Endara

Diseño y diagramación

Ledo. Vinicio García

Dis. Pedro José Molina

Corrección de textos

Lic. Karina López

Ilustración

Lic. Antonio Bermeo

Asistente Editorial

Ing. Andrea Terreros

Impresión

 UNAE - EP.

Tiraje: 500 ejemplares

Diciembre, 2019

Azogues - Ecuador

ISSN: 2550-6848 Impreso

ISSN: 2550-6854 Digital

Universidad Nacional de Educación del Ecuador- UNAE, Parroquia Javier Loyola

(Chuquipata), Azogues - Ecuador

Teléfonos: (593) (7) 3701200

www.unae.edu.ec

editorial@unae.edu.ec

runae@unae.edu.ec



Índice

- 5 **EDITORIAL**
Javier González Díez, Francisco J. Martínez Ortega
- 9 **LUDOTERAPIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: ¿QUE BENEFÍCIOS?**
Lisete S. M. Mónico, Rosa S. P. Ramos
- 37 **CULTURA POLÍTICA UNIVERSITARIA EN COLOMBIA: HISTORIA Y
NUEVOS RETOS**
Ivonne Andrea Robayo Cante, Felipe Andrés Aliaga Saéz, Lidia Aguilar
Balderas.
- 61 **LA EDUCACIÓN COMO CONTROL SOCIAL. UN ANÁLISIS A TRAVÉS
DE LOS INSTRUMENTOS DE GOBIERNO**
Katherine Tatiana Vásquez Muglisa
- 79 **ELEMENTOS QUE FAVORECEN OTRA EDUCACIÓN DESDE LA
GRAMÁTICA DEL CAMBIO EDUCATIVO**
José David Gutiérrez Sánchez, Virginia Morcillo Loro, Javier Diz Casal
- 99 **OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DEL APRENDIZAJE
MÓVIL**
Odalía Llerena Companioni
- 119 **RESEÑA**
**FAKE NEWS AND ALTERNATIVE FACTS. INFORMATION LITERACY
IN A POST-TRUTH ERA**
Francisco Martínez-Ortega

EDITORIAL

INVESTIGAR PARA TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN

Javier González Díez

Director

Francisco J. Martínez Ortega

Subdirector

El número 4 de RUNAE se presenta con cambios que quieren marcar un camino de fortalecimiento. En primer lugar, una nueva Dirección y un nuevo Comité Editorial. Desde el primero de enero de este año, la anterior Dirección, Javier Collado y Diego Apolo, ha sido substituida por la nuestra, en el ámbito de un proceso de rotación de la carga de gestión. Agradecemos a la Dirección anterior por su trabajo en crear los cimientos de la revista y por su esfuerzo en internacionalizarla. Al mismo tiempo, nos comprometemos a continuar con el proceso de crecimiento, orientando bien la ruta hacia una revista que pueda recoger los principales retos y desafíos de la transformación de la educación en el mundo contemporáneo.

La RUNAE, como proyecto que involucra a varios agentes, ha experimentado cambios que se orientan hacia la consolidación de sus procesos internos y hacia su proyección como referente regional en investigación educativa. En el nuevo Comité Editorial —conformado por Sebastián Endara, David Añazco, Ana Delia Barrera, Diego Cajas, David Choin, Blanca Mendoza y Gladys Portilla— hemos trabajado intensivamente en el enfoque de la revista, para mantenerlo abierto a la gran diversidad de investigación educativa que concierne a

Latinoamérica, pero con una orientación clara que vaya hacia los objetivos del proyecto en el que nace: transformar la educación de manera innovadora, crítica y comprometida con ideales de justicia e igualdad, en el respeto de la diversidad de saberes y buscando promover un diálogo entre ellos. Nuestra intención es que RUNAE pueda ser un espacio adecuado para todas y todos, las investigadoras e investigadores que quieran contribuir a la construcción de una nueva educación a partir de los principios de la interculturalidad y del Buen Vivir.

Este proceso también se refleja en la reformulación de nuestras políticas de sección, en el que orientamos sobre secciones monográficas, artículos de investigación, foros de debate, propuestas docentes y reseñas. Sobre nuestro flujo de trabajo también hemos revisado nuestro proceso editorial y los criterios para la recepción de artículos, que hemos hecho más abiertos y plurales, para respetar diferentes orientaciones y tradiciones académicas. Hemos perfeccionado también los mecanismos de revisión y aceptación; con esto reiteramos nuestro compromiso con la calidad de los textos que divulgamos. Además de las cuestiones conceptuales y procedimentales hemos trabajado cuestiones de índole técnica. Siguiendo el compromiso con el acceso abierto hemos instalado *Open Journal Systems* para sostener nuestro sitio web, en él ahora pueden ser consultados todos los números de la revista. Todos los aspectos mencionados pueden ser revisados en nuestro sitio web disponible en www.runae.info.

Esta nueva fase de RUNAE ha requerido tiempo y esfuerzo y eso nos motiva ver cada vez más cerca el cumplimiento de nuestros objetivos. Mantenemos los retos de cualquier revista emergente, debemos captar trabajos originales, tanto internacionales como de nuestra casa, la Universidad Nacional de Educación-UNAE. También debemos asegurar que nuestra revista aparezca en índices pertinentes. Hemos adoptado los objetivos anteriores pensando en este proyecto; sin embargo, también consideramos el objetivo más amplio de divulgar

nuevos conocimientos e ideas para fortalecer la transformación de la educación. Consideramos un área de oportunidad el uso de nuevas plataformas de comunicación para que estas ideas lleguen a las y los interesados.

Este nuevo número marca una transición, esperamos que los lectores se sientan estimulados por esta revista y que cada vez más autores se sientan atraídos por la idea de proyectarse ante nuestra audiencia. En un mundo académico siempre más obsesionado por los index y los rankings, y bajo la influencia ideológica del capitalismo cognitivo neoliberal, sabemos que hay fuertes empujes y presiones para que las revistas se homologuen en una visión muy estándar de la investigación. Nuestro deseo es, en este panorama, ofrecer un espacio diferente que sea conocido más por la profundidad de sus contenidos que no por la superficialidad de sus indexaciones, y que pueda, de manera rigurosa, permitirnos pensar otras formas de hacer investigación para transformar la educación.

Fecha de recepción: 03-09-2018, Fecha de resultado: 27-02-2019



Ludoterapia em educação especial: ¿que benefícios?

LUDOTERAPIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL: ¿QUÉ BENEFICIOS?

Lisete S. M. Mónico¹,

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal

Rosa S. P. Ramos²,

*Agrupamento de Escolas Figueira Mar, Unidade de Ensino Estruturado para a
Educação de Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, Portugal*

1 Docente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, leciona disciplinas de Metodologia da Investigação e Psicologia Social. Atual coordenadora das Relações Internacionais na referida Faculdade. Orientadora de teses de mestrado, doutoramento e pós-doc. Doutorada em Psicologia Social pela Universidade de Coimbra (2010), concluiu o Mestrado Europeu na Universidade do Porto (2003) e o Diploma de Estudos Avançados em Psicologia Social na Università degli Studi di Bari (2001). Recebeu vários prémios e integra diversos projetos de investigação. É autora de livros, capítulos de livros e publicações em revistas científicas com revisão por pares.

2 Docente de Educação Especial no Agrupamento Figueira Mar, tendo prestado serviço em diversas Unidades de Apoio Especializado para a Educação a Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita, bem como em Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Concluiu a Licenciatura pela Universidade de Coimbra (1992), seguindo-se o Curso de Formação Especializada em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor (2011), e Mestrado (2014). É autora de publicações em revistas científicas no âmbito da Educação Especial.

Endereço para Correspondência:

Agrupamento de Escolas Figueira Mar, Figueira da Foz, Portugal
E-mails: rosa.pires.ramos@sapo.pt; lisete.monico@fpce.uc.pt

Resumo

Este estudo pretende ser um contributo para as práticas pedagógicas em Educação Especial. Visa conhecer a perceção de profissionais desta área face à Ludoterapia e analisar se esta metodologia prossegue a diferenciação pedagógica, associada a outras terapias neste contexto educativo. A amostra integra 26 professores de Educação Especial selecionados por amostragem aleatória simples, distribuídos por 47 escolas, que responderam a um inquérito sobre as atitudes face à Ludoterapia e sua relevância no desenvolvimento global do aluno com necessidades educativas especiais. Os resultados indicaram que, segundo os professores de Educação Especial, a Ludoterapia beneficia os desenvolvimentos cognitivo, psicomotor e sócio-afetivo da criança com necessidades educativas especiais e, complementada com outras metodologias de ensino, é adequada para a Educação Especial. Conclui-se que as características da Ludoterapia são essenciais ao sucesso na intervenção com crianças com necessidades educativas especiais.

Palavras chave: ludoterapia; educação especial; necessidades educativas especiais.

Play therapy in special education: ¿what benefits?

Abstract

This study aims to contribute to the improvement of pedagogical practices in Special Education. It is intended to know the perception of professionals of this area in relation to play therapy, and to analyse if this methodology is able to create pedagogic differentiation, associated with other therapies in this educational context. The sample comprises 26 special education teachers selected by simple random sampling, distributed by 47 schools, who answered an inquiry about the attitudes towards play therapy and its importance in the overall development of the student with special educational needs. The results indicated that, according to special education teachers, play therapy benefits the

cognitive, psychomotor and socio-affective development of the student with special educational needs and, complemented with other teaching methodologies, is adequate for Special Education. It is concluded that the characteristics of the play therapy are essential to the success in the intervention with children with special educational needs.

Keywords: play therapy; special education; special educational needs

Ludoterapia en educación especial: ¿qué beneficios?

Resumen

Este estudio pretende contribuir a la mejora de las prácticas pedagógicas en Educación Especial. Se pretende conocer la percepción de profesionales de esta área frente a la Ludoterapia y analizar si esta metodología conduce a la diferenciación pedagógica, complementada con otras metodologías y terapias en este contexto educativo. La muestra comprende 26 profesores de Educación Especial seleccionados por muestreo aleatorio simple, distribuidos por 47 escuelas, que respondieron a una encuesta sobre las actitudes frente a la Ludoterapia y su importancia en el desarrollo global del alumno con necesidades educativas especiales. Los resultados indicaron que, de acuerdo con los maestros de educación especial, la Ludoterapia favorece el desarrollo cognitivo, psicomotor y socioactivo del alumno con necesidades educativas especiales y, complementada con otras metodologías de enseñanza, es adecuada para la Educación Especial. Se concluye que las características de la Ludoterapia son esenciales para el éxito en la intervención con niños con necesidades educativas especiales

Palabras clave: ludoterapia; educación especial; necesidades educativas especiales.

Introdução

O ponto de partida desta investigação consistiu em encarar o vasto mundo das perturbações do desenvolvimento como um desafio pedagógico. Pretendeu-se conhecer a perceção de profissionais de Educação Especial face à Ludoterapia e averiguar, empiricamente, a capacidade deste procedimento em operar a diferenciação pedagógica, complementado com demais metodologias e terapias que visam favorecer o desenvolvimento global da criança com necessidades educativas especiais (NEE).

A criança elabora o seu conhecimento. Quando brinca, desenvolve espontaneamente a habilidade de representar e de simbolizar. Está em interação com o mundo, recebendo e interiorizando ideias, sentimentos e respostas criativas. Para Pais (1999), brincar é algo de muito sério! No contexto da Educação Especial, Vigotsky (1998) reforça a importância do contexto lúdico, na medida que a arte de brincar pode auxiliar no desenvolvimento da criança com NEE, bem como na comunicação intra e interpessoal. Brincar possibilita à criança um relacionamento mais harmonioso com o meio em que esta se insere. O jogo/brinquedo atua como facilitador/catalisador do desenvolvimento cognitivo, fomentando as oportunidades de crescimento e amadurecimento.

Etimologicamente, a palavra 'lúdico' origina-se no étimo latino *ludos*, que significa jogo. A evolução semântica da palavra 'lúdico' conduziu a que se relacionasse com a psicofisiologia do comportamento humano. Com efeito, na atividade lúdica, o essencial não reside exclusivamente no produto da mesma, mas no momento vivido que possibilita o autoconhecimento e o conhecimento do outro. Deste modo, as atividades lúdicas e terapêuticas funcionam como mediadoras na interrelação pessoa-mundo, possibilitando a cada um a expressão dos seus sentimentos mais profundos (Ramos, 2014; Ramos & Mónico, 2015a, 2015b).

Ludoterapia significa terapia por intermédio do brincar. Este conceito é entendido de formas diversas em função dos autores que o estudam. Landreth (2012) caracteriza-a como uma relação interpessoal

dinâmica entre a criança e o terapeuta especialista; este, através do seu meio natural de comunicação da criança – brincar – e a partir de uma relação terapêutica segura, possibilita à criança a expressão e exploração plena do seu self, incluindo cognições, emoções e comportamentos. Segundo Axline (1989), a Ludoterapia não diretiva é uma forma da criança, através do brincar, libertar os seus sentimentos, atingir estabilidade emocional e tornar-se psicologicamente mais madura. Por sua vez, Cabral (2003) entende-a como estando clássica e predominantemente associada à Psicologia em termos de atitudes e comportamentos. Todavia, a Ludoterapia pelo brincar ser também analisada em termos de cognição, socialização e psicomotricidade, potencializando as aptidões dos alunos com NEE.

A Ludoterapia aplica-se a todas as idades, desde as crianças aos idosos, embora tenha atualmente maior expressão em crianças. Aplica-se em contextos psicoterapêuticos individuais (Carvalho, Jesus Santos, & Mota, 2014) e grupais, fomentando a aprendizagem e o equilíbrio das pessoas (Ramos, 2014; Ramos & Mónico, 2015a, 2015b). Munique (2019), procurando compreender a Ludoterapia a partir da perspectiva das crianças, constatou que estas destacam a relação criança-terapeuta, o sigilo, a permissividade, a liberdade de expressão e, ainda, o potencial de escolha. Outros autores referem a promoção e legitimação de um espaço de protagonismo infantil (Forteski, Broges, Babiani, & Sevegnani, 2014).

Diversos autores referem que a Ludoterapia é utilizada de forma eficaz nas escolas para lidar com problemáticas como o autismo, hiperatividade, problemas de relacionamento interpessoal/social, dislexia, problemas de aprendizagem e baixa autoestima (Holbrook, 2008); destacam também as perturbações comportamentais e emocionais (Cochran & Cochran, 1999; Cochran, Cochran, Nordling, McAdam, & Miller, 2010), as perturbações mentais (Johnson, McLeod, & Fall, 1997), as situações de risco (Post, 1999) e a inadaptação escolar e familiar (Baggerly & Parker, 2005). Neste sentido, a Ludoterapia diretiva aplicada em crianças com transtornos globais do desenvolvimento, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de

competências a nível cognitivo, motor, social, afetivo e emocional. Tais competências promovem a aprendizagem, estimulando a motivação natural na realização de tarefas, através daquilo que a criança mais gosta de fazer: brincar (Ramos, 2014; Ramos & Mónico, 2015a, 2015b).

Lin e Bratton (2015), na meta-análise que efetuaram a 52 artigos publicados entre 1995 e 2010, exploraram a eficácia geral das abordagens ludoterapêuticas, tendo apurado uma magnitude do efeito significativa, embora moderada. Já Ray, Armstrong, Balkin, & Jayne (2014), na meta-análise realizada a 23 artigos sobre a eficácia da ludoterapia em escolas primárias, encontraram efeitos positivos significativos desta metodologia, fornecendo suporte, com base na evidência, para a sua implementação nas escolas. Post, Phipps, Camp e Grybush (2019) encontraram também resultados muito positivos com crianças marginalizadas.

No domínio da Educação Especial os *videogames* merecem uma atenção especial, dada a sua recorrente utilização e orientação em função da idade mental e das limitações físicas e/ou cognitivas da criança. Em investigações prévias (e.g., Ramos, 2014; Ramos & Mónico, 2015a, 2015b) salientaram-se os seguintes aspetos positivos: aumento da atenção/concentração; tratamento paralelo de informações; e desenvolvimento das capacidades indutiva, espacial e visual. Bogatschov (2001) acrescenta que os *videogames* criam condições favorecedoras das aprendizagens, fomentando nos utilizadores o envolvimento na tarefa, a organização, autonomia, perseverança e cooperação. Através dos *videogames* o professor proporciona às crianças o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, proporcionando a descoberta de potencialidades fomentando a autoestima e promovendo prática de exercícios com vivência em grupo. Com efeito, para que tal ocorra, o professor deve instrumentalizar o jogo como instrumento cognitivo e afetivamente significativo, enriquecedor das atividades pedagógicas.

Sousa (2005) adverte que a Ludoterapia não é uma Arte-Terapia (), apesar de almejar objetivos idênticos. Em rigor, empreende uma metodologia catártica e criativa idêntica, visto que estimula a utilização

terapêutica do jogo por meio de atividades espontâneas e expressivas direcionadas à ação exploratória criativa e à comunicação, incluindo a exteriorização emocional das problemáticas em causa.

A Ludoterapia tem-se revelado facilitadora no processo de criação de empatia com a criança, estimulando o seu desenvolvimento cognitivo e motor. Através deste instrumento o trabalho com crianças com NEE encontra-se facilitado, desenvolvendo neças comportamentos e atitudes facilitadores da integração da criança na escola e na sociedade. Através da Ludoterapia conseguimos crianças com NEE melhor preparadas e mais autónomas (Ramos & Mónico, 2015a, 2015b). Acreditamos que esta psicoterapia dinâmica, apesar de complementada com outras terapias/metodologias, constitua uma mais-valia para a Educação Especial, onde o potencial da Ludoterapia é amplo e promissor.

Com o presente estudo pretendemos dar um contributo para as boas práticas em Educação Especial. O estudo das atitudes e das preferências é central na compreensão do comportamento dos indivíduos (Certo, 2003). Assim, pretende-se conhecer as atitudes que os docentes de Educação Especial possuem em relação à Ludoterapia. Como ponto de partida consideramos que esta metodologia, no contexto da Educação Especial, opera a diferenciação pedagógica. Formulamos as seguintes hipóteses de investigação: H1 - A ludoterapia favorece o desenvolvimento cognitivo da criança com NEE; H2 - A ludoterapia favorece o desenvolvimento psicomotor da criança com NEE; H3 - A ludoterapia favorece o desenvolvimento sócio-afetivo da criança com NEE; e H4 - A ludoterapia, complementada com outras metodologias de ensino, é apropriada para o ensino especial.

2 Método

2.1 População e Amostra

A amostra incidiu sobre os professores de Educação Especial de um concelho da região centro de Portugal, que possui, no total do ensino público, 38 professores de Educação Especial (35 mulheres e 3

homens) distribuídos por 4 agrupamentos, 47 escolas, desde o Ensino pré-escolar até ao Ensino secundário (dados da DGEstE). O tamanho da amostra foi estabelecido em 25 docentes, considerando um erro amostral de 0.05 e um nível de confiança de 95% ($Z = 1.96$) (Levine, Berenson, & Stephan, 2014), selecionados de forma aleatória (método de amostragem probabilística, aleatória simples).

No Quadro 1 pode consultar-se a caracterização da amostra. A classe etária dos 41 aos 50 anos acolheu um maior número de professores de Educação Especial (57.7% do total da amostra inquirida). Línguas e Literaturas foi a área de formação que abrangeu um maior número de participantes (34.6% da amostra), seguindo-se as Artes e as Ciências sociais (ambas com 23.1%). A grande maioria dos docentes possui uma Especialização (69.2%), seguindo-se o Mestrado (19.2%), a Pós-graduação (7.7%) e, por último, a Licenciatura (3.8%). Os níveis de ensino 3.ºCEB e Secundário são os mais indicados (26.9%), seguindo-se o Pré-escolar, os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, e o Ensino Secundário (23.1%). Metade da amostra possui de 14 a 21 anos de tempo de serviço docente, seguindo-se a classe de 22 a 29 anos (42.3%). É ainda de referir que todos os docentes responderam afirmativamente às questões “Teve formação específica no âmbito da Educação Especial?” e “Já leu o Decreto-Lei 3/2008 (ensino especial)?”.

Quadro 1 – Descrição da amostra de docentes de Educação Especial

		Masculino		Feminino		Total	
		n	%	n	%	n	%
Classe etária (anos)	31 - 40	0	0.0	2	7.7	2	7.7
	41- 50	1	3.8	14	53.8	15	57.7
	51 - 60	2	7.7	7	26.9	9	34.6
Área de Formação:	Artes	0	0.0	6	23.1	6	23.1
	Ciências Sociais	1	3.8	5	19.2	6	23.1
	Desporto	1	3.8	0	0.0	1	3.8
	Línguas e Literaturas	1	3.8	8	30.8	9	34.6
	Matemática e/ou Ciências Exatas	0	0.0	4	15.4	4	15.4

Habilitação Acadêmica:	Especialização	3	11.5	15	57.7	18	69.2
	Licenciatura	0	0.0	1	3.8	1	3.8
	Pós-graduação	0	0.0	2	7.7	2	7.7
	Mestrado	0	0.0	5	19.2	5	19.2
Nível de Ensino que leciona ou para o qual está habilitado	1.ºCEB	1	3.8	3	11.5	4	15.4
	1.ºCEB e 2.ºCEB	0	0.0	1	3.8	1	3.8
	2.ºCEB	0	0.0	3	11.5	3	11.5
	2.ºCEB, 3.ºCEB e Secundário	0	0.0	3	11.5	3	11.5
	3.ºCEB e Secundário	0	0.0	7	26.9	7	26.9
	Pré-escolar	0	0.0	2	7.7	2	7.7
	Pré-escolar, 1.ºCEB, 2.ºCEB, 3.ºCEB e Secundário	2	7.7	4	15.4	6	23.1
Tempo de Serviço (anos)	14 a 21	1	3.8	12	46.2	13	50.0
	22 a 29	2	7.7	9	34.6	11	42.3
	mais de 30	0	0.0	2	7.7	2	7.7

Legenda: CEB - Ciclo do Ensino Básico

2.2 Medidas

Foi utilizado um inquérito por questionário autoadministrado, elaborado para a presente investigação, composto por 18 questões medidas numa escala de Likert (de 1 = discordo totalmente a 5 = concordo totalmente; cf. descritores no Quadro 2). O questionário foi estruturado em dois grupos: Grupo I, do qual fazem parte as questões referentes à caracterização sociodemográfica dos inquiridos incluindo a área de formação, o nível de ensino que leciona, o tempo de serviço, a presença ou ausência de formação inicial em Educação Especial e o (des)conhecimento do Decreto-Lei 3/2008; e Grupo II, que integra as 18 questões que medem as Atitudes face à ludoterapia em Educação Especial.

No sentido de verificar o grau de adequação e clareza dos itens, decidimos aplicar previamente o questionário a uma amostra de conveniência (turma de docentes que frequentaram aulas de mestrado em Educação Especial). Após a análise do questionário estes docentes sugeriram algumas alterações, que foram incorporadas na versão definitiva, aplicada à amostra em estudo.

2.3 Procedimentos

Foram agendadas diversas reuniões com as direções dos agrupamentos das escolas do concelho da região centro de Portugal, com vista à autorização formal para administração do questionário. Este foi enviado através do *Google docs* a todos os professores de ensino especial do concelho, por intermédio da coordenação do ensino especial de cada agrupamento.

Nas instruções do próprio questionário solicitava-se o preenchimento voluntário e anónimo do questionário, assegurando-se a confidencialidade das respostas de cada docente, indicando-se que não existiam boas nem más respostas.

Para o tratamento estatístico e análise dos dados referentes ao inquérito por questionário recorreu-se à versão 22.0 do programa estatístico SPSS.

3 Resultados

No Quadro 2 apresentam-se os itens do questionário *Atitudes do professor face à ludoterapia em Educação Especial* e estatísticas descritivas das 18 questões sobre as atitudes do professor de Educação Especial face à ludoterapia em contexto educativo.

Considerando a medida de tendência central da escala de Likert, que corresponde à opção de resposta 3 (não concordo nem discordo) num total máximo de 5 pontos, verifica-se que as pontuações médias são bastante elevadas no referente às questões que abordam os aspetos positivos da ludoterapia, designadamente as questões 10, 7 e 18. No entanto, as demais questões (3, 13, 9, 6, 2 e 12) foram também muito pontuadas ($M = 4.8$ num máximo de 5 pontos), o que deixa já em evidência a relevância, utilidade e utilização que os professores do ensino especial dão à prática ludoterapêutica.

Verificamos que os docentes discordaram com a afirmação que o brincar e o jogar, devido ao seu cariz natural/inato, não devem ser orientados ou dirigidos (item 11; $M = 1.38$) ou que a Ludoterapia/ interação lúdica não acrescenta motivação para a aprendizagem, socialização e autonomia do aluno com NEE (item 15; $M = 1.04$). Também discordaram que as capacidades dos alunos com NEE não são passíveis de serem potenciadas (item 8; $M = 1.35$) e que as atividades lúdicas servem apenas para distrair e não têm efetivamente a finalidade de instruir (item 14; $M = 1.08$). Uma das questões que recebeu unanimemente a pontuação e 5 valores (Concordo Totalmente) foi “Para cada aluno com NEE, deverá ser elaborado um Programa Educativo Individual, no sentido de garantir equidade educativa”. Esta foi a questão mais pontuada, com variabilidade de respostas $DP = 0$. Considerando as medidas de desvio-padrão de cada questão, verifica-se que os valores são baixos, sendo sempre inferiores a uma unidade da escala de medida, o que demonstra a unanimidade nas respostas dos docentes.

Embora não estejamos em condições de tratar estas 18 questões quanto à sua dimensionalidade dado o reduzido número de docentes³ ($N = 25$), analisámos a escala quanto à sua fiabilidade, após inversão da escala de medida dos itens 8, 11, 14, e 15 (cf. coeficientes alpha de Cronbach no Quadro 2). Obtivemos um coeficiente alpha de Cronbach de .836, indicativo de uma boa consistência interna (Nunally, 1978).

³ Gorsuch (1983) refere a necessidade de uma amostra com mais de 100 sujeitos para se utilizar a análise fatorial. Stevens (1996) aponta o mínimo de 5 sujeitos por item, pelo que necessitaríamos de pelo menos 90 participantes para podermos prosseguir com a análise da dimensionalidade da escala.

Quadro 2 - Atitudes do professor face à ludoterapia em Educação Especial: estatísticas descritivas e α de Cronbach sem o respetivo item

Itens:	Mín	Máx	M	DP	α de Cronbach sem o item
1. Para cada criança com NEE, deverá ser elaborado um Programa Educativo Individual, no sentido de garantir equidade educativa.	5.00	5.00	5.00	.00	.839
2. As atividades lúdicas possibilitam a adequação do currículo às características da criança com NEE.	4.00	5.00	4.77	.43	.829
3. As atividades lúdicas facilitam a inclusão da criança com NEE no grupo/turma e escola.	4.00	5.00	4.85	.37	.833
4. Utilizo frequentemente atividades de caráter lúdico nas aulas como recurso no ensino das crianças com NEE.	3.00	5.00	4.73	.53	.819
5. As atividades lúdicas/Ludoterapia são indispensáveis para o desenvolvimento global e sucesso de todas as crianças.	1.00	5.00	4.54	.86	.852
6. Nas crianças com NEE, a interação lúdica não tem de ser diferente das outras crianças, mas adequada a critérios específicos.	3.00	5.00	4.77	.51	.828
7. A Ludoterapia (psicoterapia pelo brincar) favorece o desenvolvimento cognitivo da criança com NEE.	4.00	5.00	4.88	.33	.822
8. As capacidades das crianças com NEE não são passíveis de serem potenciadas.	1.00	5.00	1.35	.85	.839
9. A Ludoterapia favorece o desenvolvimento psicomotor da criança com NEE.	4.00	5.00	4.77	.43	.816
10. A atividade lúdica permite trabalhar as necessidades específicas especiais também a nível da lateralização, noção corporal, equilíbrio, estruturação espaço temporal, tonicidade e praxia.	4.00	5.00	4.92	.27	.833
11. O brincar e o jogar, devido ao seu cariz natural/inato, não devem ser orientados ou dirigidos.	1.00	2.00	1.38	.50	.829
12. A Ludoterapia favorece o desenvolvimento socio afetivo da criança com NEE.	4.00	5.00	4.77	.43	.829
13. A Ludoterapia promove a comunicação e a exteriorização emocional das problemáticas da criança com NEE.	4.00	5.00	4.81	.40	.818
14. As atividades lúdicas servem apenas para distrair e não têm efetivamente a finalidade de instruir.	1.00	2.00	1.08	.27	.835
15. A Ludoterapia/ interação lúdica não acrescenta motivação para a aprendizagem, socialização e autonomia da criança com NEE.	1.00	2.00	1.04	.20	.834
16. As atividades lúdicas proporcionam qualidade de vida e um desenvolvimento mais natural e eficiente à criança com NEE.	4.00	5.00	4.69	.47	.814
17. A interação lúdica é um procedimento capaz de operar a diferenciação didática assegurada pela Educação Especial.	4.00	5.00	4.58	.50	.812
18. A Ludoterapia, complementada com outras terapias e metodologias de ensino, é indicada ao contexto da Educação Especial.	4.00	5.00	4.88	.33	.824
total:					.836

Legenda: mín - valor mínimo; Máx - valor máximo; M - média; DP - desvio-padrão

O Quadro 3 apresenta a matriz de intercorrelações de Spearman entre as 18 questões que avaliam as atitudes do professor face à ludoterapia em educação especial. Refira-se que apenas foi possível calcular o *rho* de Spearman quando as respostas às questões variaram entre os respondentes.

A negrito assinalam-se as correlações mais significativas (superiores a .40). Verificamos que se situam entre a questão 9 (A Ludoterapia favorece o desenvolvimento psicomotor da criança com NEE) e as questões 4 (Utilizo frequentemente atividades de caráter lúdico nas aulas como recurso no ensino das crianças com NEE) e 5 (As atividades lúdicas/Ludoterapia são indispensáveis para o desenvolvimento global e sucesso de todas as crianças), sendo superiores a .70. A correlação da questão 9 com a questão 7 (A Ludoterapia favorece o desenvolvimento cognitivo da criança com NEE) é também elevada.

Quadro 3 – Matriz de intercorrelações de Spearman entre as questões que avaliam as atitudes do professor face à ludoterapia em educação especial

Questão ^a	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
2	1															
3	.525**	1														
4	.116	.252	1													
5	.154	.120	.482*	1												
6	-.044	.052	.476*	.279	1											
7	.374	.180	.350	.463*	.410*	1										
8	.041	-.068	-.195	.001	-.253	-.142	1									
9	.350	.272	.738**	.702**	.178	.659**	.041	1								
10	.184	-.123	.170	.370	-.140	.348	.157	.527**	1							
11	-.318	-.320	-.330	-.063	-.231	-.209	.151	-.318	-.068	1						
12	.567**	.272	.116	.154	-.044	.374	.041	.350	.527**	-.130	1					
13	.428*	.333	.452*	.235	.285	.435*	-.231	.428*	.225	-.417*	.428*	1				
14	-.184	.123	.157	-.370	.140	-.348	.170	-.184	-.458*	.068	-.184	-.225	1			
15	-.365	.085	.109	-.256	.097	-.554**	-.109	-.365	-.693**	.253	-.365	-.410*	.693**	1		
16	.426*	.178	.628**	.521**	.324	.542**	-.250	.624**	.120	-.501**	.228	.520**	-.433*	-.300	1	
17	.085	.066	.637**	.686**	.568**	.422*	-.106	.640**	.337	-.283	.270	.570**	-.337	-.234	.610**	1
18	.088	.180	.689**	.222	.468*	.246	-.416*	.374	.348	-.209	.374	.435*	.104	.072	.281	.422*

^a *Legenda: 2-As atividades lúdicas possibilitam a adequação do currículo às características das crianças com NEE. 3- As atividades lúdicas facilitam a inclusão da criança com NEE no grupo/turma e escola. 4. Utilizo frequentemente atividades de caráter lúdico nas aulas como recurso no ensino das crianças com NEE. 5- As atividades lúdicas/Ludoterapia são indispensáveis para o desenvolvimento global e sucesso de todas as crianças. 6- Nas crianças com NEE, a interação lúdica não tem de ser diferente das outras crianças, mas adequada a critérios específicos. 7- A Ludoterapia (psicoterapia pelo brincar) favorece o desenvolvimento cognitivo da criança com NEE. 8- As capacidades das crianças com NEE não são passíveis de serem potenciadas. 9- A Ludoterapia favorece o desenvolvimento psicomotor da criança com NEE. 10- A atividade lúdica permite trabalhar as necessidades específicas especiais também a nível da lateralização, noção corporal, equilíbrio, estruturação espaço temporal, tonicidade e praxia. 11- O brincar e o jogar, devido ao seu cariz natural/inato, não devem ser orientados ou dirigidos. 12- A Ludoterapia favorece o desenvolvimento socio afetivo da criança com NEE. 13- A Ludoterapia promove a comunicação e a exteriorização emocional das problemáticas da criança com NEE.14- As atividades lúdicas servem apenas para distrair e não têm efetivamente a finalidade de instruir. 15- A Ludoterapia/ interação lúdica não acrescenta motivação para a aprendizagem, socialização e autonomia do aluno com NEE. 16- As atividades lúdicas proporcionam qualidade de vida e um desenvolvimento mais natural e eficiente à criança com NEE. 17- A interação lúdica é um procedimento capaz de operar a diferenciação didática assegurada pela Educação Especial.18- A Ludoterapia, complementada com outras terapias e metodologias de ensino, é indicada ao contexto da Educação Especial.*

* $p < .05$; ** $p < .01$

A questão 17 (A interação lúdica é um procedimento capaz de operar a diferenciação didática assegurada pela Educação Especial) apresenta também relações positivas de magnitude elevada com as questões 4, 5, 6, 7, 9, 13 e 16. A questão 16 (As atividades lúdicas proporcionam qualidade de vida e um desenvolvimento mais natural e eficiente à criança com NEE) apresenta também relações positivas consideráveis com as questões 2, 4, 5, 7, 9 e 13. É também de salientar as relações negativas entre a questão 15 - A Ludoterapia/ interação lúdica não acrescenta motivação para a aprendizagem, socialização e autonomia da criança com NEE e as questões 7, 10 e 13. Por último, destaca-se ainda que a questão 4 (Utilizo frequentemente atividades de caráter lúdico nas aulas como recurso no ensino das crianças com NEE) apresenta relações positivas consideráveis com as questões 5, 6, 9, 16, 17 e 18.

3.1 Teste das hipóteses

Na presente secção procurámos elementos que nos permitam retirar conclusões face às hipóteses formuladas. A Hipótese geral que nos diz que a ludoterapia favorece o desenvolvimento cognitivo, motor e sócio-afetivo da criança com NEE, será testada atendendo às quatro hipóteses direcionais que lhe estão subjacentes, a seguir analisadas. O

Quadro 4 apresenta as pontuações médias diferenciadas por género a estas questões. O teste U de Mann-Whitney indicou a inexistência de diferenças entre professores e professoras para todos os itens.

3.1.1 A ludoterapia favorece o desenvolvimento cognitivo da criança com NEE (H1).

No teste desta hipótese baseámo-nos na resposta à questão 7 como variável dependente (VD) principal e nas respostas às questões 4, 5, 8, 11, 14, 15, 16 como VDs complementares. Atendendo a que a opção de resposta 3 da escala de Likert (não concordo nem discordo) corresponde ao ponto intermédio, poderemos ter um referencial para comparação da magnitude das respostas dos docentes. Verificámos que a resposta à questão 7 foi unânime entre os homens ($M = 5.00$) e quase unânime entre as mulheres ($M = 4.87$), ambos evidenciando uma concordância praticamente absoluta em relação aos benefícios da ludoterapia no desenvolvimento cognitivo da criança com NEE, suportando a H1. As questões complementares mostram, precisamente, a concordância em relação a este tipo de benefícios. Em termos positivos, refiram-se as pontuações elevadas obtidas nas questões 4, 5 e 16. A título negativo, refira-se a discordância consensual em relação aos itens 8, 11, 14 e 15.

3.1.2 A ludoterapia favorece o desenvolvimento psicomotor da criança com NEE (H2).

O teste a esta hipótese requereu como VD principal a análise das respostas à questão 9 e como VDs acessórias as respostas às questões 4, 5, 8, 10, 11, 15 e 16. Constatámos que a resposta à questão 9 foi unânime entre os homens ($M = 5.00$) e quase unânime entre as mulheres ($M = 4.74$), situando-se apenas ligeiramente abaixo da pontuação média obtida nas mulheres no teste da H1 ($M = 4.87$).

As questões complementares permitiram também certificar-mo-nos da opinião favorável dos docentes em relação aos benefícios da ludoterapia no desenvolvimento psicomotor do aluno com NEE. Podemos, assim, concluir pelo suporte da hipótese H2 com um nível de concordância muitíssimo elevado.

3.1.3 A ludoterapia favorece o desenvolvimento sócio-afetivo da criança com NEE (H3).

Como VD principal no teste desta hipótese centrámo-nos na questão 12 e como VDs acessórias as respostas às questões 3, 4, 5, 8, 11, 13, 15 e 16. A unanimidade das respostas entre o sexo masculino ficou uma vez mais evidenciada, desta vez para a questão 12 ($M = 5.00$). Para o sexo feminino as respostas foram quase unânimes em apontar os benefícios no desenvolvimento sócio-afetivo do aluno com NEE ($M = 4.74$), situando-se ao mesmo nível que os benefícios para o desenvolvimento psicomotor.

As questões complementares ao teste da H3 conduzem também à conclusão de que a ludoterapia favorece o desenvolvimento sócio-afetivo da criança com NEE. Aqui destaca-se, em especial, a questão 3 (As atividades lúdicas facilitam a inclusão da criança com NEE no grupo/turma e escola). Fica, assim, demonstrado o suporte empírico da hipótese H3, com um nível de concordância bastante elevado.

3.1.4 A ludoterapia, complementada com outras metodologias de ensino, é adequada para o ensino especial (H4).

A Hipótese H4 representa, digamos, a suma ou conclusão em relação às três hipóteses específicas anteriores. Como VD principal no teste desta hipótese centrámo-nos na questão 18 e como VDs complementares nas respostas às questões 1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 14, 15, 16 e 17.

A unanimidade das respostas do sexo masculino foi uma constante nas questões cruciais que levaram ao teste das quatro hipóteses, designadamente, para a questão que nos permite testar a H4 (questão 18 - A Ludoterapia, complementada com outras terapias e metodologias de ensino, é indicada para contextos de Educação Especial; $M = 5.00$). Para o sexo feminino as respostas foram praticamente unânimes, situando-se apenas ligeiramente abaixo da pontuação média obtida nos homens e ao nível da pontuação média obtida para o teste da hipótese H1, referente ao desenvolvimento cognitivo ($M = 4.87$). As questões complementares ao teste da H4 fortalecem a conclusão de que a ludoterapia, complementada com outras terapias e metodologias de ensino, é, na verdade, indicada para contextos de Educação Especial. Concluimos, assim, pelo suporte empírico da H4 - A ludoterapia, complementada com outras metodologias de ensino, é adequada para o ensino especial.

Quadro 4 - Hipóteses H1, H2, H3 e H4: Estatísticas descritivas e teste das diferenças entre professores e professoras

	Hipótese	Professores				Professoras				U* Mann-Whitney
		Mín	Máx	M	DP	Mín	Máx	M	DP	
1. Para cada aluno com NEE, deverá ser elaborado um Programa Educativo Individual, no sentido de garantir equidade educativa.	H4	5	5	5.0	.0	5	5	5.0	.0	34.5
2. As atividades lúdicas possibilitam a adequação do currículo às características dos alunos com NEE.	H4	5	5	5.0	.0	4	5	4.7	.5	25.5
3. As atividades lúdicas facilitam a inclusão do aluno com NEE no grupo/turma e escola.	H3, H4	5	5	5.0	.0	4	5	4.8	.4	28.5

4. Utilizo frequentemente atividades de caráter lúdico nas aulas como recurso no ensino das crianças com NEE.	H1, H2, H3, H4	5	5	5.0	.0	3	5	4.7	.6	25.5
5. As atividades lúdicas/Ludoterapia são indispensáveis para o desenvolvimento global e sucesso de todos os alunos.	H1, H2, H3, H4	5	5	5.0	.0	10	5	4.5	.9	21.0
6. Nos alunos com NEE, a interação lúdica não tem de ser diferente das outras crianças, mas adequada a critérios específicos.	H4	5	5	5.0	.0	3	5	4.7	.5	27.0
7. A Ludoterapia (psicoterapia pelo brincar) favorece o desenvolvimento cognitivo do aluno com NEE.	H1	5	5	5.0	.0	4	5	4.9	.3	30.0
8. As capacidades dos alunos com NEE não são passíveis de serem potenciadas.	H1, H2, H3	1	2	1.3	.6	1	5	1.4	.9	31.0
9. A Ludoterapia favorece o desenvolvimento psicomotor do aluno com NEE.	H2	5	5	5.0	.0	4	5	4.7	.5	25.5
10. A atividade lúdica permite trabalhar as necessidades específicas especiais também a nível da lateralização, noção corporal, equilíbrio, estruturação espaço temporal, tonicidade e praxia.	H2	5	5	5.0	.0	4	5	4.9	.3	31.5
11. O brincar e o jogar, devido ao seu cariz natural/inato, não devem ser orientados ou dirigidos.	H1, H2, H3, H4	1	1	1.0	.0	1	2	1.4	.5	19.5
12. A Ludoterapia favorece o desenvolvimento socio afetivo do aluno com NEE.	H3	5	5	5.0	.0	4	5	4.7	.5	25.5

13. A Ludoterapia promove a comunicação e a exteriorização emocional das problemáticas do aluno com NEE.	H3	5	5	5.0	.0	4	5	4.8	.4	27.0
14. As atividades lúdicas servem apenas para distrair e não têm efetivamente a finalidade de instruir.	H1, H4	1	10	1.00	.0	1	2	1.1	.3	31.5
15. A Ludoterapia/ interação lúdica não acrescenta motivação para a aprendizagem, socialização e autonomia do aluno com NEE.	H1, H2, H3, H4	1	10	1.00	.0	1	2	1.0	.2	33.0
16. As atividades lúdicas proporcionam qualidade de vida e um desenvolvimento mais natural e eficiente ao aluno com NEE.	H1, H2, H3, H4	5	5	5.0	.0	4	5	4.7	.5	22.50
17. A interação lúdica é um procedimento capaz de operar a diferenciação didática assegurada pela Educação Especial.	H4	5	5	5.0	.0	4	5	4.5	.5	18.0
18. A Ludoterapia, complementada com outras terapias e metodologias de ensino, é indicada para contextos de Educação Especial.	H4	5	5	5.0	.0	4	5	4.9	.3	30.0

* Nenhuma das diferenças foi estatisticamente significativa ($p > .05$)

3.1.5 Atitudes face à ludoterapia em Educação Especial em função da idade, habilitações literárias e tempo de Serviço.

Por último, pretendemos analisar a existência de diferenças nas atitudes face à ludoterapia em Educação Especial em função da classe etária (VI), definida em três níveis: 31 a 40 anos, 41 a 50 e 51 a 60 anos. Dado que a VI tem três níveis realizámos o teste não paramétrico Kruskal-Wallis. Como VDs considerámos cada uma das 18 questões

que avaliam as atitudes face à ludoterapia em Educação Especial. Não encontramos quaisquer diferenças nas atitudes face à ludoterapia em Educação Especial em função da classe etária dos participantes ($p > .05$).

O teste não paramétrico Kruskal-Wallis das diferenças nas atitudes em função das habilitações literárias (especialização, licenciatura, pós-graduação e mestrado) indicou diferenças estatisticamente significativas em duas questões, $X^2(3) = 8.25$, $p = .041$ para ambas: questão 7 (*A Ludoterapia favorece o desenvolvimento cognitivo da criança com NEE*) e questão 18 (*A Ludoterapia, complementada com outras terapias e metodologias de ensino, é indicada para contextos de Educação Especial*). Embora não nos tenha sido possível realizar os testes de comparação múltipla não paramétricos para uma VI com quatro níveis, dado que apenas temos um participante licenciado, verificamos que os participantes que apenas possuem a licenciatura têm uma perceção inferior acerca dos benefícios da ludoterapia, designadamente em termos de favorecer o desenvolvimento cognitivo do aluno com NEE e de ser indicada para contextos de Educação Especial, em complemento com outras terapias e metodologias de ensino.

O teste Kruskal-Wallis para verificação de diferenças nas atitudes face à ludoterapia em Educação Especial em função do tempo de Serviço (14 a 21 anos, 22 a 29 e mais de 30 anos) indicou um resultado significativo ao nível da questão 3 - *As atividades lúdicas facilitam a inclusão da criança com NEE no grupo/turma e escola*, $X^2(2) = 11.47$, $p = .003$. São os docentes com um tempo de serviço maior (mais de 30 anos) que possuem uma atitude menos favorável relativamente às atividades lúdicas facilitarem a inclusão do aluno com NEE no grupo/turma e escola ($M = 4.00$ por comparação a $M = 4.92$ de 14 a 21 anos e $M = 4.91$ de 22 a 29 anos de serviço docente). A realização dos testes de comparação múltipla não paramétricos para uma VI com três níveis indica que a diferença estatística se situa entre o grupo de maior tempo de serviço (mais de 30 anos) com os restantes grupos ($p < .05$).

Discussão e conclusões

As questões que abordam os aspetos positivos da Ludoterapia receberam pontuações muito elevadas, designadamente as questões 10 (A atividade lúdica permite trabalhar as necessidades específicas especiais também a nível da lateralização, noção corporal, estruturação espaço temporal, equilíbrio, tonicidade e praxia), 7 (A Ludoterapia favorece o desenvolvimento cognitivo da criança com NEE) e 18 (A Ludoterapia, complementada com outras terapias e metodologias de ensino, é indicada para contextos de Educação Especial). No entanto, as demais questões (3, 13, 9, 6, 2 e 12) foram também muito pontuadas, o que demonstra a relevância, utilidade e utilização que os professores de Educação Especial dão à prática ludoterapêutica.

Verificámos que os docentes discordaram com a afirmação que o brincar e o jogar, devido ao seu cariz natural/inato, não devem ser orientados ou dirigidos, ou que a Ludoterapia/interação lúdica não acrescenta motivação para a aprendizagem, socialização e autonomia do aluno com NEE. Também discordam que as capacidades dos alunos com NEE não são passíveis de serem potenciadas e que as atividades lúdicas servem apenas para distrair e não têm efetivamente a finalidade de instruir.

A unanimidade nas respostas dos docentes vai para a questão da elaboração de um Programa Educativo específica a cada criança com NEE, no sentido de garantir equidade educativa. Esta perspetiva inclusiva vai ao encontro do conceito de diferenciação curricular defendido, por exemplo, por Howard Gardner (1993) na teoria das inteligências múltiplas, que preconiza a adaptação do currículo às necessidades de todos e de cada aluno, bem como o conceito de diferenciação pedagógica de Madureira (2003), no âmbito da necessidade de prestar apoios/recursos pedagógicos adequados/diferenciados ao sucesso educativo de cada aluno. Portanto, para que os alunos não estejam apenas “inseridos” numa turma, cabe ao professor a importante tarefa de promover a aprendizagem para todos (Filipe & Mónico, 2013; Filipe, Mónico, & Castro, 2015). Segundo Leite (2010),

é na área das práticas curriculares que se faz a verdadeira inclusão, sendo o princípio subjacente à gestão inclusiva das adequações o da flexibilidade curricular, na medida que é um princípio orientador do processo de escolarização e origina processos de diferenciação curricular. Assim, há que adequar o currículo às características de cada criança, maximizando as suas oportunidades de sucesso escolar. De facto,

Inclusão é a prática de incluir todos os povos. Significa considerar um vasto espectro de necessidades, interesses e capacidades de todos entre a sua comunidade e oferecer oportunidades para todos participarem. O resultado do movimento de inclusão é a igualdade que é um direito de TODOS. Inclusão, portanto, não significa, simplesmente matricular os educandos com NEE na turma comum, ignorando as suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica. Ou seja, a Educação Especial já não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de medidas que a escola regular põe ao serviço de uma resposta adaptada à diversidade dos alunos (Filipe et al., 2015, p. 214).

Concluimos que existe uma associação elevada entre a opinião que a Ludoterapia favorece o desenvolvimento psicomotor da criança com NEE e o facto de o professor utilizar frequentemente atividades de carácter lúdico (questão 4) e considerá-las indispensáveis para o desenvolvimento e sucesso da criança (questão 5), designadamente o desenvolvimento cognitivo (questão 7). Acresce que a opinião de que a interação lúdica é um procedimento capaz de operar a diferenciação didática assegurada pela Educação Especial (questão 17) relacionou-se fortemente com uma utilização frequente das atividades de carácter lúdico nas aulas (questão 4), considerando-as indispensáveis para o desenvolvimento da criança e sucesso do aluno (questão 5), bem como com o facto da interação lúdica entre as crianças com NEE não ter de ser diferente da das outras crianças (questão 6). Concluimos também que existem associações fortes com o conceito de que a Ludoterapia favorece o desenvolvimento cognitivo (questão 7), psicomotor do aluno com NEE (questão 9), promove a comunicação e a exteriorização emocional (questão 13), bem como proporciona qualidade de vida ao aluno com NEE (questão 16). Em concordância com o referido, refira-se a visão de Winnicott (1975): “o brincar facilita o crescimento

e, portanto, conduz aos relacionamentos grupais, é uma forma de comunicação consigo mesmo e com os outros” (p. 63) ou de Vygotsky (1998), que defende que a arte de brincar pode estimular a criança com necessidades educativas especiais no seu desenvolvimento e a comunicar com os outros e consigo mesma.

A questão 16 (As atividades lúdicas proporcionam qualidade de vida e um desenvolvimento mais natural e eficiente ao aluno com NEE), associou-se positivamente as atitudes mais favoráveis nas seguintes questões: as atividades lúdicas possibilitam a adequação do currículo às características das crianças com NEE; Utilizo frequentemente atividades de caráter lúdico nas aulas como recurso no ensino das crianças com NEE; As atividades lúdicas/Ludoterapia são indispensáveis para o desenvolvimento global e sucesso de todas as crianças; A Ludoterapia (psicoterapia pelo brincar) favorece o desenvolvimento cognitivo da aluno com NEE; A Ludoterapia favorece o desenvolvimento psicomotor do criança com NEE; e A Ludoterapia promove a comunicação e a exteriorização emocional das problemáticas da criança com NEE. Esta linha de pensamento vai ao encontro do princípio defendido por Kishimoto (2003), quando este afirma que o brincar é uma forma de inserção da criança na sociedade devido às regras, costumes, moral e linguagem que são assimilados por esta através do uso do brinquedo.

Foi possível concluir que a atividade lúdica permite trabalhar as necessidades específicas especiais a nível da lateralização, noção corporal, estruturação espaço temporal, equilíbrio, tonicidade e praxia, bem como promover a comunicação e exteriorização emocional das problemáticas do aluno com NEE e favorecer o seu desenvolvimento cognitivo. Estas posições em relação aos benefícios da ludoterapia relacionam-se negativamente com a posição de que esta não acrescenta motivação para a aprendizagem, socialização e autoestima do aluno. Vítor da Fonseca (1992, 1985, 1995) desenvolveu uma bateria de observação psicomotora destinada à obtenção de um perfil psicomotor e de um modelo de reabilitação psicomotora com uma estratégia metodológica centrada na individualização da

intervenção em conformidade com estas respostas, pelo que sugerimos que a psicomotricidade possa ser trabalhada com a Ludoterapia. Destaca-se, ainda, uma associação positiva entre a questão 4 (Utilizo frequentemente atividades de caráter lúdico nas aulas como recurso no ensino das crianças com NEE) e as questões que apelam para os benefícios da Ludoterapia.

Por fim, as quatro hipóteses de investigação receberam suporte empírico, tanto através das questões principais quanto das complementares: H1 - A ludoterapia favorece o desenvolvimento cognitivo da criança com necessidades educativas especiais; H2 - A ludoterapia favorece o desenvolvimento psicomotor da criança com necessidades educativas especiais; H3 - A ludoterapia favorece o desenvolvimento sócio-afetivo do aluno com necessidades educativas especiais; e H4 - A ludoterapia, complementada com outras metodologias de ensino, é adequada para a Educação Especial. Este suporte foi unânime entre professoras e professores, não existindo quaisquer diferenças de género e de classe etária. Na verdade, a perspetiva da importância do lúdico como recurso pedagógico fundamental no desenvolvimento e inclusão da criança NEE é defendido por autores como Kishimoto (2003), Tardif (2002), Freire (2014), Piaget (1971), Vigostyky (1988), entre outros.

Concluímos ainda que os docentes que apenas possuem a licenciatura têm uma perceção inferior acerca dos benefícios da Ludoterapia, designadamente em termos de esta favorecer o desenvolvimento cognitivo do aluno com NEE e de ser indicada para contextos de Educação Especial, em complemento com outras terapias e metodologias de ensino. Acresce que são os docentes com um tempo de serviço maior (mais de 30 anos) que possuem uma atitude menos favorável relativamente às atividades lúdicas facilitarem a inclusão do aluno com NEE no grupo/turma e escola.

Efetivamente, os procedimentos didáticos a aplicar em Educação Especial são ainda pouco conhecidos, requerendo mais investigação. Torna-se necessário estudar novos instrumentos e metodologias,

bem como analisar a relação pedagógica em conformidade com as necessidades educativas especiais de cada criança/jovem. Em conclusão, a Ludoterapia constitui uma metodologia capaz de operacionalizar a diferenciação pedagógica em Educação Especial, estimulando o desenvolvimento global do aluno com NEE e garantindo, também, a sua equidade educativa na escola e sociedade de forma gratificante e natural.

Referências bibliográficas

- Axline, V. (1989). *Ludoterapia: A dinâmica interior da criança*. Belo Horizonte: Interlivros.
- Baggerly, J., & Parker, M. (2005). *Child-centered group play therapy with African American boys at the elementary school level*. *Journal of Counseling & Development*, 83(4), 387-396.
- Bogatschov, D. (2001). *Jogos computacionais heurísticos e de ação e a construção dos possíveis em crianças do ensino fundamental*. Universidade Estadual de Campinas.
- Brito, R., & Freire, J. (2014). Ludoterapia centrada na criança: Uma leitura a partir da ética de Emmanuel Lévinas. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 20(1), 118-127.
- Cabral, Á., & Nick, E. (2003). *Dicionário técnico de psicologia*. São Paulo, Cultrix.
- Carvalho, T., Jesus, E., Santos, M., & Mota, J. (2014). A pedagogia hospitalar e a atuação do pedagogo em espaço não-escolar. *Revista de Extensão Universitária da UFS*, 2, 163-170.
- Cochran, J., & Cochran, N. (1999). Using the counseling relationship to facilitate change in students with conduct disorder. *Professional School Counseling*, 2(5), 395-403.
- Cochran, J., Cochran, N., Nordling, W., McAdam, A., & Miller, D. (2010). Two case studies of child-centered play therapy for children referred with highly disruptive behavior. *International Journal of Play Therapy*, 19(3), 130-143. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0019119>
- Filipe, S., & Mónico, L. (2013). Attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in physical education classes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 603-614.
- Filipe, M., Mónico, L., & Castro, P. (2015). Estratégias de intervenção em contexto escolar na perturbação de hiperatividade com défice de atenção. *Enciclopédia Biosfera*, 11(20), 423-436.
- Fonseca, V. (1992). *Manual de observação psicomotora*. Editorial Notícias.
- Forteski, R., Broges, C., Babiani, B., & Sevegnani, G. (2014). Três abordagens em psicoterapia infantil. *Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, 19(2), 525-544.
- Gorsuch, R. (1983). *Factor analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (3rd ed.). New York: Basic Books.

- Holbrook, E. (2008). *The Use, beliefs, perceived barriers, and methods of delivery of play therapy by elementary school counselors*. Theses and Dissertations: University of New Orleans
- Johnson, L., McLeod, E., & Fall, M. (1997). Play therapy with labeled children in schools. *Professional School Counseling*, 1, 31-34.
- Landreth, G. (2012). *Play therapy: The art of the relationship* (3rd ed.). New York: Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203835159>
- Leite, T. (2010). Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos. In: *Actas do III Seminário de Educação Inclusiva*. Lisboa: Universidade Lusófona.
- Levine, D., Berenson M., & Stephan, D. (2014). *Estatística: Teoria e aplicações usando microsoft excel em português* (6^a ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- Lin, Y-W, & Bratton, S. (2015). A meta-analytic review of child-centered play therapy approaches. *Journal of Counseling & Development*, 93(1), 45-58. doi:<https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00180.x>
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Kishimoto, T.(2003). *O Jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei nº.3/2008, de 7 de janeiro, *Diário da República, 1ª série – Nº4*.
- Muniqué, T. (2019). O processo ludoterapêutico na perspectiva fenomenológico-existencial das crianças em atendimento clínico. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 25(1), 15-25.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Pais, N., Santos, L., & Viegas, F. (1999). *Contextos lúdicos e crianças com necessidades especiais*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.
- Piaget, J. (1978). *A Formação do símbolo da criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Post, P., Phipps, C., Camp, A., & Grybush, A. (2019). Effectiveness of child-centered play therapy among marginalized children. *International Journal of Play Therapy*, 28(2), 88-97. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/pla0000096>

- Post, P., Stopanio, J., & Fielden, A. (1998). *Child-centered play therapy: Working with at-risk youth in the elementary school setting*. Charlotte, NC: University of North Carolina.
- Sousa, A. (2005). *Psicoterapias activas: Arte-terapias*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ramos, R. (2014). *A percepção dos profissionais de Educação Especial face à Ludoterapia em contexto educativo*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Ramos, R., & Mónico, L. (2015a). A percepção de profissionais de educação especial face à ludoterapia em contexto educativo: Uma abordagem qualitativa. *Enciclopédia Biosfera*, 11(20), 85-98.
- Ramos, R., & Mónico, L. (2015b). Entrevista a profissionais de educação especial sobre a sua percepção face à ludoterapia em contexto educativo. *Enciclopédia Biosfera*, 11(20), 392-403.
- Ray, D., Armstrong, S. A., Balkin, R. S., & Jayne, K. M. (2014). Child-centered play therapy in the schools: Review and meta-analysis. *Psychology in the Schools*, 52(2), 107-123 doi: <https://doi.org/10.1002/pits.21798>
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação inicial*. Petrópolis: Vozes.
- Vygotsky, L., Luria, A., & Leontiev, A. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- Winnicott, D. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

Fecha de recepción: 29-10-2018, Fecha de resultado: 17-05-2019



Cultura política universitaria en Colombia: historia y nuevos retos¹

UNIVERSITY POLITICAL CULTURE IN COLOMBIA: HISTORY AND NEW CHALLENGES

Ivonne Andrea Robayo Cante

Universidad Santo Tomás, Colombia

Felipe Andrés Aliaga Saéz

Universidad Santo Tomás, Colombia

Lidia Aguilar Balderas

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

1.- Este artículo forma parte del capítulo Colombia del proyecto internacional “La Universidad en la formación de la cultura política democrática”, coordinado por la Red de Cultura Política y Democracia, con sede en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-México, de la convocatoria redes temáticas de colaboración académica, impulsado desde la Subsecretaría de Educación Superior, Dirección General de Educación Superior Universitaria, Dirección de Superación Académica, Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior y Gobierno de México. Su formulación contó con la colaboración del semillero de investigación “Sociología Política” de la Facultad de Sociología de la Universidad Santo Tomás y los aportes de los estudiantes auxiliares de investigación: German Esteban Villalba Muñoz, Daniela Alejandra Cancelado Cifuentes, Rafael Ricardo Suárez Ruiz y Daniel Esteban Téllez Guatava.

Ivonne Andrea Robayo Cante

andrearobayo1520@gmail.com

Socióloga por la Universidad Santo Tomás con experiencia en el sector humanitario hacia la atención de población migrante. Ha sido miembro del grupo de investigación “Conflictos Sociales, Género y Territorios”. Con participación en los proyectos: “Impacto de la investigación en la VUAD”, Centro de Investigación de la Vicerrectoría Universidad Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás (FODEIN 2015). “Formación de líderes culturales y deportivos en el CPS Minuto de Dios” (2014-2015) e “Imaginarios del retorno en Colombia postconflicto. Posibles escenarios a partir del discurso de refugiados colombianos en Ecuador y en las políticas para el retorno” (FODEIN 2016).

Felipe Andrés Aliaga Saéz

felipealiaga@usantotomas.edu.co

Doctor en Procesos Políticos Contemporáneos y dea en Ciencia Política por la Universidad de Santiago de Compostela, España. Sociólogo y licenciado en Sociología por la Universidad de Concepción, Chile. Posdoctorado por el Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada, España. Actualmente es profesor de tiempo completo de la Facultad de Sociología de la Universidad Santo Tomás en Bogotá, donde es el coordinador del Grupo de Estudios sobre Migraciones Internacionales y Vulnerabilidad (gemiv). También es el coordinador general de la Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones (riir). Miembro activo del Grupo Conflictos Sociales, Género y Territorios (B Colciencias).

Lidia Aguilar Balderas

lidiabalderas@gmail.com

Doctora en Sociología Política, Maestra en Ciencias Políticas y Licenciada en Derecho por la Universidad Autónoma de Puebla (BUAP-México). Catedrática investigadora de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la BUAP y Coordinadora de la Maestría en Ciencias Políticas de la BUAP. Investigación enfocada en el análisis jurídico-político en temas como: Sistema Político, Cultura, Educación, Grupos de Poder y Procesos Electorales.

Resumen

Este texto resalta la manifestación de los jóvenes a través de movimientos estudiantiles con el paso del tiempo, desde la década de los 60 con la influencia de los movimientos sociales a nivel mundial, hasta las manifestaciones estudiantiles recientes. A su vez, refleja a nivel legislativo los derechos y deberes de los jóvenes para que puedan participar políticamente, así como sus últimas manifestaciones a través de las redes sociales. La reflexión final permite entender que en Colombia los movimientos se manifiestan constantemente en los territorios, dejando de lado la universidad como única institución de construcción de participación juvenil.

Palabras clave: cultura política, juventud, movimiento estudiantil, participación política.

Abstract:

This text shows the manifestation of young people through student movements over time, from the 1960s with the influence of global social movements, to recent student demonstrations. In turn, it reflects at the legislative level the rights and duties of young people so that they can participate politically, as well as their latest demonstrations through social networks. The final reflection allows us to understand that in Colombia the movements are constantly manifested in the territories, leaving aside the university as the only institution of construction of youth participation.

Keywords: political culture, youth, student movement, political participation.

A lo largo de su historia, Colombia ha atravesado por eventos sociales y políticos de suma importancia e impacto, desde dictaduras y alianzas de los partidos tradicionalistas para una sucesión concertada de poderes, una reforma totalitaria de la constituyente de 1886, la cual se reemplazó por la Constitución de 1991, dos procesos de paz con

las FARC - EP², y una refrendación popular que validará los acuerdos estipulados en dicho proceso. Fue en este mismo período, desde el frente nacional hasta la actualidad, que diferentes movimientos estudiantiles empezaron a manifestarse y a hacer presencia en los diferentes escenarios nacionales.

Estableciendo un punto de observación específico para el desarrollo de este texto, se ha decidido tomar las “Conductas integradoras” como eje central y permisivo, cobijado por la Constitución Nacional, el cual ampara a todo ciudadano que quiera participar políticamente, sin importar si es o no estudiante universitario. Las conductas integradoras serán consideradas como la manera en que diferentes actores sociales convergen para establecer mecanismos de participación democrática, supeditadas a roles, circunstancias, funciones, posiciones políticas, comportamientos, actitudes y acciones; tanto públicas como privadas, que incentiven a una población determinada a la participación unánime (en este caso democrática/política), que generan lineamientos para lograr fines propuestos.

Lo anterior, en el caso de Colombia están respaldadas por la Constitución de 1991, específicamente en el Título IV: “De la participación democrática y de los partidos políticos”, Capítulo 1: “De las formas de participación democrática”, Artículo 103, donde se estipula y enfatiza en la contribución estatal a la capacitación y a la constitución de mecanismos democráticos en la población colombiana en general, y Capítulo 2: “De los partidos y de los movimientos políticos”, Artículo 107, en el cual queda atestiguado el derecho constitucional a la creación de partidos y movimientos políticos, a su vez, se estipulan las normativas a seguir para la constitución de los mismos; dicho esto, podríamos entender las conductas integradoras -en el ámbito democrático universitario- como todas aquellas acciones legisladas

²Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo.

que extienden la participación política o democrática al interior de las instituciones universitarias, mediante mecanismos populares como la elección de representantes por votación estudiantil.

Como bien se ha dicho antes, la constitución no ampara únicamente a una población en específico, por el contrario, es incluyente y generalizada. Tanto la constitución y la Ley 1622 de 2013, como las conductas integradoras aseguran la posibilidad a las juventudes de participar e interactuar abierta y libremente con las herramientas democráticas, asegurando y brindando garantías para una plena participación e interacción política mediante la cual el joven defienda sus ideales e intereses.

Movilizaciones estudiantiles, recuento de la participación y su importancia

A lo largo de la historia sociopolítica de Colombia, el poder ha estado detentado por los dos partidos políticos tradicionales del país como el partido conservador y el partido liberal, pues los dos han sido el gran referente de la política colombiana durante casi toda su historia, a mediados del siglo XX el Frente Nacional³ (1958 - 1974) fue un claro ejemplo donde estos dos partidos, mediante un acuerdo político, reafirmaron su permanencia en el poder.

A partir de la generación de los movimientos sociales en la década de los 60 impulsaron la creación de grupos estudiantiles con el fin de manifestar sus inconformidades ante una problemática o coyuntura social. Uno de ellos ha sido el movimiento estudiantil, que ha tenido en el país un peso histórico de gran relevancia social, los más conocidos

³ El Frente Nacional fue la repartición de las responsabilidades y los cargos públicos por parte de estos dos partidos, durante dieciséis años. Consolidándose como un bloque que no admitía la participación de otros sectores políticos y como una manera de frenar el mandato de la dictadura de Gustavo Rojas Pinilla.

han sido: el movimiento comunero en 1964, movimiento estudiantil de 1971, los movimientos estudiantiles post frente nacional (1980-1991) y el movimiento estudiantil de la séptima papeleta (1990).

Los dos primeros movimientos estudiantiles se caracterizaron por querer lograr una mayor representatividad democrática de los estudiantes y profesores frente a la autonomía universitaria. En 1964, se dieron masivas marchas y manifestaciones estudiantiles en la Universidad Industrial de Santander (UIS) en Bucaramanga-Santander, pero fue el 7 de julio cuando una multitudinaria marcha estudiantil decidió dirigirse a Bogotá para entrar a un acuerdo con el gobierno nacional llegando a la ciudad el día 22 del mismo mes, esta acción tuvo un gran impacto a nivel nacional, pues junto al agudo conflicto que se presentaba en la universidad, este movimiento fue “un punto de inflexión, no tanto por el mayor número de acciones sino por su radicalidad. Se destaca el largo y denso conflicto en la Universidad Industrial de Santander (UIS)” (Archila, 2012 p. 81). Una de las causas y antecedentes a este movimiento según Archila fue la destitución del rector Rodolfo Low Maus, por presiones de sectores políticos que estaban inconformes con su gestión de corte progresista en la universidad, pues Maus había liderado una serie de discusiones e intenciones reformistas ante el Consejo Superior Universitario apoyando más libertades para la elección de los gobiernos universitarios y solicitando mayor financiación estatal, esto fue mal visto por el consejo y fue destituido de su cargo poniendo al frente a Juan Francisco Villareal, quien inmediatamente expulsó a estudiantes miembros de la AUDESA (Asociación Universitaria de Estudiantes Santandereanos) y empezó una serie de represiones y bloqueos universitarios, “era una persecución contra la dirigencia estudiantil que estaba en desacuerdo con las políticas de Villareal quien no contento con todo quería implantar una administración frente-nacionalista tal y como se llevaba la organización del Estado” (Duarte y Londoño, 2010, p. 43). Tanto en Bogotá como en Bucaramanga el movimiento fue duramente reprimido, pero terminó con el debilitamiento de la gestión de Villareal.

En 1971, el foco del movimiento estudiantil se dio en la Universidad del Valle, en la ciudad de Cali, que además, junto con otras universidades como la Universidad de Antioquia, pedían más participación de la comunidad universitaria en el Consejo Universitario Superior, estos movimientos de alguna manera se articularon con los movimientos sindicales y campesinos que estaban teniendo un auge ese mismo año, uno de los ejes principales de denuncia en este movimiento fue la intervención de fundaciones extranjeras, en especial norteamericanas, influyendo en los asuntos de las universidades del país, “la protesta universitaria de 1971 adquirió un sello muy particular por ser la primera manifestación con una clara orientación antiimperialista y por haber vinculado a estudiantes de todas las universidades públicas y algunas privadas” (Acevedo y González, 2011, p. 230), ante esto el presidente de aquel entonces Misael Pastrana Borrero (1970-1971) decretó el *Estado de sitio*⁴ a nivel nacional, esto trajo como consecuencia fuertes represiones a los estudiantes de la Universidad del Valle, pero al mismo tiempo, generaron mayor respaldo por parte de universidades públicas y privadas del país y, según el historiador Mauricio Archila (2012) el ministro de educación Luis Carlos Galán prometió establecer los cogobiernos, una manera de garantizar una mayor participación democrática de estudiantes y profesores en el Consejo Superior Universitario donde la mayoría de sus integrantes eran del clero, aunque este movimiento quería lograr suprimir este Consejo, para ellos la medida del cogobierno fue visto como un triunfo político, sin embargo a finales del mismo año se cayó esa política educativa.

Más adelante a finales de la década de 1980, en el país estaba en apogeo el narcotráfico, el incremento de los asesinatos a líderes políticos y sociales junto con la efervescencia del paramilitarismo, lo anterior había llevado a los estudiantes universitarios del país a pensarse la realidad y el futuro nacional, es entonces entre 1989 y 1990

⁴ El *Estado de sitio* es un equivalente al *Estado de guerra*, es decretado por parte del poder ejecutivo o en su defecto por decisión del jefe de Estado, al ser declarado un *Estado de sitio* las fuerzas armadas adquieren facultades y permisividades para reprimir una situación de conmoción interna o externa.

que nace *El movimiento estudiantil de la séptima papeleta o todavía podemos salvar a Colombia*, para lograr un lugar en la Asamblea Nacional Constituyente que daría paso a la constitución política de 1991, este movimiento a través de la protesta social quería reivindicar la democracia como una manera de mostrarle a todos los sectores del país otras formas de participación social frente a la cruda realidad que se estaba viviendo “Evidentemente, con o sin estructura formal, el movimiento estudiantil fue una manifestación de la protesta social, es decir, constituye un ejemplo del ejercicio de un derecho humano, de aplicación colectiva” (Amaya, 2013 p. 15). Así, este movimiento se configuró como una manera de hacer y reivindicar la democracia, mediante un frente unido estudiantil.

A partir de lo anterior la constitución de 1991 trajo consigo características, puntos y artículos beneficiosos para la participación democrática por parte de la población Colombiana, en este caso, en la población estudiantil universitaria. Dichas características aún vigentes han generado oportunidades y espacios legales de participación política y democrática dentro de la población estudiantil, gracias a ella, se consolidaron movimientos tales como el Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE) en el año 2011, considerado como la resurrección estudiantil en términos de participación política y democrática. La MANE nace prácticamente 23 años después del Movimiento Estudiantil de 1989 y casi 21 años después de la séptima papeleta, los cuales se pueden considerar como el movimiento y reforma más importantes en la historia del país y previo a la constitución de 1991 cuyo objetivo era ser una alternativa y medio estudiantil mediante el cual dar solución a las problemáticas educativas que afrontaba el país, como la urgente reforma a la Ley 30 de 1992, en la que se estableció, por parte del poder legislativo, la educación superior como un servicio público cultural, autónomo en su toma de decisiones internas pero auditado por el ministerio de educación nacional, en aras de velar por el cumplimiento de los artículos legislados para la misma por parte de las instituciones de educación superior, lo cual, aunque generaría una homogeneización de normativas nacionales, seguiría impulsando la autonomía institucional.

Con la llegada de la MANE al panorama nacional en los inicios de la segunda década del presente siglo, se empezó a ver al estudiantado nacional más inmerso y participante de las herramientas democráticas y políticas que la constitución había creado para la ciudadanía colombiana. Esto demostró que lo dicho por Cruz (2012) no era ni errado ni cierto. “A pesar de que dos décadas atrás, con la Constitución de 1991, se institucionalizó formalmente la democracia participativa, existen dificultades para que la sociedad colombiana asocie formas de participación no institucional, como los movimientos sociales, a la democracia.” (Cruz, E. 2012. p.116).

Dicha participación estudiantil, tuvo como resultado la marcha del 7 de abril de 2011 en la que estudiantes, profesores y sindicatos salieron a las calles a pronunciarse en desacuerdo con lo estipulado en cuanto a salarios, pensiones y una nueva reforma que se pensaba incluir en el plan nacional de desarrollo del gobierno en vigencia (2010-2014), el resultado inicial no fue el esperado, ya que se radicó el proyecto en el congreso de la república, lo que trajo consigo un paro estudiantil indefinido por parte de 32 universidades públicas del país el 11 de noviembre del mismo año. Esto trajo como consecuencia que el gobierno del presidente Juan Manuel Santos, decidiera retirar dicho proyecto y de esta manera finalizó el paro por parte de los estudiantes.

Estas movilizaciones estudiantiles de tal magnitud no volvieron a verse en el país hasta el 2016, año en el que la coyuntura nacional estuvo un poco tensa debido a la culminación de las negociaciones con las FARC-EP, fue en este año que se llevó a cabo el “Plebiscito por la paz” en el que ganó el “No”, a causa de este resultado, los estudiantes universitarios se unieron multitudinariamente para expresar su desconcierto y desacuerdo con el resultado, dicha movilización fue denominada por algunos como “La generación de la paz”.

En términos generales desde un análisis sociológico los movimientos, protestas y revueltas estudiantiles en Colombia han servido como formas de lograr y establecer acuerdos para la consolidación participativa universitaria a través de la visibilización

de los jóvenes estudiantes en la esfera pública, sin embargo, desde el período del Frente Nacional hasta la Constitución de 1991, los logros de estos movimientos estudiantiles han estado obstaculizados por la sujeción del poder político del Estado colombiano, es decir, los dos como actores sociales convergen en un sentido de oposición, donde el Estado toma el papel de actor dominante que impone y apacigua la acción del otro actor, en este caso la comunidad universitaria, que se configura y se mueve bajo las condiciones del actor dominante, cobijados por un contexto que se ha erigido por procesos históricos y sociales.

Esta condición de imposición por parte del Estado cambia con la llegada de la Constitución de 1991, el Estado y la población colombiana en general empiezan a concebirse como partícipes de suma importancia en la vida política colombiana, se establecen derechos y deberes ciudadanos y junto con ellos aparecen artículos y reformas que permiten la participación política abierta por parte de los colombianos. Artículos tales como el 37, 38, 39 y 40 que hablan del derecho a la reunión y a la participación política fueron los que dieron aval a lo que hoy en día encontramos dentro de la población en general y también -siendo uno de los puntos más importantes de la sociedad- dentro de la población estudiantil, fue gracias a ellos, a esas reformas y a esas consideraciones que hoy en día el colombiano puede ser considerado un ciudadano políticamente activo y libre.

Fue gracias a las luchas estudiantiles del siglo XX, previo a la constituyente, que hoy en día los estudiantes pueden participar políticamente, siendo seres de elección y responsables de las mismas. Gracias a la Constitución de 1991 hoy existen mecanismos de aplicación y de participación democrática que se adaptaron a las instituciones de educación superior, es gracias a esta misma que el estudiantado colombiano posee las facultades legales de expresarse y manifestarse sin restricción en la actualidad, dando de esta manera incentivos y experiencia a la población estudiantil para un desempeño adecuado en ámbitos de participación política y democrática.

2 Perspectivas políticas de la juventud colombiana

En esta parte del texto se enseñarán dos grandes aspectos, el primero, sobre la participación juvenil en Colombia desde un marco legislativo mostrando las posibilidades que tienen los jóvenes colombianos de participar activamente en espacios institucionales como los Consejos Locales de Juventud, las Asambleas Juveniles y las Plataformas de Juventud, además, desde otra perspectiva la participación en los territorios mediante la conformación de organizaciones juveniles. En segunda medida, se analizarán algunos estudios de caso acerca de investigaciones sobre la política y la juventud universitaria.

Desde el aspecto legislativo se encuentra la Ley estatutaria 1622 de 2013 Estatuto de Ciudadanía Juvenil en el que se mencionan los mecanismos de participación política en la que pueden participar los jóvenes de acuerdo a sus intereses o propuestas que quieran llevar a cabo. Además, propone la participación activa de los jóvenes independientemente de los aspectos socioeconómicos, territoriales y educativos evidenciando el grupo juvenil como instancia organizativa desde cualquier ámbito, sin diferenciar los aspectos juveniles presentes en los contextos.

En este sentido, se crearon algunas instancias de participación para adherirse a los mecanismos institucionales como los Consejos Locales de Juventud, las Asambleas Juveniles y las Plataformas de Juventud. Los primeros, consisten en presentarse como mecanismos autónomos de participación, control, vigilancia y concertación de las gestiones públicas e interlocución entre los jóvenes frente a las agendas territoriales junto con los planes institucionales de cada entidad territorial pertenecientes (Ley 1622, 2013).

En cuanto a las Asambleas juveniles están como máximo espacio de consulta de los movimientos juveniles en cada uno de los territorios además, tienen presencia en cada forma de expresión juvenil sean asociados o no a la asamblea como tal. A su vez, las funciones respecto a esta instancia se refieren en dos aspectos determinantes: el servicio

como escenario de socialización, consulta y rendición de cuentas de cada acción realizada por los Consejos de Juventud en relación a todas las agendas territoriales de las juventudes y, actúa según cómo cada territorio define autónomamente en consideración a las agendas, instancias y mecanismos articulados al sistema (Ley 1622, 2013).

Por último, las Plataformas de las Juventudes son escenarios de articulación, concertación, encuentro y coordinación de las juventudes de manera autónoma sirviendo como asesor a los grupos juveniles. De esta manera, estas plataformas se adhieren a cada ente territorial como municipios, distritos y localidades en la que deben estar conformados por varios procesos y prácticas organizativas manifestadas a través de espacios de participación de los jóvenes (Ley 1622, 2013).

Por otro lado, se encuentra la participación política de los jóvenes por fuera de la institucionalidad que se manifiesta mediante los movimientos y organizaciones juveniles. De esta forma, Rodríguez (2005) expone diversas modalidades como los movimientos mayormente politizados, sean estos, organizaciones estudiantiles y partidos políticos cuya finalidad es incidir de forma particular en las estructuras sociales pero llegan ser inestables debido los cambios constantes de generación y a las coyunturas que se lleguen o no a presentar además, presentan una escasa preocupación determinante por el aspecto estrictamente juvenil.

También, se encuentran las organizaciones que funcionen según las lógicas adultas como los grupos scouts, rurales y pastorales en el que su finalidad es la vocación hacia el servicio y lograr estabilidad en el tiempo a pesar de los cambios generacionales, a su vez, contando con menor autonomía. Por otra parte, las organizaciones locales como los grupos barriales o comisiones municipales quienes logran mayores y efectivas articulaciones interinstitucionales, esto les permite acceder a más recursos y oportunidades para ejercer sus propias actividades aunque, pueden llegar a caer en el “activismo”. Por último, se encuentran las agrupaciones más informales como: las expresiones culturales, grupos deportivos, pandillas juveniles, entre otros quienes

poseen una gran autonomía en su funcionamiento, sin embargo, cada grupo es distinto al otro por lo cual son difíciles de enmarcar dentro de una lógica institucional como las políticas públicas y en la propia juventud (Rodríguez, 2005).

Debido a lo anterior, en Colombia las manifestaciones políticas que puede llegar a resaltar y tienen una mayor participación activa se encuentra en los territorios, en este sentido, las organizaciones juveniles y grupos juveniles aparecen como un elemento determinante de la participación política de los jóvenes. Esto no niega la existencia de movimientos estudiantiles o la participación de los jóvenes en grupos juveniles de partidos políticos pero reconoce que estos movimientos son inconstantes y coyunturales, es decir, los movimientos alrededor de la educación y los partidos políticos presentan inconsistencias generacionales que no se mantienen en el tiempo y, que aparecen en momentos clave o de mayor interés político pero después desaparecen. A su vez, se reconoce la participación a través del voto como una manera de participar activamente en instancias electorales.

Continuando, seguiremos mostrando algunos estudios de caso sobre investigaciones de cultura política en los jóvenes universitarios en Colombia, ello nos permitirá contextualizar y tener referencia acerca de la percepción y participación de los jóvenes a nivel político. Sin embargo, se hará hincapié en el desinterés, desconocimiento y desconfianza de los jóvenes hacia la participación política institucional como elemento fundamental para entender el comportamiento de los jóvenes frente a la política.

En primera medida, Arrubla y Gutiérrez (2013) realizan un estudio de caso acerca de la participación política universitaria en la Facultad de Enfermería en la Fundación Universitaria del Área Andina en Bogotá en el que a través de focus group se les pregunta a los estudiantes su visión de participación política y los factores que inciden en la participación o la no participación en mecanismos e instancias universitarias como método determinante de la democracia.

De esta manera, los estudiantes enseñaron una postura de indiferencia y mínimo ejercicio de compromiso en la participación, de forma contrariada en la que los jóvenes reclaman por sus derechos, pero no inciden en los mecanismos de participación universitaria dejando a un lado la corresponsabilidad entre los jóvenes y la institucionalidad. A su vez, de los estudiantes investigados solo el 5% se postulan a la representación estudiantil y solo el 3% hace parte de organizaciones políticas o ciudadanas esto da a entender no solo una mínima participación sino el alto desinterés por ejercer su rol como ciudadano dentro de la universidad o en alguna organización política (Arrubla y Gutiérrez, 2013).

Desde el aspecto del marketing político se encuentra la investigación de España y Rivera (2012) quienes a través de focus group y encuestas indagaron acerca de sobre los procesos democráticos en la universidad Jorge Tadeo Lozano en Bogotá analizando sus expectativas, percepciones y costumbres políticas. En este sentido, se estudiaron las causas de abstención al voto y de los procesos democráticos, cómo se percibe la política y sus diferentes percepciones, cómo se ven a los políticos junto con sus funciones y por último, la función de los partidos políticos sobre todo en momentos de campaña electoral.

Como resultados se encontraron diferentes perspectivas. En primer lugar, por parte de los jóvenes el voto es una oportunidad muy importante para participar políticamente, demostrando lo que piensan tratando de cambiar y mejorar la calidad de vida, aunque, algunos de ellos no participan en otros procesos democráticos dado que presentan desconfianza hacia las instituciones políticas. Por otra parte, tienen un reconocimiento de la poca participación política teniendo como percepción de la democracia un sistema corrupto, manipulado, inmadura y débil además, consideran que desperdician mucho dinero en este sistema dejando como consecuencia la desinformación, la ignorancia y el desinterés en el sistema democrático (España y Rivera, 2012).

En cuanto a la política y los políticos los jóvenes universitarios expresan desconfianza y decepción ya que lo asocian con la compra de votos, corrupción, manipulación, mentira, nepotismo y la búsqueda de solo sus intereses particulares, a su vez, la percepción hacia los partidos políticos es negativa debido a la poca credibilidad que proyectan además, consideran que no tienen una identidad ni ideologías claras generando confusiones entre los jóvenes (España y Rivera, 2012).

Otro estudio realizado a nivel doctoral por Martha Cecilia Lozano (2009), realizado en las siguientes instituciones: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Universidad Central, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Distrital y Pontificia Universidad Javeriana. Esta investigación tuvo como finalidad revisar las percepciones de los estudiantes universitarios acerca de su pensamiento desde el análisis del discurso, juicio y acción de los jóvenes en el marco de la democracia, la política y la ciudadanía desde el accionar y el proceso universitario.

Una de las conclusiones más relevantes de este estudio es que los jóvenes no se distancian de forma radical de la política pero si rechazan las formas de concepción y ejercicio de la política que en su mayoría está visto desde un punto adultocéntrico y desarrollado en el país. A su vez, no se sienten representados por la corrupción, la burocracia, la impunidad, la justicia y la manipulación. En consecuencia los jóvenes conforman grupos juveniles que les permite desarrollar formas alternativas a la política convencional en las que la equidad de género, raza, etnia, religión, condición socioeconómica y educativa genera una pluralidad y una nueva configuración política basados en la inclusión y reconocimiento de las diferencias (Lozano, 2009).

Desde otra perspectiva la autora manifiesta sobre los jóvenes acerca de la conciencia que tienen estos con generaciones anteriores resaltando asimismo la diversidad e imposibilidad de llegar a dominar en este campo. Sin embargo, los jóvenes reconocen que comparten un contexto coyuntural muy complejo debido a las contradicciones y las presiones que generan confusión, inconformidad y desorientación.

Asimismo, hay una mirada de desconfianza hacia las acciones del Estado y de los políticos porque predominan los intereses individuales sobre los colectivos esto, ha llevado al surgimiento del corporativismo y recurrir a la recolección de votos por medio de agrupaciones y empresas que manejan grandes cantidades de personas, de esta manera, la ciudadanía crea desconfianza, desfortalecimiento e incertidumbre hacia lo público (Lozano, 2009).

Finalmente, Ramírez Serrano (2015) quien realizó investigaciones acerca de las actitudes políticas de estudiantes de la Universidad Santo Tomás, Universidad San Buenaventura y la Fundación Universitaria Juan Manuela Beltrán a través de una encuesta que determinó una identificación y análisis sobre las actitudes políticas de los jóvenes estudiantes y cómo pueden afectar estos en las formas de participación convencional y no convencional con respecto al contexto del país.

Algunas conclusiones frente a este estudio fue que la mayoría de los jóvenes encuestados resalta la importancia de defender los derechos ecológicos y medio ambientales como factor relevante para actuar políticamente. Desde otro aspecto el 34% de los jóvenes encuestados considera que a través de su participación pueden llegar a cambiar las problemáticas actuales e influir sobre las decisiones políticas; también, el 32% de los jóvenes contestaron que son importantes para el Estado. El 81% consideran que el voto es un mecanismo relevante y es un deber como ciudadano pensando así que pueden llegar a cambiar las cosas con este mecanismo (Ramírez, 2015).

Asimismo, otro aspecto a resaltar es la preocupación de los jóvenes frente a temas coyunturales y problemáticas en los territorios además, el autor recomienda que tanto las instituciones públicas como el gobierno en general deben realizar procesos de seguimiento y acompañamiento hacia los jóvenes universitarios tratando de hacerlos parte de las dinámicas políticas y la institucionalidad en el que sientan que pueden realizar grandes cambios y continuar con la participación en estos mecanismos por una largo tiempo (Ramírez, 2015).

2.1 Juventud digital, plebiscito y paz

Los jóvenes como aspecto tangencial de los procesos políticos en Colombia han generado interés, tomando como punto crucial los últimos 4 años, posicionándose así, el más importante, la realización, negociación, legitimación popular y firma de los acuerdos de paz con la guerrilla de las FARC-EP.

Este acontecimiento ha generado sin duda, polémicas en torno a la división política que sufrió el país específicamente en el período de legitimación popular de los acuerdos -Plebiscito por la paz- esto se realizó por medio del plebiscito en el cual el país eligió que no respalda los acuerdos de paz que se adelantaron en la Habana, Cuba.

Es en este punto específico, en que la juventud tomó la iniciativa y el día 05 de Octubre del año 2016 se tomó una de las calles con mayor importancia de la ciudad (Hurtado y Ballesteros, 2016), valiéndose de las Conductas integradoras expuestas en la constitución como proceso democrático mostró su inconformismo con el resultado del plebiscito.

Tomando como referencia la participación política, es prudente establecer a modo conceptual las diferencias que existen entre las derivaciones de ciudadanía a las que se apunta en este texto, como primera medida se encuentra la ciudadanía referida al Estado nación, que es definida por Gabriel Grijalva (2015) como el individuo que se relaciona entre pares bajo la coacción de una administración burocrática estatal vista como medio, en donde su acción racional está referida a ciertos fines de preponderancia racional y que comparte un sistema de valores.

Es importante reconocer otros puntos de vista, como lo es el de los mismos jóvenes y el acercamiento que tienen ellos a la concepción de democracia, tomando como punto de referencia la investigación realizada por Loreto Martínez y otros investigadores, llegando a la conclusión de que los jóvenes tienden a adscribirse a un tipo de ciudadanía basada en la convivencia social, en la cual se respete la

dignidad de cada persona por medio de las relaciones basadas en la justicia social en donde los individuos tengan oportunidades y a su vez, la participación política este tanto a niveles macro sociales como micro social gestando de esta manera, la concepción de comunidad (Loreto y otros, 2010).

Se denota que existen diferencias sustanciales entre la concepción contextual y la conceptualización del concepto de democracia, pero con puntos en común como lo son la participación y los medios para la misma, desde el punto de vista weberiano, se realiza por medio de los medios burocráticos estatales predispuestos. En el caso de Loreto, esta participación se enmarca no solo en medios burocráticos, sino que en la misma comunidad se establezcan puentes con base en la comunicación.

De esta forma, los jóvenes reconocen la existencia de diferentes medios de participación ciudadana como los ya mencionados (conductas integradoras), sin embargo el auge de la participación no convencional como el uso de redes sociales digitales ha logrado tener una gran acogida en estos tiempos, dando paso a las comunidades digitales o a la ciberciudadanía. En este sentido la tecnología permea la vida cotidiana de las personas en casi todos los ámbitos en lo profesional, económico, educativo y político siendo este último punto “Entornos tecnológicos [Como] dispositivos políticos a nivel micro y a nivel macro, en tanto diseñan formas de ser, formas de vida y están trastocando las maneras de entender la esfera pública y la esfera privada, entrelazándose y redefiniéndose alternativamente” (Rueda *Et al.*, 2014. pág. 249) esto como reflejo de la actualidad Colombiana, en donde los flujos de información son cada vez más constantes y se convierten en referencia de la vida cotidiana de los jóvenes.

El uso de las tecnologías por parte de los jóvenes se ha configurado como parte de su vida cotidiana, ya que según la *primera gran encuesta tíc* realizada por el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia (MINTIC) en el año 2017, los jóvenes son el segmento demográfico que más importancia le dan al uso de

las tecnologías de la información y las telecomunicaciones con un 79% (MINTIC, 2017) con base en esto el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) ahonda sobre la concepción de ciber-ciudadanía, partiendo:

De comprender prácticas ciudadanas en donde hay un *continuum* entre entornos digitales y entornos de relación proximal, por una parte y, por otra, la interacción de viejas y nuevas tecnologías, aunque ciertamente hay una tendencia a la convergencia digital de éstos y en algunos casos haya unos usos más intensivos de aquéllos entornos (Rueda *Et al.*, 2014, pág. 249).

En este punto, se puede reconocer que la concepción de Ciudadanía digital está enmarcada en la adaptación de la ciudadanía a los contextos digitales generando así, nuevas formas de comunicación, inclusión, participación y convivencia ciudadana, haciendo especial hincapié en la juventud, ya que ellos perciben la tecnología como su entorno natural, allí es posible exponer su inconformismo social y político a otros, permitiendo la adhesión de otros jóvenes que comparten el contenido que se divulga (Rueda, *Et al.*, 2014).

Esta participación permite que el joven ejerza su rol como ciudadano en entornos virtuales transformando los flujos de información que se realizan en el ciberespacio ofreciendo alternativas de participación para la construcción de un mundo con un sistema de valores que vaya acorde a lo que se cree como correcto (Rueda, *Et al.*, 2014).

Al tener este escenario, Juan Cárdenas (2017) busca establecer una relación entre la participación juvenil cada vez más importante en el escenario político no convencional y los bajos índices de participación en los comicios, el autor realiza el rastreo desde el año 2011 en donde se referencia a la creación de la MANE como el resurgimiento de los movimientos estudiantiles en Colombia, demarcados por la constante manifestación social por medio de las “marchas” y el tráfico constante de información por redes sociales digitales (Cárdenas, 2017, pág. 60).

Así mismo, Cárdenas indaga sobre la dimensión cualitativa de la firma de los acuerdos de la Habana en el caso particular de la juventud, identificando la perspectiva negativa que tienen los jóvenes

de la política, además de la no participación convencional en procesos de decisión parte de las lógicas del control político por *unos pocos* y por ello, los caminos de participación se encaminan a procesos no convencionales como lo son el uso de redes sociales digitales para la socialización de opiniones, contenidos, referentes a la firma del acuerdo de la Habana.

Al partir de este espacio digital, Alexander Ballesteros (2016) trata la manera en que las redes sociales fueron el campo en el cual se generó una gran discusión en torno a los acuerdos de la Habana, con base en análisis semiótico de imágenes que fueron compartidas en redes sociales como Facebook y Twitter tomando como punto de análisis cuentas de jóvenes y de colectivos juveniles en su mayoría que estaban a favor y en contra de la firma de los acuerdos, denotando varios aspectos entre ellos que por medio de redes sociales los partidarios del NO implantaron en el imaginario colectivo, con ayudas lingüísticas e imágenes, sentimientos de miedo, rencor y odio (Ballesteros, 2016, pág. 79) además de que muchas de las personas adscritas a esta opción, no tenían vinculación política con partidos, solo impulsaron la opción del NO por convicción ciudadana.

A modo de epílogo se puede reconocer que las conductas integradoras como mecanismos de participación democrática se han diversificado en la medida en que la tecnología ha permeado la vida cotidiana de la ciudadanía, dando paso a nuevos medios para la expresión política, pero también se ha convertido en vehículo para las formas convencionales de participación democrática como lo son la propaganda que incentiva las elecciones o el apoyo a marchas de cualquier índole.

El proceso de paz adelantado por el Gobierno de Colombia con la Guerrilla de las FARC han generado una ruptura en los posicionamientos frente al mismo dando paso a la utilización de redes sociales como medio de divulgación de información a favor y en contra del proceso, lo que agudizó en muchos casos el enfrentamiento político entre la comunidad digital. A pesar de las controversias que se generaron en el

proceso las redes sociales digitales establecieron un punto de partida para el interés en temas políticos por parte de la juventud, ya fuese compartiendo la información significativa o realizando comentarios dentro las publicaciones, acrecentando el debate sobre la realidad contextual del país.

Por otra parte, los jóvenes se han apropiado de internet como su entorno natural por lo que, según las investigaciones ya mencionadas, la juventud malversa la concepción de participación como la socialización de información de relevancia política y de interés mediático con la participación en procesos democráticos y una vida política activa en la que se tome partido en las decisiones tanto de importancia local, como nacional.

Recomendaciones a modo de conclusión

A partir de estos tres apartados nos disponemos a generar tres recomendaciones pertinentes y transversales a la coyuntura sobre la participación política juvenil y universitaria en Colombia. Esto permitirá proponer algunas consideraciones a tener en cuenta respecto a la cultura política estudiantil y la participación política juvenil como elementos determinantes para la construcción de participación política.

Como un primer aspecto es importante resaltar que la definición de participación política cambia constantemente a partir de las coyunturas sociales y a través del tiempo, es decir, cómo se entiende la participación política por parte de los jóvenes estudiantes no tiene una definición concreta y única por lo que es relevante contextualizar cada vez el cómo, por qué, y qué es la participación política. En este sentido, es pertinente tener un acercamiento desde la juventud y el territorio sobre el entendimiento, el cómo se realiza, los objetivos y el para qué de la participación política.

La participación política trasciende de las diferencias sociales, económicas, educativas y contextuales por lo cual el entendimiento de participación política por parte del Estado y la institucionalidad pública deben salir de la percepción tradicional que permita generar mejores canales comunicativos entre los jóvenes y el Estado en pro de generar una articulación entre ambos actores. A su vez, la concepción de juventud debe estar articulada a los procesos temporales y contextuales de cada territorio ya que la percepción de joven cambia constantemente dejando a un lado la percepción uniforme de la juventud como solo una persona cuya edad biológica se encuentra entre los 18 y 29 años según la ley 1622 de 2013.

En Colombia la participación política no debe entenderse solamente desde la perspectiva institucional y tradicional, sino que, se encuentra una diferenciación determinante entre la participación política institucional desde lo convencional y la participación política no institucional desde los territorios, conformación de grupos juveniles y acciones autónomas independientemente de las diferencias socioeconómicas y educativas entre los actores juveniles.

En un segundo plano, otro aspecto importante en el caso de Colombia, es el carácter que ha perdido la universidad como un referente de participación política, es decir, ha dejado de ser el único centro de debate y configuración de agrupaciones juveniles sino que se encuentra enfocado en la promoción de la movilización social de una manera constante. De esta forma ha habido una descentralización que se ha desplegado hacia la participación política territorial de tal manera que hay un movimiento bajo una pluralidad de escenarios que se presentan en varias situaciones y problemáticas dentro de los diferentes contextos.

En este sentido, si bien la universidad es un centro importante donde convergen las discusiones académicas y parte de la juventud ya no se encuentra como centro principal de la participación política por ello, es importante encontrar esos nuevos puntos de encuentro de los

jóvenes y de la organización política juvenil que se presentan en los territorios, pues desde ellos también se configuran aspectos sociopolíticos transversales a la realidad.

Finalmente, la era de la sociedad de la información, las TIC han tomado una gran fuerza en los escenarios políticos principalmente como puente para que los jóvenes se acerquen a los problemas de su contexto. En Colombia las redes sociales han jugado un papel importante en los momentos coyunturales del país, generando espacios de debate, que en su momento fueron propios de los espacios universitarios, sin embargo las interacciones que se gestan entre los usuarios, si bien son prolíferas, en el momento de los comicios esta participación no se ve reflejada, puesto que los jóvenes a pesar de opinar y generar discusiones sobre la realidad política del país, no ejercen su derecho democrático a la elección popular.

Con base en lo anterior, es importante establecer la relevancia que tienen las TIC en la cultura política de los jóvenes, ya que hacen parte de los llamados *nativos digitales* y estas herramientas se han convertido en una extensión de su vida cotidiana, por lo cual se hace necesario establecer métodos eficaces para vincular la vida política en red con las acciones efectuadas en política con la vida cotidiana, centrándose en análisis cualitativo para abarcar más detalles sobre la actividad política de los jóvenes y de esta manera generar estrategias para fomentar la participación política convencional.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, A. y González, D. (2011). *Movilización y protesta estudiantil en Colombia (1971). Una lectura desde la organización gremial por el cogobierno universitario y la memoria de protagonistas y testigos*. Anuario de Historia Regional y de las Fronteras, 16, 221-242.
- Arrubla, R. y Gutiérrez, P. (2013). Participación política de los jóvenes. *Revista Fundación Universitaria del Área Andina* 78-92. Disponible en: <http://revia.areandina.edu.co/ojs/index.php/Gg/article/view/342/374>.

- Amaya, R. (2013). Democratización sin represión, excepción en el caso colombiano: el movimiento estudiantil de la Séptima Papeleta o Todavía podemos salvar a Colombia. *Revista de Derecho Público*, 30, 2-27.
- Archila, M. (2012). *El movimiento estudiantil en Colombia. Una mirada histórica*. OSAL - Clacso, 31, 71-103.
- Cárdenas, J. (2017). Jóvenes y cultura política: una aproximación a la cultura política de los universitarios de Bogotá. *Reflexión Política*, 19 (38), 58-72.
- Constitución Política de Colombia (1991). Bogotá, Colombia. 4 de Julio de 1991.
- Cruz, E. (2012). Movimientos sociales y democracia: una reflexión a propósito del caso colombiano. *Diálogos de saberes*, (37), 115-128.
- Duarte, W. y Londoño, A. (2010). *Democracia participativa en las universidades públicas (Caso Universidad Industrial de Santander)*. Tesis de pregrado. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga - Santander
- España, D. & Rivera, E. (2012). *Papel Político*, 17, (1), enero-junio 2012. 15-55.
- Grijalva, G. (2015). Individuo, acción racional y ciudadanía en Max Weber. *Ciencias sociales y humanidades*. 1(2). Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Hurtado, V. y Ballesteros, J. (2016) *Mitos utilizados en la campaña del no en el plebiscito por la paz en redes sociales: Facebook y Twitter*. Disponible en: <http://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/981/HurtadoVeronica.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Ley 1622 (2013). *Ley estatutaria 1622 de 2013*, Bogotá, Colombia, 29 de abril de 2013.
- Loreto, M., & Silva, C., & Hernández, A. (2010). ¿En qué Ciudadanía creen los Jóvenes? Creencias, Aspiraciones de Ciudadanía y Motivaciones Para la Participación Sociopolítica. *Psyche*, 19 (2), 25-37.
- Lozano, A. (2009). *La política, la democracia y la ciudadanía en los juicios, discursos y acción política en grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá*. Doctorado, Ciencias sociales. Niñez y juventud. Universidad de Manizales -CINDE.
- Ministerio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (2017). Primera Gran Encuesta TIC. Disponible en: http://colombiatic.mintic.gov.co/602/articles-57613_Presentacion.pdf.
- Ramírez, G. (2015). Actitudes y formas de participación política en un grupo de jóvenes universitarios en Bogotá D.C. *Revista Temas*, 0(2), 7-24.
- Rodríguez, E. (2005): *Evaluación de capacidades institucionales de la organización juvenil y los movimientos juveniles en América del Sur*. Disponible en: <http://www.urbared.ungs.edu.ar>.
- Rueda, R., Fonseca, A., Ramírez, L., Almedra, V., Giraldo, D., & Gomez, R. et al. (2013). *Ciberciudadánías, cultura política y creatividad social (1st ed.)*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Fecha de recepción: 17-02-2019, Fecha de resultado: 10-07-2019



La educación como control social. Un análisis a través de los instrumentos de gobierno

EDUCATION AS SOCIAL CONTROL. AN ANALYSIS THROUGH GOVERNMENT INSTRUMENTS

Katherine Tatiana Vásquez Muglisa¹

katherine.vasquez@unae.edu.ec

Docente de la UNAE y colaboradora en el Observatorio Nacional de la Educación (Ecuador). Maestría en Política Pública. Investigadora de políticas educativas.

1.- Katherine Vásquez tiene su pregrado en economía y finanzas por la Escuela Politécnica Nacional y la Université Jean Monnet Saint-Étienne. Master en política pública por parte de FLACSO sede Ecuador. Su investigación se ha enfocado en políticas educativas principalmente en torno a calidad y equidad, educación superior y factores asociados al logro académico. Ha desempeñado varios cargos en el sector público, principalmente relacionados a los ámbitos educativos y económicos. Actualmente se desempeña como docente-investigadora en la UNAE y forma parte del Observatorio Nacional de Educación.

Resumen

El presente artículo busca determinar a través de qué mecanismos se establece a la educación como control social. Lo que se pretende establecer es que la educación depende del proyecto político que se instaure en cada país y como tal el control se basa en los instrumentos que se desarrollan para tal efecto. Se analizan algunos países de la región latinoamericana cuyo modelo cambió a partir de inicios del siglo XXI dado que se pueden observar las modificaciones que trajeron consigo en relación al sector educativo.

Para esto se ha utilizado la categorización de Hood (2007) en relación a la política, en este caso educativa, y los instrumentos que facultan que se lleve a cabo la modificación de la conducta de un sistema. Se explican las cuatro categorías, autoridad, organización, tesoro e información y se establece la evidencia correspondiente de los países analizados. Se ha utilizado el análisis documental y comparativo de países latinoamericanos para establecer cómo se han aplicado estas categorías y los instrumentos que se han utilizado para configurar a la educación como un aparato de control social.

Se revisan también algunas medidas adoptadas en el mismo marco de las cuatro categorías para determinar la existencia de un cambio en torno a la concepción de la educación en la sociedad y establecer el control social dentro de este nuevo marco conceptual.

Palabras clave: educación, control social, agenda pública, categorías, rol.

Abstract

The article looks forward to determining the mechanisms that establish the education as a feature of social control. The education depends on the political project which is settled in each country and because of this the control is based on the instruments designed for

this purpose. Some countries from Latin America which political scheme changed since the beginning of XXI century were analyzed because based on them it could be observed the changes implemented in the educational frame.

With this purpose on mind, the categorization done by Hood (2007) has been used to explain the modification of the behavior of a system through the instruments of a public policy, in this specific case, the education policy. The categories authority, information, organization, and treasure were explained and the evidence of them was established. The methodology used was the documentary analysis and the comparative approach between latinoamerican countries to determine the way these nations have applied the categories and instruments in order to structure the education as a mechanism of social control.

Also, there are some political measures that were analyzed, through the four categories scheme, in order to determine if there were a change in terms of the role of education and the establishment of a social control in these new model.

Keyword: social control, public agenda, categories, role.

La educación como control social

La educación en la sociedad cumple distintos roles y, por ende, se configura en torno a distintas definiciones. La relación existente entre estos dos conceptos por tanto es variada y difícil de construir de manera teórica; sin embargo se han encontrado algunos acercamientos interesantes en torno a la manera en la que la educación y la sociedad interactúan. Una sociedad ordenada se estructura como tal cuando la educación de la población involucra que los individuos hagan, de manera voluntaria, aquello que la sociedad requiere (Horton & Leslie, 1965). En este mismo sentido, Durkheim plantea que en gran medida es la educación el elemento que permite mantener a los sistemas económico, político y social vigentes en las distintas épocas (1999).

Así que son las escuelas, las instituciones que reproducen estos valores y normas sociales en los estudiantes a través de los docentes quiénes funcionan como los intermediarios en la interiorización de criterios de aceptabilidad de ciertas conductas, ideas y comportamientos (Shipman, 2005).

En este contexto, la educación no se constituye como un espacio limitado en el cual se relacionan actores dentro del proceso enseñanza-aprendizaje sino que se presenta como un reflejo de la sociedad en la cual se encuentra inmersa. Esto implica diferentes acepciones, sin embargo para el marco de esta reflexión se planteará a la educación como resultado de la necesidad de formación de un *tipo* de persona, en el marco de un ideal correspondiente a la sociedad que se quiere. Sabato (2000) plantea que la educación se constituye como un elemento social que debe responder a necesidades específicas de la sociedad; es decir, que la educación no responde únicamente a demandas individuales, sino que también se plantea como una respuesta hacia las demandas colectivas, entendidas como lo que requiere del individuo el *modelo* de sociedad que se plantea en función de la época y las transformaciones configuran los diferentes estados-nación a lo largo de la historia.

La administración social de la enseñanza y de los niños no es ninguna invención de las reformas educativas actuales. El manejo del individuo es uno de los sellos de la modernidad visibles desde el siglo XIX (Hunter, 1994; Rose, 1989; Wagner, 1994). En aquel entonces, el Estado moderno y la escuela moderna se desarrollaron paralelamente como sistemas de administración preocupados ambos por la formación de un ciudadano que pudiera actuar dentro de las nuevas instituciones políticas y culturales como personas autorreguladas y autodisciplinadas. (Popkewitz, 2000a, p. 9)

Es así que la educación se visibiliza como un mecanismo de control social ya que va a corresponder al proyecto de sociedad que se pretende lograr, y a su vez este proyecto se define dentro de una configuración de estado que se define en torno a distintos elementos (ideas, instituciones, intereses, actores, entre otros) que de manera general representan estructuras de poder con relaciones internas que las reflejan. Por lo tanto la educación se transforma en función de esta estructura y adquiere un diferente rol y carácter de acuerdo a lo que

la sociedad requiere de ella. Por ende, uno de los enfoques principales de análisis de la educación como un instrumento de control social se extiende en la política pública, en particular la política educativa. Con esto se quiere decir que los objetivos, la orientación, el contenido, las decisiones e inclusive, en algunos casos, la práctica educativa se ve determinada por el Estado.

En este análisis se pretende establecer las formas en las cuales se ejerce este ámbito de control social y también se busca analizar la manera en la cual este control social se ha transformado en torno a dos configuraciones de estado distintas en los últimos años en Latinoamérica, una que se conoce como progresista, en términos netamente técnicos, y una última configurada en los últimos cuatro o tres años aproximadamente que pretende un retorno hacia un modelo neoliberal, visibilizándolo principalmente desde el ámbito económico.

¿Cómo la educación se convierte en un instrumento de control social?

La educación se define de diversas maneras, unas se apegan más hacia un sentido utilitario mientras que otras se orientan más hacia el sentido de desarrollo del ser humano como ser integral; sin embargo ambas son semejantes al resaltar que en el proceso educativo existen una serie de valores, normas, creencias que se desarrollan de acuerdo a la época y la sociedad que en ella se sitúa. Ferrer plantea que la educación se constituye como:

El instrumento básico que utiliza la comunidad, con la intervención más o menos directa del Estado, para proporcionar aquellos conocimientos, técnicas y elementos formativos que requerirá el individuo en el futuro. Esto es, para su propio desarrollo personal, para su posterior incardinación en el mundo laboral, y para convivir en un determinado tipo de sociedad. Esta tarea, sin embargo, no es fácil, puesto que vivimos en sociedades en donde las desigualdades sociales están presentes y en donde, por tanto, el logro de estas finalidades de carácter personal y colectivo, de tipo instructivo y formativo, viene mediatizado (en buena parte) por otras variables que actúan fuera del ámbito escolar. Es por ella que la tarea que tiene encomendada la escuela es complicada y difícil, y compromete en demasía el futuro de nuestra sociedad (1995, p. 177).

Así también, Vázquez define al control social como:

El conjunto de medios de intervención puestos en marcha por los grupos en el poder para realizar un orden social determinado, incluye tanto controles internos como externos, es decir, tanto aquellos vinculados con la internalización, sobre todo durante la socialización primaria, de ciertas pautas, valores, normas y conductas consideradas fundamentales para el propio orden social, como mecanismos punitivos, sanciones de distinta índole, que se ponen en marcha en relación con los sujetos que no se conforman con esas pautas, valores y normas (2015, p. 95).

Al entender que la educación como un instrumento de control social requiere que esta se ejecute tanto de manera única como múltiple, lo cual se ejerce en función de la política pública. Si bien esto puede considerarse una paradoja, la misma permite comprender de qué manera se ejerce el control social en el marco educativo. Esto porque a nivel de la configuración del Estado existen regulaciones tanto a nivel nacional como supranacional que establecen los distintos elementos que conforman el sistema educativo. Además, la educación se entiende como un derecho en distintos países lo cual se inscribe en sus respectivas constituciones estableciendo lineamientos y objetivos de manera general y amplia para todos los actores que se vinculan a ella. El sentido múltiple se alinea en relación con la sociedad en sí misma, la educación no es la misma en lo urbano que en lo rural, depende también de las condiciones socio-económicas y otras estructuras que reproducen sus propias diferencias dentro de la educación.

Como se puede apreciar la modalidad, posiblemente más práctica y evidente pero no con esto menos significativa, de visibilizar como el control social se ejecuta a través de la educación es la política educativa. Esto en tanto que los elementos que moldean el sistema educativo son instrumentos de la política, dentro de una configuración neo institucionalista de su análisis. A su vez, el análisis de estos instrumentos permite evidenciar cómo los distintos mecanismos, que se adoptan, se constituyen como herramientas con las cual el Estado instituye a la educación dentro de lo que se funda como control social. Este control

precisamente determinado para que la educación sea parte de lo que se busca lograr de la sociedad y cómo los individuos deberían contribuir a ella.

Dentro de un sistema de control se distinguen dos componentes básicos, uno orientado hacia la información y otro hacia modificar el comportamiento. Al momento de operacionalizar estos componentes se pueden identificar que para que el Estado asuma este control se necesita *recursos sociales* a ser asumidos para ejercerlo. Para poder comprender el uso de estos recursos es necesario categorizarlos, para lo cual Hood (2007) ha identificado al tesoro, organización, información y autoridad como las cuatro esferas bajo las que se ejerce el control social y que puede ser aplicado para el caso educativo en particular. Estos cuatro recursos se categorizan en ese sentido y en función de los arreglos institucionales que se encuentran plenamente vigentes en la actualidad y que le permiten al Estado operar de manera legítima en torno a la estructura de una administración pública.

Los ejes que articulan el control social

De acuerdo a lo abordado anteriormente existen cuatro categorías que permiten entender la manera en la que opera el control social, en este caso, la educación como control social. Estas categorías permiten, de manera práctica, establecer a través de qué instrumentos y mecanismos el Estado ejerce dicho control; si bien al establecerlas puede mencionarse que se simplifica la definición y alcance de lo que se entiende por control social, la ventaja principal de dilucidar las complejas configuraciones dentro de las estructuras de poder subyacentes. Primero, es necesario definir lo que representa cada una de ellas. Al hablar de tesoro establecemos los recursos materiales y monetarios con los que cuenta el Estado para establecer su organización; por organización estamos entendiendo a la capacidad del Estado para ejercer su acción directa a través de las distintas instancias que le permiten hacerlo. También, como información se puede mencionar que el Estado se establece como un punto central de contacto, de paso obligado, dentro de las distintas redes de información

que se estructuren. Como cuarta categoría, la autoridad representa la legitimidad del Estado que se adquiere a través de diversas fuentes, una de ellas el poder legal conferido al gobierno (Hood, 2007).

La tabla 1 muestra ejemplos de elementos que conforman cada una de las cuatro categorías

Categorización de instrumentos para establecer a la educación como control social

Categoría	Instrumentos
Tesoro	Presupuesto destinado a proyectos/programas educativos. Infraestructura escolar construida o renovada.
Organización	Instituciones creadas específicamente para establecer lineamientos y parámetros relacionados a la administración y funcionamiento del sistema educativo. Estructuras administrativas que permiten poner en marcha lo establecido por las normativas.
Información	Se relaciona con aquellas investigaciones que se realizan como sustento para determinar parámetros y regulaciones que rigen el sistema educativo. Contenido de planes de educación.
Autoridad	Leyes o normas que regulan el sector educativo en sus diferentes niveles. Currículos. Estándares

Nota. Adaptado de Intellectual Obsolescence and Intellectual Makeovers, Hood, C. (2007). Reflections on the Tools of Government after Two Decades. Governance, 20(1), 127-144.

Estos elementos se orientan en torno al control social dado que están encaminados a modificar la conducta, en este caso de la población a través de la educación. Este ámbito en particular permite hacer uso de estas herramientas con el objetivo de extender un sistema educativo a nivel nacional, dado que la población objetiva para la que fue diseñado el sistema, necesitan acudir a él casi de manera obligatoria; por lo tanto se pueden extender las medidas de control social que se requieren a toda la población sin que esto demande un esfuerzo adicional, sino que la misma acuda de manera voluntaria (dada la construcción social que se encuentra detrás de la obligatoriedad de la educación) que se asume a nivel de todos los actores del proceso: estudiantes, familias y el mismo Estado.

El análisis de los momentos mencionados en la introducción se construye debido a que dentro de esa temporalidad se establecieron nuevos estilos de gobierno en Latinoamérica orientados hacia lo que podemos denominar progresismo, que para este caso implicaría un cambio en relación al rol del Estado; lo cual para el sector educativo implicó de manera general en el establecimiento de la educación, entre muchos otros elementos, como un derecho social. Como consecuencia de este proceso muchas naciones realizaron cambios de distintos niveles en relación a la educación, muchos de estos enmarcados en reformas amplias, las cuales, de acuerdo a Popkewitz (Popkewitz, 2000b) son relevantes en el marco de las relaciones de poder de las regulaciones sociales que implica el sistema educativo.

Tesoro

Si bien el tesoro representa distintos elementos que establecen los recursos del Estado, el principal se extiende en torno al presupuesto que se destina para el sector educativo que para que pueda ser comparable se mide en relación al Producto Interno Bruto (PIB) de cada país. En los países latinoamericanos es posible hablar de un limitado presupuesto dedicado a la educación, esto conlleva a que la misma se establezca de acuerdo a un mayor o menor porcentaje, un menor o mayor grado de relevancia dentro de la agenda pública. Este presupuesto supone un control dado que cuando el mismo disminuye, esta reducción repercute también en el margen de la acción del Estado dentro del sector educativo. Esto se configura dentro del establecimiento de un nuevo orden, que dentro del control del Estado, se asumiría en principio como un mayor espacio para que la educación se organice en el marco de las leyes del mercado; sin embargo también implica la existencia de mayores desigualdades que aquellos que no pueden acceder al mercado.

Figura 1

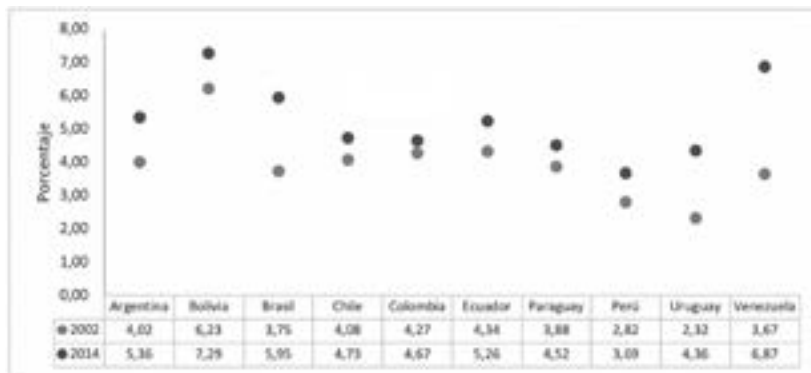


Figura 1. Porcentaje del PIB destinado a educación: adaptado de Gasto Público en Educación. Banco Mundial. 20 de Junio de 2019. Obtenido de Instituto de Estadística de la UNESCO: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>

El hablar de recursos como medio de control social permite analizar también aquellos programas complementarios al sistema educativo, estos programas se enfocan en incrementar el acceso a la educación o promover la permanencia de los estudiantes en ella, los mismos también se estructuran como mecanismos de control ya que reflejan lo que el proyecto político quiere de la educación al servicio de la sociedad. El fin de los mismos generalmente es adecuado o tiene concordancia con lo que toda sociedad debe alcanzar en torno a una universalización de la educación. Como se puede ver en la tabla muchos se orientan principalmente a zonas vulnerables y pocos a toda la población escolar, lo cual es un reflejo de lo establecido también en el sistema educativo. Así también se puede evidenciar dentro de los objetivos de cada programa que algunos incluyen el parámetro de calidad en la educación y la vinculan a la dotación de alimentación escolar, lo cual presupone que la misma se relaciona de manera directa con este ámbito a pesar que diversos estudios han corroborado que la misma tiene incidencia mínima en este aspecto, a diferencia del efecto que presenta en el acceso a la educación ya que muchos de los programas no mejoran el estado nutricional de los estudiantes (Alderman, Gilligan y Lehrer, 2012; Ahmed, 2004; McEwan, 2015).

Tabla 2

Programas de alimentación escolar en países latinoamericanos

País	Programa	Objetivo General
Bolivia	Programa Nacional de Alimentación Complementaria Escolar 2015-2020.	Mejorar el rendimiento escolar y el estado nutricional de las y los estudiantes, de todas las unidades educativas fiscales y de convenio del país, a través de una alimentación adecuada, saludable y culturalmente apropiada dotada universalmente mediante la ACE, contribuyendo de esta manera al ejercicio del derecho humano a la alimentación, y promoviendo el desarrollo económico local en Bolivia.
Brasil	Programa Nacional de Alimentação Escolar.	Contribuir al crecimiento, desarrollo, aprendizaje, rendimiento escolar de los estudiantes y a la formación de hábitos alimentarios saludables, por medio de la oferta de alimentación escolar y de acciones de educación alimentaria y nutricional.
Chile	Programa de Alimentación Escolar.	Mejorar la asistencia a clases y retener a los estudiantes en el sistema educacional, a través de la entrega de un servicio de alimentación escolar saludable, variado y nutritivo, que les permita un desarrollo físico y mental que favorezca y estimule la concentración y aprendizaje necesarios para su éxito académico.
Colombia	Programa de Alimentación Escolar.	Contribuir al acceso con permanencia escolar de las niñas, niños y adolescentes en edad escolar, registrados en la matrícula oficial, fomentando estilos de vida saludables y mejorando su capacidad de aprendizaje, a través del suministro de un complemento alimentario.
Ecuador	Programa de Alimentación Escolar.	Contribuir al mejoramiento de la calidad y eficiencia de la educación básica mediante la entrega de un complemento alimenticio, principalmente en zonas con mayor incidencia de la pobreza.
Paraguay	Programa de Alimentación Escolar del Paraguay.	Contribuir a mejorar la capacidad cognitiva, el rendimiento escolar y la retención en el sistema educativo, mediante una alimentación nutricionalmente adecuada y una educación alimentaria y nutricional que favorezcan el desarrollo de estilos de vida saludable.
Perú	Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma.	Garantizar el servicio alimentario durante todos los días del año escolar a los usuarios del Programa de acuerdo a sus características y las zonas donde viven.

Uruguay	Programa de Alimentación Escolar.	Complementar la alimentación brindada en el hogar, favoreciendo la capacidad de aprendizaje, mejorando el nivel de atención en el aula y el rendimiento escolar de los niños y niñas que asisten a los comedores de las escuelas públicas del país.
Venezuela	Misión Alimentación.	Efectuar el mercadeo y comercialización permanente de productos alimenticios y otros productos de primera necesidad al mayor y al detal, conservando la calidad y ofreciendo los más bajos precios posibles del mercado. Ello, con el fin de mantener abastecida a la población venezolana, especialmente la de escasos recursos económicos, y en pro de restar dependencia de los productos que comercializan las empresas privadas en el país.

Nota. Adaptado de Programas relacionados con la categoría Alimentación Escolar. CELAC. (19 de Julio de 2019). Obtenido de Plataforma de Seguridad Alimentaria y Nutricional (SAN): <https://plataformacelac.org/programas/1/21/1>

Organización

En cuanto a la organización se establecen distintas instituciones de carácter público que son las que permiten administrar el sistema de manera centralizada y descentralizada a la vez. Esto conlleva que el control se ejerce a través de esta estructura político-administrativa de la educación que orienta otras áreas. Es posible notar que todos los países cuentan con una entidad perteneciente al poder ejecutivo que regula a la educación a nivel nacional. Estas instituciones tienen injerencia en diversos niveles del sistema y para el establecimiento de límites a la acción a través de la institucionalización de las nociones de supervisión y evaluación. En este sentido las mismas reformas educativas han permitido la institucionalización de los parámetros que rigen la educación de manera general mediante la creación de instituciones, cuyas atribuciones se enmarcan de manera específica en este ámbito.

A nivel regional se ha instaurado como parte de las políticas el contar con una entidad central que permita el acceso a los portales educativos de los diversos países, en este sentido se diseña la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE) cuya orientación se relaciona con que:

Puede concebirse en principio como un sistema regional distribuido de almacenamiento y circulación de contenidos educativos en constante expansión y renovación, cuyos nodos son los portales educativos nacionales designados por cada país para integrar la Red. Pero también se espera conformar una verdadera comunidad de intercambio y colaboración tanto entre los responsables de las políticas educativas de los diferentes países como entre los equipos de conducción y los equipos técnicos de los portales. El trabajo colaborativo es una cultura que se construye con la práctica y que si genera altos beneficios para las partes tiene asegurada su sostenibilidad en el tiempo. También se prevé la construcción de normas y metodologías de proceso que posicionen a la Red como referente en la región y en el mundo sobre la gestión colaborativa de contenidos educativos. (RELPE, 2004)

Autoridad

La autoridad se relaciona con aquellos instrumentos que permiten legitimar el accionar del Estado, posiblemente como la forma más directa para que la educación se establezca como un mecanismo de control social dado que estos instrumentos son aquellos que se diseñan específicamente para modificar la conducta o comportamiento de la población objetiva de manera explícita y muchas veces obligatoria dado el ámbito legal bajo el que generalmente se rigen. En el caso de la educación en particular es posible evidenciar la capacidad que tiene este elemento en términos de control dado que las normas que rigen el sistema son de cumplimiento obligatorio, inclusive en ciertos parámetros hasta para aquellas instituciones cuyo financiamiento no está a cargo del Estado.

Una reforma normativa permite consolidar a la educación como un medio de control social dado que, en el marco de su alcance, permite homogeneizar aspectos estratégicos como el tipo de persona que el sistema busca formar, los parámetros centrales que rigen la educación, en el caso de la región, la calidad por ejemplo se ha insertado inicialmente en la educación y ésta la reproduce no solo en sus actores inherentes al sistema sino que en esferas asociadas como es el ámbito productivo.

Tabla 3
Síntesis reformas educativas países latinoamericanos

País	Generalidades de las leyes nacionales de educación
Brasil	La actual ley general de la educación (Ley N° 9.394), promulgada en 1996, que establece las Directrices Básicas de la Educación Nacional, precisa la finalidad de la educación brasileña en “el pleno desenvolvimiento del educando, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo” (Título II, Artículo 2).
Chile	La Ley General de Educación (2009) expresa que la finalidad general de la educación (Párrafo 1º, art. 2) se relaciona con la capacitación de las personas “...para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.”
Colombia	En la Ley General de Educación (1994) se declaran 13 fines (Título I, Artículo 5) a los que debe atender la educación colombiana, dirigidos a la formación y desarrollo de los educandos, entre los que podrían destacarse: “el pleno desarrollo de la personalidad (...), dentro de un proceso de formación integral”; “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos” y “la formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.”
Ecuador	La Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) establece 21 fines de la educación (Título I, Capítulo Único, Artículo 3). Según ellos, la educación debe asegurar en la formación de las personas, entre otras cualidades: “el desarrollo pleno de la personalidad”; “el desarrollo integral, autónomo, sostenible e independiente de las personas para garantizar la plena realización individual.”
Paraguay	En su Ley General de Educación (1998) se precisan 11 fines (Título II, Capítulo II, Artículo 9) por los que debe trabajar la educación paraguaya. La mayoría fija propósitos a los que ha de encaminarse la formación de los individuos como responsabilidad que concierne al sistema educativo, destacándose como el más general y trascendente: “el pleno desarrollo de la personalidad del educando en todas sus dimensiones, con el crecimiento armónico del desarrollo físico, la maduración afectiva, la integración social libre y activa.”
Perú	La Ley General de Educación (2003) define dos fines de la educación peruana (Título I, Artículo 9). El primero precisa los alcances que en la formación del individuo el sistema educativo debe garantizar: “...personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa...”; “...la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno...”, así como “...el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento.”
Uruguay	La Ley General de Educación (2009) estipula ocho fines a tener en cuenta por la política educativa nacional (Título 1, Capítulo 3, Artículo 13). Un conjunto de ellos aluden a lo que se debe lograr en las personas a partir de la formación que debe proporcionar el sistema educativo, a saber: la adquisición de “aprendizajes que les permitan un desarrollo integral relacionado con aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos.”

Venezuela	La Ley Orgánica de la República Bolivariana de Venezuela (2009) plantea nueve fines de la educación (Capítulo 1, Artículo 15). Como ocurre en otras legislaciones sobre la educación, una parte importante de dichos fines se refiere a los propósitos que se deben lograr con la educación en la formación de las personas, en su misión de prepararlas para la vida social: el desarrollo del potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía, en una sociedad democrática; la formación de "ciudadanos y ciudadanas con conciencia de nacionalidad y soberanía, aprecio por los valores patrios" y la elevación de la "conciencia para alcanzar la suprema felicidad social" en el contexto de una sociedad diferente.
-----------	---

Nota. Adaptado de Los fines de la educación latinoamericana y caribeña en los albores del siglo XXI: un estudio desde las leyes nacionales de educación. Estrella, L., Valiente, P., Triviño, S., & Gutiérrez, M. (2017). Transformación, 13(2), 154-166. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552017000200002&lng=es&tlng=es

Información

Muy ligado al ámbito de la organización, la información se establece en torno a aquellos datos que hacen que se tomen decisiones y que pasan por una instancia de control, en este caso de análisis, el Estado. Como un claro ejemplo es posible establecer la entrada del concepto de calidad. Dicha construcción es externa y en este sentido se habla de la educación como control social en el marco que se implantan dichos parámetros que miden lo que implica calidad desde una construcción que principalmente responde a las capacidades medidas en función de indicadores. La evaluación como concepto no está mal, ni tampoco que se persiga alcanzar la calidad; sin embargo el cuestionamiento radica en que en el escenario actual los resultados de dichas evaluaciones se asumen como instrumentos que permiten la inclusión o exclusión de docentes, instituciones educativas, estudiantes, entre otros (Vázquez, 2015).

Esto a su vez determina que estas nociones de exclusión se extiendan en las decisiones de las personas, por ejemplo, los padres de familia que optan por la institución educativa a la que sus hijos acudirán en función del prestigio que obtienen dichas escuelas en la calificación de sus evaluaciones. La consecuencia de este fenómeno es similar a lo

que se conoce como descreme de mercado², con la diferencia que este descreme no se establece a través de los precios sino en función de un parámetro fijado por la educación en sí misma y el estado que opera a través de ésta.

Así también, la educación ratifica la idea de comparación para establecer la eficiencia del sistema educativo. Estos estudios desprenden información en función de la cual se toman decisiones a nivel de planificación y política pública para plantear reformas en torno a esta noción de calidad educativa y eficiencia.

El control social desde un nuevo paradigma

La educación como control social no puede entenderse desde la categoría de bueno/malo sino que debe expandirse a tomar en cuenta que los proyectos políticos son los que transforman este elemento. A partir de principios del siglo XXI se establecieron en Latinoamérica los llamados gobiernos progresistas, que como se pudo observar establecieron a la educación social como mecanismo de control social. De manera diferenciada a la época anterior, en la cual la educación se estableció, también, dentro de la lógica de mercado que se encontraba vigente. Esto implicó un rol distinto de la educación en la sociedad, la cual principalmente asumió a la educación como un derecho y al Estado como un garante del mismo; sin embargo a partir de un ciclo, cuyos tintes son también históricos, en los últimos años la región ha tomado un giro que se orienta a retomar a la educación como un eje secundario de la agenda pública, principalmente enmarcado en la función económica que desempeña la educación en una sociedad.

La categoría de autoridad ha permitido la derogación de leyes o la creación de otras que han incidido en cambiar los paradigmas que se habían establecido en torno a la educación en los años anteriores, un

² Conocido como el proceso en el cual los productos se diferencian principalmente por características que no corresponden al producto sino que son nociones que se construyen de manera externa, como es el caso de la calidad.

claro ejemplo es Chile cuya reforma curricular preveía la eliminación de algunas asignaturas que formaban parte del programa obligatorio de enseñanza y que derivó en protestas por parte de los maestros. Uno de los aspectos a través del cual se ejerce un control de la educación, y que ha sido utilizado por algunas naciones, es el tesoro.

Esto implica la reducción del presupuesto de la educación que como se pudo ver anteriormente había incrementado de manera sustancial, Brasil estableció esta medida a través del recorte de las aportaciones del Estado hacia las universidades federales.

En cuanto a la información se ha establecido que la noción de eficiencia en el gasto debe ser la que determina las diferentes esferas públicas, lo cual ha traído de nuevo la idea de que la función principal de la educación es la función económica, es decir que se enfoca principalmente en el ámbito productivo. En cuanto a la organización puede verse que el control se ejerce desde lo externo a través de la legitimación de instancias supranacionales que determinan aquello que es conveniente para el país, es decir cuáles son las necesidades que deben ser provistas por el Estado y qué funciones deben ser asumidas por instancias privadas; en este ámbito se ha establecido que algunos servicios asociados a la educación deben ingresar a una lógica empresarial para que el Estado y el sector educativo sea más eficiente.

De la misma manera que se explicó en el apartado anterior se han configurado las cuatro categorías de organización, tesoro, información y autoridad para reformar la concepción y función social de la educación.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, A. (2004). *Impact of Feeding Children in School: Evidence from Bangladesh*. Washington: International Food Policy Research Institute.
- Alderman, H., Gilligan, D., & Lehrer, K. (2012). The Impact of Food for Education Programs on School Participation in Northern Uganda. *Economic Development and Cultural Change*, 187-218.

- Banco Mundial. (20 de Junio de 2019). *Gasto Público en Educación*. Obtenido de Instituto de Estadística de la UNESCO: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>
- CELAC. (19 de Julio de 2019). *Programas relacionados con la categoría Alimentación Escolar*. Obtenido de Plataforma de Seguridad Alimentaria y Nutricional (SAN): <https://plataformacelac.org/programas/1/21/1>
- Durkheim, É. (1999). *Educación y sociología*. Barcelona: Alataya S.A.
- Estrella, L., Valiente, P., Triviño, S., & Gutiérrez, M. (2017). Los fines de la educación latinoamericana y caribeña en los albores del siglo XXI: un estudio desde las leyes nacionales de educación. *Transformación*, 13(2), 154-166. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552017000200002&lng=es&tlng=es
- Ferrer, F. (1995). El control social de la escuela: Reflexiones para un análisis internacional. *Revista Española de Educación Comparada*(1), 177-203. Retrieved from <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7206/6874>
- Hood, C. (2007). Intellectual Obsolescence and Intellectual Makeovers: Reflections on the Tools of Government after Two Decades. *Governance*, 20(1), 127-144.
- Horton, P., & Leslie, G. (1965). *The Sociology of Social Problems*. New York: Appleton-Century-Crofts Meredith.
- McEwan, P. (2015). Improving Learning in Primary Schools of Developing Countries: A Meta-Analysis of Randomized Experiments. *Review of Educational Research*, 353-394.
- Popkewitz, T. (2000a). El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales. *Perfiles Educativos*, 22(90), 5-33. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/132/13209002.pdf>
- Popkewitz, T. (2000b). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- RELPE. (2004). *Programa compartido Metas Educativas 2021*. Retrieved from Organización de Estados Americano: <https://www.oei.es/historico/relpe.php>
- Sabato, E. (2000). *La resistencia*. Buenos Aires: Grupo Planeta.
- Shipman, M. (2005). *Educational Research: Principles, Policies and Practices*. The Farmer Press: Philadelphia.
- Vázquez, G. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de estudios Latinoamericanos*(60), 93-124. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-85742015000100004&lng=es&tlng=es.

Fecha de recepción: 13-04-2018, Fecha de resultado: 14-06-2018



Elementos que favorecen otra educación desde la gramática del cambio educativo

**ELEMENTS THAT FAVOR ANOTHER
EDUCATION FROM THE GRAMMAR
OF EDUCATIONAL CHANGE**

José David Gutiérrez Sánchez

Universidad Pablo de Olavide (España)

Virginia Morcillo Loro

Universidad Internacional de la Rioja (España)

Javier Diz Casal

Universidad de Vigo (España)

José David Gutiérrez Sánchez, Ph. D.

jdgutsan@upo.es

Doctor en Sociología por la Universidad de Sevilla (España). Máster en Cooperación Internacional al Desarrollo por la Universidad de Comillas (Madrid, España). Diplomado en Trabajo Social en la Universidad de Cádiz (España). En la actualidad trabaja como profesor en la Universidad Pablo de Olavide en Sevilla.

Virginia Morcillo Loro, Ph. D.

virginia.morcillo@unir.net

Doctora en Educación por la Universidad de Huelva (España). Diplomada en Magisterio Educación Primaria, Licenciada en Psicopedagogía y Posgraduada en Educación Intercultural. En la actualidad es profesora de la Universidad Internacional de la Rioja (España) y de la Universitat de les Illes Balears.

Javier Diz Casal, Ph. D.

jdizca@hotmail.es

Doctor en Antropología, programa Gestión y resolución de conflictos. Menores, Familia y Justicia Terapéutica por la Universidad de Vigo (España). Realizó máster oficial en “Investigación Psico-socioeducativa con Adolescentes en Contextos Escolares” (Universidad de Vigo) y se licenció en psicología por la Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA). Trabaja como investigador y terapeuta humanista, Terapias para la Tribu.

Resumen

Donde el cambio se vive y se siente marca el biorritmo de la mejora educativa desde el compromiso pedagógico docente. Las adversidades se superan cuando existe la fiel creencia de que el cambio es posible y necesario, un pensamiento anexado a un contexto que lo facilite y apoye, con redes de colaboración y los medios adecuados para desarrollarlo. Los y las docentes como principales agentes en el proceso de cambio deben salvaguardar la esperanza en su práctica, buscando fórmulas para una educación democrática, inclusiva y comunitaria desde el impulso de una organización que aprende y que apuesta por la cultura de la reflexión.

Palabras clave: cambio educativo, compromiso pedagógico, docencia, prácticas innovadoras.

Abstract

Where the change is lived and feels which is marks the biorhythm of educational improvement from the teaching pedagogical commitment. Adversities are overcome when there is a faithful belief that change is possible and necessary, a thought attached to a context that facilitates and supports it, with collaborative networks and the appropriate means to develop it. Teachers as main agents in the process of change should safeguard hope in their practice, seeking formulas for a democratic, inclusive and community education from the momentum of an organization that learns and that bets on the culture of reflection.

Keywords: educational change, innovative practices, pedagogical commitment, teaching.

Introducción

En aras de justificar los propósitos que orientan este artículo partimos de una idea clara: las viejas formas de cambio educativo en el siglo XX no se ajustan a la manera rápida, flexible y vulnerable del nuevo mundo del siglo XXI (Hargreaves y Shirley, 2009). Desde una postura contemporánea nos cuestionamos si la educación actual es capaz de navegar junto al anhelo de una (nueva) sociedad que persigue y sueña unos ideales, a poder ser, inquebrantables: pluralidad, democracia y justicia social. Estos principios que la sociedad demanda “a voces” requieren y exigen, a la par, una educación con las mismas características y en semejantes condiciones. “Una sociedad del conocimiento democrática, inclusiva y justa reclama un sistema educativo, unas instituciones, alfabetizaciones, un currículum y el desarrollo de unas prácticas acordes con esa sociedad deseada” (Gimeno Sacristán, 2010, p. 197).

Un imperativo, en esta sociedad ansiada, es garantizar a todos el derecho de aprender.

El punto de mira se detiene en buscar fórmulas encaminadas a la transformación social con una clara incidencia en el marco educacional. Deteniéndose en el campo escolar, la flecha apunta hacia la instauración de escuelas que aseguren, a todos los escolares, los mecanismos esenciales para verse como ciudadanos y ciudadanas, siendo productores y receptores del *bien común* (lo consideramos como aquellas competencias que, desde la reflexión, el diálogo y la crítica constructiva, nos ayudan y facilitan la interacción con personas que piensan, sienten y viven realidades diversas y diferentes a las nuestras). Aun siendo optimistas, reconocemos que la escolarización es fruto de un proceso largo encadenado y sujeto a múltiples condicionantes. Probablemente, hemos asistido a un vertiginoso y veloz desarrollo de los sistemas educativos sin ser conscientes que actualmente se necesita de una emergente reconceptualización de la práctica educativa.

De esta impronta evolución, emerge una doble polaridad: en primer lugar, la existencia de un número considerable de docentes que desean educar de otra forma, desde el compromiso pedagógico y la reflexión; más bien aquellos que asumen el “contagio pedagógico” (Broccoli, 1977; Camacho, 2006) con la meta de salvaguardar la esperanza en estos tiempos agitados y, por otra parte, la presencia de docentes que han hecho de la frustración su arma más potente y fiel compañera de trabajo. Se trata de docentes que, bajo una excesiva presión burocrática, han ido agotando su energía ante el cambio. Unos y otros se encuentran en el mismo cosmos, la actitud al frente de los cambios políticos, sociales, económicos, culturales dependen de una cuestión personal y de cierta influencia colectiva o más bien, de un contagio no esperanzador.

Por tanto, en el primer polo, encontramos a un colectivo de docentes como un organismo dinámico en el tiempo, destinados a luchar a pesar de las adversidades. Son docentes que buscan un “cambio de táctica” para huir de lo hermético buscando respuestassin perder la atmósfera. En el polo opuesto, observamos a quienes viven ajenos a la mejora escolar debido, posiblemente, a una falta de motivación impulsada, en su mayoría, por el carácter individualista y concepto de escuela como centro de trabajo ajeno a cualquier proceso de reflexión.

Analizando la dualidad de ambas perspectivas articulamos el artículo en tres secciones. La primera, donde el cambio se vive y se siente, se cuestiona sobre los elementos que favorecen otra educación posible y necesaria. La segunda sección, emerge directamente de los motivos por los cuales no llegan a sostenerse las experiencias innovadoras. Anclados en el tiempo y en el laberinto de la incertidumbre: ¿por qué no hemos llegado? supone una vía para la reflexión y el debate en torno aquellos factores que frenan el impulso del cambio escolar. Finalmente, la brújula nos conduce hacia los principales agentes de cambio para la mejora del aula, otorgando un papel relevante a los docentes en este proceso.

Allanando el terreno: consideraciones generales acerca de la gramática del cambio educativo

Pensar, desear y actuar de otra manera. Este mensaje nos adentra en un proceso en el que la reflexión, la crítica y la experimentación docente tienen un espacio privilegiado. Albergamos la esperanza de una educación que apuesta por la inclusividad en sus prácticas, desde la mejora, el desarrollo de la democracia participativa y con el valor suficiente para adecuar espacios que garanticen una respuesta adecuada a la infancia.

Somos conscientes que las instituciones escolares se ven sometidas a una serie de transformaciones que exigen mirar la educación con un enfoque diferente: “la escuela no es solo un espacio de reproducción de las relaciones sociales y de los valores dominantes sino también un espacio de confrontación y de resistencia donde es posible alumbrar proyectos innovadores alternativos” (Carbonell, 2001, p. 16). Tales instituciones especializadas han de estar cultivadas para su confrontación en un estado de ritmo acelerado; réplicas estáticas frente a dinámicas externas no resultan firmes (Herrera, 2003). De nosotros depende si estamos predispuestos a afrontar esta nueva realidad. En este sentido, para Cuban (2008) la mejora más significativa que han experimentado las escuelas ha sido el paso de unos docentes descontentos con el sistema y con corbata a otro más inquieto, empático y en jeans. No obstante, éste es un proceso complejo que requiere tiempo.

Los docentes nos hemos visto envueltos en procesos de cambio los cuales no entendemos del todo, con la consecuente desvinculación del propio sentido y significado que le asignamos a nuestra acción. En cierto sentido, es como si comenzamos un viaje a la deriva “cogemos el timón pero perdemos el rumbo” y, así es como muchos docentes observan los procesos de cambio desde el interior de su propia institución. Este hecho tiene una respuesta inmediata: la implementación de recetas ajenas desconociendo la significatividad de este proceso. Algunos docentes, sin embargo, prefieren embarcarse con una tripulación que

“les lleve a un buen puerto”, con un claro sentido de la ruta, con los medios adecuados para recorrerla y para seguir manteniéndose a flote a pesar de las tempestades.

Aquí podemos cuestionarnos ¿hasta qué punto cambia la escuela? ¿Hacia dónde camina, en qué dirección? Es evidente que el sentido y la extensión de éste guardan una estrecha relación con una compleja red de valores, intereses y propósitos educativos que conlleva que el cambio signifique realmente una mejora, un paso adelante, la transformación profunda del entorno escolar y su sostenibilidad, más que experiencias epidérmicas y episódicas que se quedan en terreno “de nadie”.

Las vertiginosas transformaciones en el marco social y las demandas que éstas transfieren a la educación, en todos sus contextos, han ido forjando la necesidad gradual de mejora. Desde entonces, numerosos estudios e investigaciones (Hargreaves y Fullan, 2009) han tomado como eje la comprensión del fenómeno del cambio educativo: “un campo caracterizado por su juventud, productividad y controversia” (Alejandra, 2006, p. 25). Es innegable que en este ámbito se conjuga el plano teórico y político con el vivencial, experiencial y emocional de diferentes sectores sociales: familias, estudiantes, docentes e instituciones escolares especializadas (Alejandra, 2006).

Situándonos en el campo semántico del cambio, una primera aproximación es la que queda recogida en el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, definiendo al mismo como la “acción de convertir o mudar algo en otra cosa”. En el marco de la institución educativa “podría referirse tanto a la estructura general del sistema educativo como a la organización de cada establecimiento o de la enseñanza en el interior de las aulas” (Altopiedi y Murillo, 2010, p. 48). Al hablar del cambio educativo nos referimos a que es un proceso activo y flexible, multidimensional y complejo, incrustado en un contexto particular que persigue el desarrollo y requiere estrategias de participación deliberada (De la Torre, 1998).

De acuerdo con las lecciones aprendidas asumimos que el reto del cambio es arduo si desconocemos cómo lograrlo, sin embargo, contamos con un amplio conocimiento acumulado, que nos permite comprender los vectores sobre los que ha de transitar, entre ellos destacamos: la consideración del aprendizaje como un proceso continuo en el que todos los agentes de la institución escolar intervienen y aprenden, la idea del liderazgo distribuido y compartido como el motor que hace arrancar cualquier innovación educativa, la transparencia en ideas y acciones que se presenten y decidan, a la par que entendibles por todos, con propósitos reales y viables. A su vez, entendemos que cualquier proceso de cambio ha de ser hipotético; es decir, objeto de reflexión y de revisión constante, en base a las nuevas necesidades y demandas del entorno sociocultural en el que se desenvuelve cualquier institución escolar. En síntesis, el cambio ha de ser un proceso interiorizado por toda la comunidad educativa para que la mejora enfoque su prioridad en ofrecer una educación de calidad para todos los escolares dando respuesta a cada una de las demandas que cada alumno y alumna reclama.

¿Dónde el cambio se vive y se siente el cambio? Elementos que favorecen otra educación posible y necesaria

En un intento por dilucidar la incidencia de la mejora escolar en los diferentes niveles de la organización educativa: alumnado, docentes y aula, la escuela y la política escolar, se ha generado una actitud, en cierto modo, pesimista, sobre el papel de las reformas externas en la transformación de la realidad escolar en las últimas décadas. Esta situación ha conducido a tomar la escuela como el espacio idóneo de un cambio generado desde abajo. Así lo señala Thurler (2004) cuando rotula que el aula actúa como eje principal en la construcción del cambio, al convertirse en el entorno del trabajo cotidiano, del sentido de pertenencia desde el punto de vista de la comunidad y como entorno de la educación.

Desde la década de los noventa se torna la capacidad sinérgica del aula para lograr un buen aprendizaje para todo el alumnado, sin olvidar que la clase se encuentra anidada en diversos entornos, procesos y relaciones (Bolívar, 2005), por lo que para mejorarla hay que operar análogamente en los otros. Stoll (2002) lo expresa así:

Es absolutamente necesario situar los esfuerzos tanto en la dimensión de aula como en las dimensiones globales de la escuela. Sin poner el interés en ambos aspectos es muy difícil la mejora. Los mensajes de la investigación sobre la eficacia de la escuela dejan patente que lo que sucede en las aulas marca las diferencias en el aprendizaje y en el progreso de los alumnos y alumnas. Pero también sabemos que sin el apoyo institucional que permita a los profesores observarse mutuamente y poner en práctica estrategias aprendidas tanto en curso externos como en procesos de investigación-acción, las posibilidades de éxito son limitadas. Las estructuras y la organización facilitan los procesos de cambio y mejora (p. 27).

Por tanto, una lección aprendida: las transformaciones a nivel de centro han de estar en consonancia con los cambios a nivel de praxis educativa. Como afirman Reynolds y Cuttance (1992), los valores de mejora deben certificar la presencia de enérgicas y sólidas conexiones entre el ambiente de aprendizaje, el proceder del docente en el aula y una organización activa de la escuela.

Para poder comprender y explicar los procesos de cambio en la acción educativa es oportuno visibilizar el aprendizaje derivado de las experiencias cotidianas que docentes anónimos desarrollan para mejorar su contexto. Al indagar en las innovaciones silenciadas podemos recurrir a la reforma situada como una alternativa para otorgar valor a las múltiples experiencias de innovación y de requerir el carácter particular y contextual de sus procesos de cambio. Dar luz a este tipo de experiencias supone abrir alternativas y conocer los medios y estrategias que emplean los docentes para favorecer, en definitiva, el aprendizaje del alumnado, gracias a una determinada cultura escolar que lo potencie e impulse.

Algunas de estas iniciativas innovadoras apuestan por establecer vínculos entre todos los agentes de la comunidad educativa y ámbitos. Otras, sin embargo, se centran en la incorporación de las tecnologías

de la información y de la comunicación en las aulas (Lankshear y Knobel, 2008). Finalmente, hay propuestas que promueven la voz del alumnado y la investigación entre docentes y escolares (Rudduck y Flutter, 2007). A pesar de todo, nos encontramos con la doble cara de la moneda,

Los esfuerzos por introducir cambios han tendido a subestimar el poder de la cultura de la escuela y del aula para adaptar, aceptar y rechazar innovaciones que entran en conflicto con las estructuras y valores dominantes en la cultura escolar. Vemos que mientras es fácil introducir cambios superficiales que no amenacen las estructuras existentes, no es fácil desafiar y cambiar las estructuras profundas de la enseñanza (Rudduck, 1994, p. 387).

En este viaje deben establecerse unos propósitos claros de hacia dónde hemos de conducirnos y contar con el apoyo suficiente para no abandonar. Norte, brújula y una gran mochila para caminar por el sendero, encauzados, cubiertos e ilusionados y con “los otros” (Domingo, 2013).

Stoll (1999, p. 506) indica que el potencial interno de cambio es “el poder para comprometerse y sostener un aprendizaje continuo de los profesores y de la propia escuela con el propósito de incrementar el aprendizaje de los alumnos”. Para ello, es necesario incentivar y cultivar la confianza en el seno de la institución educativa.

López Yáñez [(2010, p. 88)] apunta que:

Una comunidad escolar no se puede construir sin su tejido social atravesado por la confianza [...] Una organización funcionando como una comunidad solo es posible en la medida en que la confianza se haya convertido en una propiedad de la organización misma.

Louis y otros (2010) indican que la confianza es capaz de proporcionar el sentimiento de libertad para observar y cuestionar las experiencias más convencionales, así como para tomar los riesgos que sobrellevan las nuevas experiencias de mejora.

Anclados en el tiempo y en el laberinto de la incertidumbre: ¿por qué no hemos llegado?

Uno de los conceptos claves que se ha ido presentando a lo largo de los últimos años como clave de la innovación educativa es el de sostenibilidad.

“La sostenibilidad no solo alude a la posibilidad de que algo pueda durar. Se refiere a cómo pueden desarrollarse determinadas iniciativas sin comprometer el desarrollo de otras en el ambiente, ahora y en el futuro” (Hargreaves y Fink, 2000, p. 32).

La mejora solo se consigue movilizand o la energía de la comunidad escolar de modo que asuma como propias las competencias para desarrollarse. Son numerosas las prácticas que se quedan por el camino. Hablamos de la “no sostenibilidad” de las experiencias de innovación, como esas resistencias, barreras que frenan y obstaculizan los nuevos aprendizajes que se gestan como consecuencia de la nueva reconceptualización de la práctica. Ante este panorama, aparecen diferentes manifestaciones de obstrucciones: lamentos, intimidaciones, impedimento, pérdida de motivación...

En las diferentes tentativas de identificar los condicionantes de responsabilidad con el impulso de la innovación, algunos agentes son notablemente identificados como perjudiciales: “el desconocimiento por parte del profesorado, la falta de motivación del alumnado, la escasa participación o la ausencia de información a las familias” (Altopiedi y Murillo, 2010, p. 50).

Nosotros nos embarcamos y señalamos otros factores que, a nuestro parecer, suponen un obstáculo o limitación para el desarrollo de prácticas alternativas, como pueden ser: la fuerte influencia de las pruebas estandarizadas y/o diagnósticas, la necesidad o falta de apoyo externo, falta de tiempo para la planificación docente y elaboración de materiales y/o recursos, horario rígido y cerrado, oposición de compañeros, entre otros.

Por otra parte, en una estrenada revisión de literatura especializada acerca de los procesos de cambio (Monereo, 2010), se identificaron tres gérmenes que pueden manifestar la resistencia al cambio: a) las emociones de inseguridad y flaqueza; b) las quebradizas y escasas competencias poseen algunos docentes y c) la propia cultura escolar.

En esta tónica, centrada en erradicar el inmovilismo hacia el cambio, es necesaria la creencia en el colectivo docente y en su práctica, la necesidad de trabajar en equipo y el mantenimiento de la ilusión y el compromiso. El centro escolar debe dejar de ser un lugar a repoblar por cualquier programa externo para pasar a convertirse en un espacio que confíe en su propia capacidad de cambio.

Profesores/profesoras: principales agentes de cambio para la mejora de la clase

En un panorama marcado por transformaciones impredecibles, la estabilidad aparece en la concepción que las políticas educativas de las últimas décadas tienen sobre la mejora escolar, situando al profesorado como la clave del éxito para el cambio educativo.

En los años ochenta surgió un modelo basado en las iniciativas de cambio generadas en las propias instituciones educativas. Un enfoque que considera la mejora como consecuencia del aprendizaje generado entre el profesorado a través de su praxis, a los que se otorga el papel fundamental en los procesos de cambio, asumiendo, tal como los definió Elliot (1990, 1993) y como otras personas investigadoras han avalado (Winter, 1989; Bartolome, 1992; Herreras, 2004), el rol de investigadores en la acción.

Actualmente, todos estamos obligados a enfrentarnos a las fuerzas del cambio y los docentes deberían asumir una posición central en ese contexto no solo porque ellos están inmersos en esos cambios continuos, sino porque deberían educar a los futuros ciudadanos para afrontar el cambio (Guarro, 2005).

Fullan (1990, cit. por Marcelo, 1995, p. 124-125) “plantea la mejora de la clase a través del profesor como sujeto que aprende. Este autor destaca que la mejora de la escuela es un proceso determinado por cuatro dimensiones: 1. Un ambiente de colaboración, 2. Unos propósitos educativos compartidos entre el profesorado, 3. Una estructura que enriquezca el desarrollo de la escuela, y 4. Una institucionalización del proceso de autoevaluación escolar”.

Junto a estas dimensiones, la mejora del aula se analiza en base a cuatro componentes: los contenidos que se enseñan, las estrategias y destrezas del profesor y, la gestión de la clase. En el centro de la figura, Fullan sitúa al docente, entendido como un sujeto que aprende. Este mismo autor considera el hecho de que el docente se ubique en el centro significa que son los maestros los principales agentes del cambio. Asimismo, sostiene que “los cambios en educación dependen de los que los profesores hacen y piensan, algo tan simple y tan complejo a la vez” (Fullan, 1991, p. 117). Ello supone destacar importancia de la formación del profesorado como cadena que permite engranar el desarrollo y mejora de la escuela con el desarrollo de la enseñanza.

Por tanto, la consolidación de la profesión docente se alcanzará cuando se contribuya desde ella a renovar el contexto en que se desenvuelve su actividad. No obstante, en el fondo de la cuestión subyace un camino empedrado que oscurece la actividad docente, apareciendo como algo esotérico, inalcanzable, escasamente relacionado con lo que llevan a cabo en sus acciones cotidianas.

Sustituimos el modelo que envuelve al docente a su coto privado –el aula- de manera aislada e individualmente, a un enfoque global, donde la deliberación compartida y colegiada en la construcción colaborativa del currículum supone una apuesta hacia la mejora del aprendizaje del alumnado. Desde esta visión se comparten metas, se reflexiona y dialoga conjuntamente, se interactúa colectivamente y, en general, se está dispuesto a compartir la práctica diaria de modo que se vuelva transparente. Pero no es fácil, un proceso de cambio complejo implica muchas direcciones, idas y venidas, cambios de rumbo.

Quizás, la mayor parte de los docentes estén ansiosos por mejorar sus escuelas y sus prácticas. Sin embargo, habitualmente no cuentan con el conocimiento o los recursos suficientes y apropiados para definir sus intenciones de cambio (Murillo y Krichesky, 2012). Para lograrlo se necesita un esfuerzo continuado orientado a cambiar las condiciones de aprendizaje y las condiciones internas de los centros, para establecer una base de mejora continua. En consecuencia, “el cambio educativo solo llega a ser significativo si activa los procesos de acción-reflexión-acción en los sujetos que los llevan a cabo de forma participativa, cooperativa, negociada y deliberativa” (Miranda Martín, 2002, p. 3), así como alcanzar buenos aprendizajes para todos desde una perspectiva de justicia y de equidad.

En definitiva, como señala la visión de la escuela del siglo XXI descrita en el “New Compact for Learning” (en Darling-Hammond, 2001), el derecho a un buen aprendizaje para todos se desarrolla en contextos específicos:

Las escuelas que imaginamos son lugares excitantes donde habite el pensamiento y la reflexión, comprometedores y comprometidos. Lugares donde las cosas cobren significados. Que se parezcan a talleres, estudios, galerías, teatros, laboratorios, salas de prensa, espacios de investigación. Su espíritu ha de animar la indagación compartida. Los estudiantes de esas escuelas han de sentirse estimulados para asumir riesgos y pensar de manera independiente. Se comprometerán a iniciar proyectos y evaluar sus ideas y resultados, desarrollando un respeto disciplinado hacia su propio trabajo y el de los demás. Sus profesores –dentro de un equipo– habrían de funcionar más como entrenadores, mentores, consejeros y guías que como transmisores de información y guardianes del saber. Establecerán altos niveles de aprendizaje y apoyos consiguientes para alcanzarlos, armando puentes entre las metas del currículum como retos y las necesidades particulares de cada estudiante con sus talentos y estilos de aprendizaje. Su crecimiento y aprendizaje es continuo, pues enseñan en escuelas donde cada cual se siente contento de ser estudiante, o profesor, donde quieren estar, pues ambos pueden enseñar y aprender al tiempo (Darling-Hammond, 2001, p. 14-15).

A modo de epílogo

Posiblemente, en el viaje hacia el cambio educativo, distinguimos una galaxia de elementos interconectados sobre los que transitar, este hecho denota que es un proceso arduo influenciado por diversas dimensiones que no hemos de perder de vista si aspiramos alcanzar una educación más equitativa, inclusiva, democrática y de calidad. La escuela ha de responder con propuestas transgresoras que ayuden a cada escolar a desarrollar su propio proyecto de vida.

Tras una revisión y análisis de la literatura sobre el campo del cambio en la educación (Darling-Hammond, 2001; Fullan, 2002; Murillo, 2005; Townsend, 2007) seleccionamos algunas de las lecciones, demostradas y contrastadas, que resultan de éxito para favorecer un aprendizaje significativo y relevante. Entre ellas destacamos las siguientes:

En primer lugar, hablamos de la necesidad de fortalecer relaciones positivas y fluidas entre todos los miembros de la comunidad escolar. Forjar lazos de unión entre todos los agentes que conforman el tejido educativo de una determinada institución escolar desde el diálogo igualitario (Flecha, 1997), compartiendo diferentes perspectivas o visiones sobre una misma realidad, diseñando acciones encaminadas a la mejora de la escuela (Hopkins, 2001; Suñer y otros, 2003), actuando conjuntamente.

Tal requisito conecta directamente con la exigencia de promover una cultura de colaboración en el centro escolar, convirtiendo a la escuela en una comunidad profesional de aprendizaje, una cultura escolar que genere aprendizaje entre sus miembros desde una base democrática (Giroux, 2017), trabajando en equipo, participando en proyectos comunes, anudando prácticas destinadas a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, analizando teorías, metodologías, diseñando y elaborando materiales colectivamente, entre otros.

Para que este principio sea factible, es necesario un compromiso pedagógico, grandes dosis de motivación y de confianza entre el colectivo docente y otros agentes educativos. Ha quedado manifestado que las innovaciones generadas en el seno de la institución escolar pueden llegar incluso a innovaciones de más amplio calado. Necesitamos una comunidad educativa que crea en otra educación, donde el liderazgo sea distribuido y, considerando a la dirección escolar como uno de los vectores clave para potenciar y promover la mejora, así como la sostenibilidad de las experiencias innovadoras en el centro escolar.

En este proceso de cambio no caminamos solos, la cuestión estriba en reconocer la importancia del apoyo y asesoramiento externo en la experimentación, difusión, implementación de las acciones de mejora en la escuela, así como, romper con la clásica soledad a la que se ven abocadas las instituciones educativas. La escuela necesita de otras escuelas para comprenderse, compartir vivencias, incluso la elaboración de proyectos educativos conjuntos, así como, conocer el camino que sigue cada una de ellas y las estrategias que emplean para modificar su estructura, prácticas, cultura, entre otras.

Asumimos que en el curso de este proceso, la participación e implicación de las familias en los procesos de mejora y en los resultados escolares, constituye un eje sobre el que guiar algunas de las acciones encaminadas al cambio, diseñando propuestas y abriendo diferentes vías que potencien la comunicación y la colaboración de los padres en la institución educativa.

De todas las líneas presentadas extraemos una finalidad común: todas ellas han de tender a ejercer una influencia positiva y significativa en el aprendizaje del alumnado, respetando sus ritmos de aprendizaje, atendiendo a su idiosincrasia, y contando con sus motivaciones y aspiraciones.

Sin embargo, permanece una espina amarrada con fuerza en la concepción actual de la educación y es la notable influencia por lograr cambios medibles en la escuela. Existe una gran obsesión de

determinados sectores educativos porque los centros que llevan a cabo buenas prácticas o experiencias innovadoras, obtengan los mejores resultados en las pruebas estandarizadas. Quizás, esa obsesión por conseguir los mayores resultados, sea una losa que tenga que seguir soportando nuestro actual sistema educativo, reduciendo todo o casi todo, a la preparación de exámenes para conseguir las más altas puntuaciones en esas pruebas, quedando relegados y olvidados aquellos alumnos que sean más vulnerables.

Referencias bibliográficas

- Alejandra, C. (2006). *Funciones del asesoramiento escolar en los procesos de cambio educativo en la sociedad del conocimiento: Un estudio de caso en Escuelas Secundarias de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis Doctoral. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid. Recuperado en <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t29346.pdf>
- Altopiedi, M. y Murillo, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: Ámbitos y modalidades. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 47-70. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141ART3.pdf>
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20, 7 – 36
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, escuela y aula. *Educação e Sociedade*, 92, 859-888. Recuperado en <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a08.pdf>
- Broccoli, A. (1977). *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. México, Editorial Nueva Imagen.
- Camacho, G. (2006). Gramsci y el proceso hegemónico educativo. *Revista Electrónica Educare*, 9(2), 13-39.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar*. Madrid: Morata.
- Cuban, L. (2008) US school reform and classroom practice. En C. Sugrue, *The future of educational change* (pp.75-88). New York: Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- De La Torre, S. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos*. Madrid: S.A. Escuela Española.
- Domingo, J. (2003). Dimensiones y escenarios del buen aprendizaje para todos. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2). Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Domingo.pdf>
- Domingo, J. (2013). Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: comprensión y transformación. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 9- 28. Recuperado en http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2013_21_03.pdf
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.

- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press and London.
- Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Octaedro.
- Giroux, H. (2017). Rethinking Higher Education in a time of tyranny? *Revista Científica Runae*, 2, 13-29.
- Gimeno Sacristán, J. (coord.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Guarro, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja: Diseño, Desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Pirámide.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2000). The three dimensions of reform. *Educational Leadership*, 57 (7), 30-34.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2009). *The fourth way: the inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (eds.) (2009). *Change wars*. Bloomington: Solution Tree.
- Herrera, M. (2003). Las fuentes del aprendizaje en ambientes virtuales educativos. Anuario 2003. Área de Investigación de Nuevas Tecnologías, 28-34. México: Ed. por la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, Ciencias y Artes para el Diseño.
- Herreras, E. B. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real change*. London: RoutledgeFalmer.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). Front matter and Chapter 3 (Nuevos alfabetismos: Conceptos y prácticas) from Nuevos Alfabetismos: Su Práctica Cotidiana y el Aprendizaje en el Aula. Ediciones Morata, 73-107.
- López J. (2010). La práctica de la innovación educativa y nuestro conocimiento sobre ella. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (1), 3-10. Recuperado en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ed.pdf>
- Louis, K. S., Dretzke, B. & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national U.S. Survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.

- Marcelo, C. (Coord.) (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.
- Miranda Martín, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6 (1-2).
- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.
- Murillo, F. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. y Krichesky, G.J. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Reynolds, D. y Cuttance, P. (1992). *School effectiveness. Research, policy and practice*. Londres: Cassell.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Rudduck, J. (1994). Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas. En J.F. Angulo y N. Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del currículum* 385-393. Archidona: Aljibe.
- Stoll, L. (1999). Realising our potential: Understanding and developing capacity for lasting improvement. *SchoolEffectiveness and SchoolImprovement*, 10(4), 503-532.
- Stoll, L. (2002). Estrategias de mejora de los centros educativos. (Entrevista con LouiseStoll). *Organización y Gestión Educativa*, 4, 26-30.
- Suñer, J. C. y otros (2003). Una experiencia de mejora desde los centros educativos. *Aula de innovación educativa*, 50, 50-56.
- Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Townsend, T. (Ed.) (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. New York: Springer.
- Winter, R. (1989). *Learning from experience*. Londres: Falmer Press.

Fecha de recepción: 14-12-2018, Fecha de resultado: 10-07-2019



Opiniones de los estudiantes acerca del aprendizaje móvil

STUDENT POINTS VIEWS ABOUT MOBILE LEARNING

Ph. D. Odalia Llerena Companioni¹

Universidad Técnica de Machala - Ecuador

ollerena@utmachala.edu.ec

1.- Dra. en Ciencias Pedagógicas, Magíster en Ciencias de la Educación Superior, Licenciada en Psicología. Coordinadora de la Maestría en Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias Sociales en la Universidad Técnica de Machala, República del Ecuador. Se especializa en temas de didáctica, investigación educativa y profesionalización docente, áreas en las que ha publicado varios resultados científicos. Actualmente desarrolla un proyecto acerca de las estrategias didácticas aplicadas a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Resumen

El estudio explora las opiniones del alumnado de la carrera de Pedagogía de los idiomas nacionales y extranjeros (Inglés) en torno al aprendizaje móvil (*m-learning*), así como su posicionamiento con respecto a este. Su objetivo es, conocer las opiniones que poseen los estudiantes con relación al uso del *m-learning* en la carrera. Se realizó un estudio descriptivo-interpretativo, con el empleo de grupos focales como técnica de recogida de datos que consideró la población de 81 estudiantes de los tres semestres de la carrera. Los resultados evidenciaron que en general el estudiantado acepta el uso del *m-learning*, así como su implicación en su aprendizaje y reconocen el papel que su actitud ante el estudio y sus hábitos juegan en el éxito de este tipo de aprendizaje. Reconocen que, si no se utilizan estrategias novedosas para motivar a los estudiantes por este aprendizaje, pueden llegar a sentir indiferencia a medida que pasa el tiempo, muchas veces por incapacidad para desenvolverse. Se concluye, con la necesidad de seguir trabajando en el desarrollo continuo tanto de las tecnologías que sirven de soporte al acto de aprender en estas condiciones, como en la generación de nuevos modelos y metodologías para el proceso de enseñanza aprendizaje, que atiendan específicamente con bases pedagógicas fundamentadas al significado que poseen las mencionadas tecnologías para el mejoramiento del aprendizaje por parte de los estudiantes.

Palabras clave: aprendizaje móvil, uso didáctico de las tecnologías, opinión de los estudiantes.

Abstract

The study explores the opinions of the students of the Pedagogy of the national and foreign languages (English) about mobile learning (*m-learning*), as well as their positioning with respect to this. Its objective is to know the opinions that students have regarding the use of *m-learning* in the career. A descriptive-interpretative study was carried out, with the use of focus groups as a data collection technique

that considered the population of 81 students of the three semesters of the career. The results showed that in general the students accept the use of m-learning, as well as their involvement in their learning and recognize the role that their attitude to study and their costumes play in the success of this type of learning. They recognize that if innovative strategies are not used to motivate students for this learning, they may become indifferent as time passes, often due to inability to function. We conclude, with the need to continue working on the continuous development of both the technologies that support the act of learning in these conditions, and the generation of new models and methodologies for the teaching-learning process, which specifically address pedagogical bases based on the meaning of the aforementioned technologies for the improvement of learning by students.

Key words: mobile learning, didactic use of technologies, student opinion.

1 Introducción

Avanza impetuoso el siglo XXI y algunos cambios en la manera de enseñar y aprender que en sus inicios solamente se anunciaban, hoy son realidades instaladas en las aulas y participan en igualdad de condiciones junto a otras formas ya consideradas como tradicionales. Si a inicios del siglo el uso de las computadoras y la Internet, se visualizaban como herramientas importantes, cuya utilización repercute en la forma mediante la cual las personas aprenden y enseñan; ya casi transcurridos sus primeros veinte años, la expansión de estos dispositivos hacia la telefonía móvil, señala el camino de apertura para nuevas propuestas educativas, cada vez más distantes de los textos escolares o la figura del docente.

Con el desarrollo de las tecnologías móviles su uso se ha ido incrementando de manera sostenida en las diferentes enseñanzas, por lo que la organización de su empleo en la educación superior y de manera contextualizada en las diferentes carreras, constituye una temática importante y de actualidad.

La experiencia de la autora como profesora durante varios años en el pregrado, le ha permitido constatar que las opiniones de los estudiantes acerca del uso de la tecnología móvil para el aprendizaje, no siempre son tenidas en cuenta por quienes gestionan el proceso: docentes y directivos.

Partiendo del creciente papel que el uso de las tecnologías adquiere en la educación superior y de la necesidad de incorporarlas progresivamente al proceso de enseñanza aprendizaje en las diferentes carreras, se consideró importante conocer las opiniones de estudiantes universitarios de lenguas extranjeras sobre cuestiones relacionadas con el empleo del aprendizaje móvil en el proceso de enseñanza aprendizaje en la carrera, lo que devino en el objetivo de la investigación, enmarcada en el proyecto: “Estrategias pedagógicas para un aprendizaje desarrollador de las segundas lenguas”.

2 Estado de la cuestión

Las primeras referencias en educación a distancia (e-learning), se remontan según Santiago, Trinaldo, Kamijo y Fernández (2014), a 1728, cuando se anunciara a través de las páginas de la Gaceta de Boston (Estados Unidos), un folleto de aprendizaje por correspondencia. Esos primeros pasos en la educación a distancia, tuvieron alcances que sus creadores posiblemente no calcularon: el surgimiento de internet, la ampliación de las tecnologías y el establecimiento de conexiones que permitieron la difusión del conocimiento más allá de las aulas escolares, ha conllevado una verdadera revolución educativa a través del aprendizaje en línea (e-learning) o el aprendizaje mixto (blended-learning).

En los últimos años, el surgimiento de ligeros dispositivos móviles, dotados de sistemas operativos con programas o apps que permiten al usuario la realización de tareas, facilitando la gestión de sus diferentes actividades (de ocio, aprendizaje, profesionales, de acceso a servicios,

etc.); han marcado el surgimiento del aprendizaje móvil (m-learning), el cual ha llevado al aprendizaje cada vez más lejos del aula de clases tradicionalmente organizada (Quijada-Monroy, 2014).

Torres, Infante y Torres (2015, p. 46), predicen desde el análisis de sus numerosas perspectivas que “el desarrollo del concepto de ubicuidad potenciado por el desarrollo tecnológico móvil”, constituye un área que dominará en un futuro cercano al proceso de enseñanza aprendizaje. Estos propios autores, estiman que se necesita trabajar en el desarrollo continuo tanto de las tecnologías que sirven de soporte al acto de aprender en estas condiciones, como en la generación de nuevos modelos y metodologías para el proceso de enseñanza aprendizaje, que atiendan específicamente al significado que poseen las mencionadas tecnologías para el mejoramiento del aprendizaje por parte de los estudiantes.

La posibilidad de utilización de estos dispositivos (especialmente los smartphones) que usualmente caben en los bolsillos, “plantean escenarios disruptivos en las metodologías educativas con el apoyo de la tecnología y respaldan la formación en línea como una opción natural que se integra como complemento o como modelo formativo principal.” (Ramírez-Montoya y García-Peñalvo, 2017, p. 29)

Actualmente existen varias tendencias dentro del escenario educativo con respecto al m-learning, algunos autores lo consideran una evolución dentro del e-learning, gracias a la incorporación de los dispositivos móviles, dentro de ellos puede mencionarse a De-Marcos, et al. (2010). Otros autores como Vosloo (2013), consideran que es un tipo de educación con el uso de tecnología móvil que posibilita el aprendizaje en cualquier tiempo y lugar. Burbules (2014) opina que es un tipo de aprendizaje que se conjuga con el aprendizaje ubicuo, dado que cualquier persona, en cualquier lugar puede acceder a los contenidos de aprendizaje.

Sobre las formas de la utilización del m-learning como metodología de aprendizaje, Arce (2011) considera que puede ser utilizado como extensión de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), Jiménez y Jiménez (2016) plantean que se puede usar para acceder a recursos pedagógicos, conectarse con otras personas o crear contenidos lo mismo dentro que fuera del aula.

El impacto del m-learning sobre la calidad del aprendizaje ha sido argumentado por García (2017), quien opina que el rendimiento de los educandos está más relacionado con el diseño pedagógico de las situaciones pedagógicas que con los recursos que se empleen para su ejecución, afirmando que, en cualquier modalidad de estudios, con un diseño instruccional adecuado no existen diferencias significativas en los resultados. El propio García (2014), considera disruptiva a la modalidad de educación a distancia por el amplio empleo cada vez más frecuente de tecnologías educativas que han ido sustituyendo a las tradicionalmente aceptadas.

Todos los cambios descritos provocan rupturas en los modelos vigentes del proceso de enseñanza aprendizaje, de forma tal que el aprendizaje con dispositivos móviles, posibilita tanto el aprendizaje semipresencial, a distancia o en línea, contribuyendo igualmente al aprendizaje autónomo, (Pareja, Calle y Pomposo, 2016).

En el caso de las carreras de enseñanza de lenguas extranjeras, Jordano, Castrillo y Pareja-Lora (2015) refieren que el uso de las tecnologías móviles ha tenido un ascenso vertiginoso, considerando que en la actualidad se utilizan exitosamente no solo las Apps creadas con el fin específico de apoyar la enseñanza de lenguas, sino también otras aplicaciones concebidas como redes sociales, las que han demostrado su efectividad.

2.1. Marco teórico

Boude y Alfonso (2013) proponen un modelo para la aplicación práctica del aprendizaje móvil en el proceso de enseñanza aprendizaje, la cual sustentan en tres formas para su integración:

- Como un apoyo al proceso que viene desarrollando el docente, a través de la inclusión de nuevos canales de comunicación.
- Como un complemento al proceso que viene desarrollando el docente, a través de actividades que puedan ser llevadas a cabo fuera del espacio del aula por parte de los estudiantes y que complementen su proceso de formación.
- Como incorporación de una nueva estrategia de aprendizaje, de tal forma que el profesor logre innovar su práctica docente.

Estos autores enfatizan la importancia de la comprensión por parte del docente de la naturaleza y significado del aprendizaje móvil para diseñar las estrategias de m-learning adecuadas a las necesidades de sus estudiantes.

Pestaloza, Castañeda y Ramírez (2016), realizan una propuesta conceptual que toma en cuenta los tres grandes factores que participan en el aprendizaje móvil: las prestaciones de las tecnologías para el aprendizaje móvil, los atributos de quienes las usan y su diseño instruccional. A partir de un riguroso trabajo de revisión bibliográfica proponen un modelo teórico para el aprendizaje móvil, cuya efectividad en la práctica educativa no ha sido verificada todavía.

La carencia de un marco teórico sólido del aprendizaje móvil ha sido señalada por Baran, 2014; Pachler, Bauchmair y Cook, 2010; Sha, Looi, Chen, Seow y Wong, 2012; Sharples, Amedillo, Marcelo y Vavoula, 2009; Wali, Winters, y Oliver, 2008.

La descripción del estado del arte realizada en este trabajo evidencia la disparidad de criterios existentes sobre el tema. Es muy posible que estas diferencias de definiciones y conceptualizaciones estén indicando una sub teorización, al tiempo que avisa de la necesidad de generar una propuesta teórica sistematizada que lo fundamente.

3 Metodología

La investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa, descriptiva con los 81 estudiantes de los tres semestres de la carrera de Pedagogía de los idiomas nacionales y extranjeros en idioma inglés de la Universidad Técnica de Machala, de la cual es profesora la autora, lo cual facilitaba el trabajo. Fueron conformados tres grupos de discusión de 36, 24 y 21 estudiantes, correspondientes con primero, segundo y tercer semestre, respectivamente.

Con el fin de conducir los grupos de discusión fue elaborado un guion de sesión el cual tuvo la siguiente estructura:

- **Presentación:** Permitió la contextualización de la temática a tratar y la motivación de los estudiantes para participar. Constó de una primera parte en la cual se contextualizó a la universidad y la carrera las estrategias y recursos didácticos de uso más frecuente y una segunda parte en la cual, sin hacer alusión a los dispositivos tecnológicos de manera directa se introdujo la necesidad de adoptar estrategias y recursos didácticos más acordes a los tiempos actuales lo que optimizaran el aprendizaje.
- **Desarrollo:** Para el desarrollo de las sesiones de discusión se utilizó una situación de partida, basada en la experiencia de las asignaturas que en cada uno de los semestres utiliza además de la Plataforma Moodle, al WhatsApp como recurso: Investigación acción participativa: Lesson Study (Primer semestre), Investigación acción participativa: Historias de vida (Segundo semestre) y Didáctica General (Tercer Semestre).

A partir de la selección de la asignatura, se pidió a los estudiantes reflexionar acerca de:

1. Los recursos didácticos que se utilizan en las asignaturas de la carrera.
2. La relación que cree existe entre esos recursos y su aprendizaje.
3. La forma de utilizar la tecnología móvil en el proceso de enseñanza aprendizaje de las diferentes asignaturas.
4. Los recursos tecnológicos más eficaces.
5. El papel de los estudiantes al utilizar la tecnología móvil como recurso para aprender.
6. El valor que ha tenido incorporar WhatsApp como recurso para el aprendizaje.

Conclusiones

Se direccionó hacia la síntesis de las ideas. Para ello se dio una lectura final a las cuestiones planteadas y se brindó la posibilidad de rectificar si era el caso.

Las sesiones fueron grabadas y fue utilizada la pizarra con el fin de recolectar las ideas contenidas en ellas. Los propios sujetos fueron desarrollando un tamizaje o cribado de las mismas, de manera que se unieron las respuestas semejantes y se desecharon las que el grupo consideró menos específicas en relación a las cuestiones planteadas, identificándose las más completas y llegando a un criterio de saturación en cada una de ellas.

El análisis de los datos se realizó utilizando el modelo de Krueger (1991), basado en la recolección de opiniones ilustrativas seguidas de sus interpretaciones oportunas, a partir de unidades de análisis previamente definidas que favorecen el análisis de contenido, el cual se realiza sobre todo como una técnica de investigación que permite sintetizar la información. El anonimato de los estudiantes se protege empleando un código de recogida que los identifica y solamente maneja el investigador.

Las categorías y unidades de análisis utilizadas para el trabajo con los datos fueron:

- Utilización de recursos didácticos en las asignaturas
 - Frecuencia
 - Tipología

- Significado de la relación recursos didácticos-aprendizaje
 - Favorece el aprendizaje
 - No favorece el aprendizaje
 - Interfiere con el aprendizaje

- Aplicación de la tecnología móvil al proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas
 - Tecnologías más utilizadas
 - Asignaturas que más las utilizan
 - Forma en que es utilizada

- Eficacia en el uso de la tecnología móvil para el aprendizaje
 - Ventaja del uso de la tecnología
 - Desventajas del uso de la tecnología

- Papel del estudiante en relación con el uso de tecnología móvil en las asignaturas en relación a otros recursos didácticos
 - Más implicación en el aprendizaje
 - Igual implicación en el aprendizaje
 - No implicación en el aprendizaje

- Uso del WhatsApp como recurso didáctico en el diseño instruccional de asignatura.

3 Resultados y discusión

Seguidamente se exponen los resultados encontrados a partir del desarrollo de los grupos de discusión, en base a las categorías y unidades de análisis determinadas y se contrastan con las opiniones de otros investigadores.

En relación con la utilización de recursos didácticos en las asignaturas, en todos los grupos se reconoció que los docentes emplean medios de enseñanza, siendo los más nombrados, los proyectores y los ordenadores. Salvo un estudiante del grupo de tercer semestre, en ninguno de los restantes grupos se reconoció dentro de los recursos didácticos a la plataforma Moodle ni al uso de celulares o tabletas. Seiz (2015) reconoce que una de las principales limitaciones que existen en la actualidad respecto a la utilización de estos dispositivos como apoyo al aprendizaje, radica en que no poseen un sustento pedagógico. Esto puede estar dado porque su creación obedeció a otras causas y no a su valor para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Autores como Fondevila, Marqués, Mir y Polo (2019) opinan que el área que más recibe el impacto de la tecnología es la educativa y que su uso contribuye al desarrollo de la capacidad para trabajar en equipo.

Para los estudiantes que participaron en los grupos de discusión, el uso de la plataforma Moodle comporta un criterio restrictivo, dado que le confieren la mayor utilidad en relación con la realización de evaluaciones on line. Ros (2008), considera que Moodle posee tres grandes recursos: gestión de contenidos, interactividad y evaluación; posiblemente en el caso que nos ocupa se haya sobreexplotado la utilización de este último recurso para la realización de evaluaciones no presenciales, de ahí que los estudiantes lo consideren en mayor medida para el cumplimiento de esa función.

G1 S16. (Discusión grupal, 11 de enero del 2019): Yo conozco, por ejemplo, el internet, ah...si en la web puedo encontrar páginas con mucha información valiosa, aunque otras no tanto, ah, sí...sí...también los profesores tienen las asignaturas en el EVA (Ambiente Virtual de Aprendizaje), pero eso es más bien para uno subir los trabajos y que lo evalúen.

G3 S5. (Discusión grupal, 15 de enero del 2019): No, el EVA se usa fundamentalmente cuando uno no puede asistir a clases, ahí la recupera y sube los trabajos para que el profesor los califique... Ah... sí, no había pensado en eso que usted dice, lo que pasa es que los profesores siempre insisten en que lo usemos para recuperar cuando perdemos clases...

Blanco y Anta (2016) expresan que el uso del EVA implica un mayor nivel de compromiso y conciencia por parte de los docentes orientadores para que se actualicen y estén a tono de los cambios que se vayan produciendo en el desarrollo científico y tecnológico. Los resultados de la investigación realizada por estos autores apuntan a que el peligro en la utilización de los ambientes virtuales de aprendizaje, radican en los propios destinatarios, el diseño de la plataforma y las concepciones de los participantes.

Acercas de la relación recursos didácticos y aprendizaje, existieron resultados semejantes entre los tres grupos respecto a que estos contribuyen positivamente al aprendizaje, sin embargo, continuó apareciendo en las respuestas el uso de ordenador, lo cual puede relacionarse con el hecho de que los estudiantes se han venido orientando más hacia el aprendizaje a través de la web que mediante dispositivos móviles. Para articularse con los cambios que en la actualidad implica la incorporación de las tecnologías al proceso de enseñanza aprendizaje, desde la carrera debiera establecerse una estrategia académica que implique diversificación metodológica y de recursos didácticos.

Domínguez, Sotelo y Acosta (2016) expresan que la integración de las tecnologías a la enseñanza precisa que los profesores realicen planes de clases innovadoras. Esto apunta la necesidad de que los profesores cambien sus prácticas metodológicas, lo que conlleva un cambio de mentalidad y creencias acerca de los espacios de aprendizaje. Basantes,

Naranjo, Gallegos y Benítez (2017), estiman que el uso del aprendizaje móvil exige a los docentes nuevas competencias y mayor innovación en sus clases.

Respecto a las tecnologías más utilizadas existió disparidad de criterios entre los grupos, aunque el uso de internet fue la respuesta más común entre los estudiantes.

G2 S9. (Discusión grupal, 14 de enero del 2019): Yo, por ejemplo, uso mi celular para estudiar inglés. Me he bajado unas aplicaciones y las uso. Pero lo hago por mi cuenta, nunca ninguno de los docentes me ha dicho que lo haga. De hecho, usar celular en el aula está prohibido. Si tenemos incluso una señal en la pared de no utilizarlo.

Los estudiantes opinan que el uso de la tecnología móvil es favorable para el aprendizaje, y dentro de sus ventajas reportan la flexibilidad al estudiar, la posibilidad de interactuar con otros, el acceso a mayor cantidad de información; entre otras.

G1 S12. (Discusión grupal, 11 de enero del 2019): Es bueno disponer de información sobre un tema que nos presente el docente y la web puede ser una buena herramienta si se sabe utilizar...aunque hay sitios que no son tan buenos. Ah... y lo mejor de todo es que uno puede estudiar en cualquier lugar si tiene buena conexión...

Los estudiantes reconocen que pueden existir desventajas para su aprendizaje con el uso de tecnología móvil, ya que esencialmente esta es muy cara y excede sus posibilidades económicas pues varios de ellos solamente estudian y no pueden adquirirla. Opinan también que existen dificultades a nivel de asignaturas pues no en todas es fácil incorporar creativamente el aprendizaje con el uso de dispositivos y que en ocasiones tampoco la universidad posee las condiciones necesarias, por ejemplo, el acceso a internet a través de la red WIFI, no siempre es bueno.

De igual manera opinan que si no se motiva adecuadamente para el uso de las tecnologías móviles con fines de aprendizaje, entonces, los estudiantes pueden abandonar su uso, ya que en ocasiones posiblemente no sepan desenvolverse con los dispositivos en función de aprender con ellos.

Acerca del papel del estudiante en relación al uso de la tecnología móvil, los estudiantes opinan que se halla muy ligada a las costumbres.

G3 S15. (Discusión grupal, 15 de enero del 2019): A mí, por ejemplo, me resulta muy fácil estudiar usando mi móvil. Lo tengo preparado con una tarjeta que me permite guardar bastante información y si hace falta hago uso de ella. A veces cuando orientan algún trabajo en una asignatura no tengo que esperar a llegar a casa y conectar el ordenador, sino que de inmediato empiezo a buscar la información y es más rápido todo...

Otros estudiantes se refieren al papel de las actitudes y los hábitos de estudio respecto al uso de tecnología móvil para el aprendizaje:

G2 S6. (Discusión grupal, 14 de enero del 2019): Hay personas que no se sienten cómodas estudiando con aplicaciones móviles y prefieren hacerlo con un ordenador o directo con un libro de texto. Yo creo que es un problema de disposición individual porque usted puede ver que esas personas solo pasan en el facebook o en instagram, entonces yo creo que no es un problema del uso de tecnologías móviles para estudiar, si no de la actitud de las personas.

G2 S3. (Discusión grupal, 14 de enero del 2019): Yo estoy de acuerdo con esa opinión, a veces ponemos las culpas de no estudiar fuera, cuando somos nosotros mismos quienes no sabemos aprovechar todas las facilidades que nos brinda el desarrollo científico y las tecnologías y que depende mucho de nosotros que se sigan introduciendo en nuestro aprendizaje.

Finalmente, con relación a la incorporación de WhatsApp en una asignatura de cada uno de los semestres los estudiantes estuvieron de acuerdo en que, sobre todo, la rapidez para el manejo de información se había incrementado mucho. Al propio tiempo coincidieron en que a través de esta vía su contacto con el docente y con sus propios

compañeros se produce en tiempo real, lo que les beneficia pues pueden aclarar de manera inmediata cualquier duda o compartir cualquier novedad o criterio.

G2 S15. (Discusión grupal, 14 de enero del 2019): Es así como dice mi compañero, pero también evita que uno venga al aula con un deber resuelto con errores. Cuando la profesora lee nuestros comentarios y observa que hay algún error, rápido nos orienta para no equivocarnos. Yo creo que sería muy bueno que todas las asignaturas tuvieran un WhatsApp compartido de los estudiantes y el docente, eso ayudaría mucho a nuestro aprendizaje.

Estudios realizados en África por Rambe y Chinpunza, (2013), apuntan que los jóvenes universitarios tienen una opinión muy positiva del uso del WhatsApp, entendiendo que “el uso del chat entre alumnos les permite acceder a recursos generados por pares, mejorar sus tareas y promover un aprendizaje fuera del contexto académico” (p.312). Estos resultados han sido confirmados por Suárez (2018) quien destaca el potencial pedagógico del WhatsApp por su contribución al trabajo colaborativo entre los participantes y la gran motivación que sienten los estudiantes con su uso. Otro estudio con aprendices de Odontología realizado por Pessoa, Tavares, Taboada y Jansiski (2016), concluyó que la aplicación WhatsApp ayuda a la gestión de información, al proceso de enseñanza aprendizaje y la toma de decisiones clínicas.

5 Conclusiones y recomendaciones

Los estudiantes poseen información acerca del uso de tecnología aplicada al diseño instruccional de las asignaturas, aunque dicha información se reduce a los recursos didácticos tradicionalmente trabajados en las clases. De igual manera se hallan comprometidos con ayudar a que su uso se generalice, aunque reconocen que no todas las asignaturas poseen igualdad de características para su uso.

Existen limitaciones de carácter metodológico en la carrera para organizar un proceso de m-learning, precisándose mayor creatividad y preparación de los docentes. Los estudiantes reconocen que las

tecnologías móviles favorecen el aprendizaje, pero se necesita de un cuidadoso trabajo metodológico para preparar las asignaturas del currículo en base a su utilización.

El uso educativo de tecnología móvil favorece el aprendizaje y según los estudiantes le proporciona más acceso a la información, más flexibilidad respecto al lugar donde pueden estudiar y mayor interactividad. Las desventajas que representa su uso tienen que ver con el elevado valor económico de los dispositivos que no siempre pueden cubrir los estudiantes y su dependencia de la conexión a redes. Otra desventaja puede relacionarse con las insuficiencias en los docentes para realizar una articulación exitosa de los dispositivos móviles y el contenido y la metodología de sus clases.

Finalmente, los estudiantes opinan que el uso de la tecnología móvil en función del aprendizaje se asocia con los hábitos y la actitud ante el estudio que poseen. Estiman además importante la incorporación de recursos como el WhatsApp al diseño instruccional de asignaturas, con el fin de compartir información en tiempo real e incrementar la interacción entre los estudiantes y de estos con el profesor.

El estudio realizado evidenció la necesidad de seguir trabajando en el desarrollo continuo de las tecnologías en general y de las que sirven de soporte al aprendizaje móvil, generando nuevos modelos y metodologías para el proceso de enseñanza aprendizaje, que atiendan específicamente con bases pedagógicas fundamentadas al significado que poseen las mencionadas tecnologías para el mejoramiento del aprendizaje por parte de los estudiantes. Mirando hacia el futuro, sería positivo realizar estudios más profundos sobre el uso de los dispositivos móviles, con el propósito de atender tanto las necesidades de formación, como las opiniones de los estudiantes y el sustento pedagógico de su utilización.

Referencias bibliográficas

- Arce, R. (2011). *Mobile learning: aprendizaje móvil como complemento de una estrategia de trabajo colaborativo con herramientas Web 2 y entorno virtual de aprendizaje Web UNLP en modalidad de blended learning*. I Jornadas Nacionales de TIC e Innovación en el Aula. Recuperado desde <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/26538>.
- Baran, E. (2014). A review of research on mobile learning in teacher education. *Educational, Technology and society*, 17(4), 17-32. Recuperado desde <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.17.4.17>.
- Blanco, A. y Anta, P. (2016). La perspectiva de estudiantes en línea sobre los entornos virtuales de aprendizaje en la educación superior. *Innoeduca, International Journal of Technology and Educational Innovation*, 2, (2). Recuperado desde <http://www.revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/2032/1948>.
- Boude, O. y Alfonso, J. (2013). *Estrategias de aprendizaje móvil, una propuesta teórica para su diseño*. Actas del XIV Encuentro internacional Virtual Educa, Colombia, p. 1-19. Recuperado desde <https://repositorial.cuaed.unam.mx:8443/xmlui/bitstream/handle/.../VE13.394.pdf?...1..>
- Basantes, A., Naranjo, M., Gallegos, M., y Benítez, N. (2017). Los Dispositivos Móviles en el Proceso de Aprendizaje de la Facultad de Educación Ciencia y Tecnología de la Universidad Técnica del Norte de Ecuador. *Formación universitaria*, 10, (2), 79-88, doi: 10.4067/S0718-50062017000200009.
- Burbules, N. (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, pp. 1-7. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898105>.
- De-Marcos, L., Hilera, J., Barchino, R., Jiménez, L., Martínez, J., Gutiérrez, J. y Otón, S. (2010). An experiment for improving students performance in secondary and tertiary education by means of m-learning auto-assessment. *Computers & Education*, 55, (3), 1069-1079. Recuperado desde DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.003>.

- Domínguez, M., Sotelo, G., Acosta, F. (2016). *Percepciones sobre los saberes digitales de los estudiantes universitarios y su aplicación en ambientes colaborativos*. En Educación y Tecnología. Propuestas desde la investigación y la innovación educativa, Roig-Vila, R. (ed.), Barcelona: Octaedro.
- Fondevila, J., Marqués, P., Mir, M., y López, P. (2019): Usos del WhatsApp en el estudiante universitario español. Pros y contras. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, pp. 308 a 324. <http://www.revistalatinacs.org/074paper/1332/15es.html>. DOI: 10.4185/RLCS-2019-1332
- García, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Madrid: Síntesis.
- García, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20, (2), 9-25. Recuperado el desde DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>.
- Hernández, R. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5, (1), pp. 325 – 347. Recuperado desde DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>.
- Jiménez, N. y Jiménez, I. (2016). Liderazgo transformacional y aprendizaje móvil en la gerencia universitaria. Un aporte a la gestión tecnológica. *Rev. Tzhoeoen Edición8*, (2), 1-14. Recuperado desde <http://revistas.uss.edu.pe/index.php/tzh/article/view/380/368>.
- Jordano de la Torre, M., Castrillo de Larreta, M., Pareja, A. (2016). El aprendizaje de lenguas extranjeras mediante tecnología móvil en el contexto de la educación a distancia y combinada. *RIED* 19, (1), 25-40. Recuperado desde <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/15287>.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Pachler, N., Bauchmair, B. & Cook, J. (2010). *Mobile Learning. Structures, Agency Practices*. London: Springer.

- Pareja, A., Calle, C., Pomposo, L. (2016). Aprendiendo a hacer presentaciones efectivas en inglés con Business App. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19, (1), 41-61. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331443195003>.
- Pessoa, G., Tavares, A., Taboada, A. y Jansiski, L. (2016). Uso de la aplicación WhatsApp por estudiantes de Odontología de Sao Paulo, Brasil. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 27, (4), 503-514. Recuperado desde http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-21132016000400007&lng=es&tlng=es
- Pestaloza, E.; Castañeda, S.; Ramírez, L. (2016). El aprendizaje móvil: revisión de dimensiones y propuesta de un modelo teórico. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 34. Recuperado desde <http://dimglobal.net/revistaDIM34/DIMOC-34modeloaprendizajemovil.htm> .
- Quijada, V. (2014). *Aprendizaje móvil: Experiencias y nuevas perspectivas*. Ponencia presentada al Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires, Argentina. Recuperado desde <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/229.pdf> .
- Rambe, P. y Chipunza, C. (2013). *Using mobile devices to leverage student access to collaboratively-generated resources: A case of WhatsApp instant messaging at a South African University*. Proceedings of the 2013 International Conference on Advanced ICT and Education, ICAICTE-13. DOI <https://doi.org/10.2991/icaicte.2013.66>
- Ramírez, M., García, F. (2017). La integración efectiva del dispositivo móvil en la educación y en el aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20, (2), 29-47. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331453132002>.
- Ros, I. (2008). Moodle, la plataforma para la enseñanza y organización escolar. *Kastorratza, e- Revista de Didáctica 2*. Recuperado desde http://www.ehu.es/ikastorratza/2_alea/moodle.pdf.
- Santiago, R., Trbaldo, S., Kamijo, M. y Fernández, A. (2014). *Mobile Learning: nuevas realidades en el aula*. España: Océano.

- Seiz, R. (2015). Aprendizaje móvil de lenguas basado en criterios pedagógicos. @tic, revista d'innovació educativa [en línea], Julio-Diciembre. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349543461011> .
- Sha, L., Looi, C., Chen, W., Seow, P. y Wong, L. (2012). Recognizing and Measuring Self Regulated Learning in a Mobile Learning Environment. *Computers and human behaviour*, 28, (2), 718–728.
- Sharples, M., Amedillo, I., Marcelo, M. y Vavoula, G. (2009). Mobile learning: small devices, big issues. In: Balacheff, N.; Ludvigsen, S.; Jong, T. de and Barnes, S. eds. *Technology Enhanced Learning: Principles and Products*. Heidelberg, Germany: Springer, 233–249.
- Suárez, B. (2018). Whatsapp: su uso educativo, ventajas y desventajas. *Revista de Investigación en Educación*, 16, (2), 121-135, Recuperado desde <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/342/386>
- Torres, J., Infante, A. y Torres, P. (2015). Aprendizaje móvil: perspectivas. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12, (1), 38-49. Recuperado desde DOI: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i1.1944>.
- Vosloo, S. (2013). Aprendizaje móvil y políticas. *UNESCO*, 1, (1), 3-59.
- Wali, E.; Winters, N. y Oliver, M. (2008). Maintaining, changing and crossing contexts: an activity theoretic reinterpretation of mobile learning. *Research in learning technology*, 16, (1). 41-57. Recuperado desde <https://www.learntechlib.org/p/102701/>.

Fecha de recepción: 23-06-2019, Fecha de resultado: 20-07-2019



Fake News and Alternative Facts. Information Literacy in a Post-Truth Era

**NOTICIAS FALSAS Y HECHOS ALTERNATIVOS.
ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL
EN LA ERA DE LA POSVERDAD**

Francisco Martínez-Ortega

Universidad Nacional de Educación-UNAE, Ecuador

Cooke, N. (2018). *Fake News and Alternative Facts. Information Literacy in a Post-Truth Era*. Chicago: ALA Editions.

La autora de este libro se reconoce como una bibliotecaria. Ella asume que los bibliotecarios son pioneros en la promoción de la lectura crítica y las competencias de búsqueda y procesamiento de información (conocidos en diversos autores como *literacidad crítica e informacional*). Destaca esta labor en una era de *posverdad*; término contemporáneo asociado a la manipulación de la opinión pública en relación con temas políticos. *Cooke* argumenta que, en la era de la *posverdad*, las noticias falsas (o fabricadas) abundan y que gracias a las redes sociales fácilmente se vuelven virales y difunden información falsa o desvían la atención de la gente ante diversos temas de interés público. En este contexto los bibliotecarios ponen manos a la obra y asumen la responsabilidad de formar ciudadanos críticos, capaces de identificar o desenmascarar noticias falsas.

En el capítulo introductorio la autora caracteriza a las noticias falsas y reconoce su poder. Una noticia falsa circula fácilmente, incluso más rápido que los textos que la desmienten; además, tiene la capacidad para quedarse alojada en diversos sitios donde puede ser consultada en un futuro. Dejando de lado las cuestiones técnicas del flujo de información, el peligro se identifica también en los consumidores de información que, en esta era de la *posverdad*, tienden a aceptar la información que comprueba sus creencias y a ignorar la que las cuestiona. No importa tanto si existen noticias falsas, el problema es que haya gente susceptible a creerlas. Así es como se destaca que el bibliotecario debería promover diferentes *literacidades* (o alfabetismos) relacionados con la búsqueda y procesamiento de información, al menos con la gente que frecuenta sus bibliotecas.

¿Cómo promover la lectura crítica en la era de la posverdad? Para contestar esta pregunta, en el capítulo 2, la autora expone brevemente algunas nociones sobre el aprendizaje. Entre ellas, destacan la noción de esquema cognitivo y la de motivación intrínseca y extrínseca al procesar nueva información. Un tema muy destacable de este capítulo es una revisión de conductas afectivas en relación con el tratamiento de información, cuestiones que intentan explicar por qué la gente

consume noticias falsas: sesgo de confirmación, exposición selectiva, sobrecarga de información, satisfacción y evasión de información. La autora brinda referencias para profundizar en todos estos aspectos.

En el tercer capítulo, la autora argumenta que existe la ilusión del experto en internet. Existen personas que confían en su criterio y creen obtener información de calidad solo porque son competentes usando herramientas digitales como redes sociales y juegos. Por ello, la autora explica que hay que conocer el trasfondo de la producción y difusión de información en internet; así que expone con mayor profundidad los factores económicos relacionados con la difusión de noticias falsas. Especialmente señala que los sitios web o las empresas de medios se benefician económicamente del tráfico (visitas) de espectadores expuestos a sus anuncios. Este proceso se fortalece gracias a las noticias controversiales (generalmente falsas o con sesgos). En pocas palabras, saber usar diferentes herramientas digitales no garantiza lo más esencial: que las personas sepan reconocer que las noticias falsas —así provoquen rechazo o aceptación— generan beneficios económicos para las empresas de medios y beneficios políticos para ciertos sectores en debate.

El cuarto capítulo explora qué es el pensamiento crítico y la metali-teracidad. En primer lugar, critica que las escuelas estén fomentando el consumo acrítico y obediente de información. Propone como objetivo primordial el desarrollo del pensamiento crítico; esto es, una actitud de escepticismo ante las fuentes de información (hasta las más confiables) que nos ayude a discernir entre diversas evidencias. Además, ser crítico se refiere a ser abierto a ideas que contradicen lo que creemos o conocemos. Por su parte, considero criticable el concepto de *metali-teracidad* en todo el libro; este concepto no tiene una definición clara que indique si es algo diferente de la literacidad crítica, informacional, digital o mediática. De hecho, la noción de literacidad utilizada a lo largo del texto comprende habilidades aisladas (como leer, interpretar y evaluar), en lugar de considerar las *prácticas sociales* relacionadas con la lectura crítica de los medios de comunicación (en consistencia con las definiciones actualizadas de *literacy*). Una persona no puede

tener el mismo nivel de criticidad ante diferentes temas o debates (economía, religión, género, tecnología, etc.); es decir, la criticidad es una actividad situada en un contexto sociocultural, no puede ser una habilidad aislada y extrapolable sino un proceso que depende de diferentes circunstancias (personales y contextuales). La noción de habilidad es problemática en el campo de la literacidad crítica y la autora no lo considera.

Después de la crítica, debo remarcar un gran acierto, en el último capítulo señala *estrategias* para evaluar información (me parece curioso que finalmente no haya expuesto lo que ella denominó habilidades a lo largo del libro). Entre ellas destacan: la triangulación de información con diferentes fuentes, el autocuestionamiento de creencias y tendencias, la lectura de fuentes fuera de las que se suelen consultar, etc. Este apartado no solo es relevante para las personas que buscan desarrollar su criticidad ante los medios de comunicación sino también para los formadores en el campo de la lectura. Únicamente lamento que el apartado no sea más detallado, especialmente sobre la forma de enseñar y poner en práctica estas estrategias.

Este libro está enfocado en la labor de los bibliotecarios; sin embargo, es relevante también para la práctica docente. Si los bibliotecarios están preocupados por promover la lectura crítica de los medios de comunicación, considero que los docentes (en diferentes niveles educativos) deberíamos considerarnos aún más responsables de esta tarea. Debemos considerar que asiste más gente a las escuelas que a las bibliotecas, nuestro alcance desde las instituciones educativas es mayor. Este libro es una buena justificación para sentirnos responsables y motivados para trabajar la *literacidad crítica* en el día a día de las aulas.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR - UNAE

REGLAMENTO INTERNO DE LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

RUNAE

Artículo 1. El presente reglamento regula la gestión editorial de la Revista de Investigación Educativa de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (RUNAE) para la difusión científica de los trabajos de docentes e investigadores.

Artículo 2. La revista RUNAE es editada por la Universidad Nacional de Educación del Ecuador, responsable de su producción y distribución, tanto en soporte papel como en digital de libre acceso y se publica dos veces al año.

Artículo 3. La revista RUNAE es una revista científica de ámbito nacional e internacional, que entiende las Ciencias de la Educación como un campo interdisciplinario. La revista RUNAE fomenta el intercambio de ideas, reflexiones e investigaciones con la comunidad científica de forma plurilingüe e intercultural: castellano, inglés, francés, portugués, y kichwa.

En la revista RUNAE se publican trabajos de acuerdo con los principios científicos universales que contribuyan al avance del conocimiento, entre los que se encuentran: reproductividad, factibilidad, aplicabilidad, especialización, precisión, comunicabilidad, verificabilidad, generalización, capacidad explicativa, predictibilidad, apertura y no completitud. Es una revista asociada al campo de las Ciencias de la Educación y de las demás disciplinas asociadas que enriquecen sus fuentes.

Investigadores y profesionales de la docencia, de todas las etapas y modalidades educativas, tienen en este medio una plataforma para fomentar la Educación por medio de trabajos originales y metodológicamente bien fundamentados, ya sea de investigación básica, innovación o aplicada.

La revista RUNAE tiene como ejes centrales los valores propios de una sociedad intercultural, basada en el conocimiento en el marco del *Sumak Kawsay* (Buen Vivir). Parte de tres ejes fundamentales orientados a la reflexión y difusión de la transformación educativa: la democratización, la calidad y la pertinencia. Como revista de educación potencia la generación de modelos educativos de excelencia, caracterizados por distintos aspectos, como el enfoque de derechos, la ecología de saberes y la interculturalidad.

Artículo 4. La revista RUNAE se especializa en INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN. Como revista de investigación está destinada fundamentalmente a la publicación de artículos originales que contengan aportaciones novedosas para la disciplina, producto de resultados o avances de investigación. De forma complementaria, la revista RUNAE admite también la publicación de trabajos de otro género, como estados de la cuestión, ensayos bibliográficos, revisión, meta-análisis, estudios bibliométricos, reseñas, entrevistas o cualquier tipo de artículo que se encuentre dentro de los parámetros que el Comité Editorial de la revista RUNAE considere necesario.

Artículo 5. La estructura de la revista RUNAE es responsabilidad del Comité Editorial nombrado por el Coordinador de Investigación de la UNAE, quien ejercerá de Director de la revista RUNAE. El Comité Editorial de la Revista está compuesto por un número de quince docentes-investigadores, internos y externos, distribuido de la siguiente manera:

- a) El Director o Directora de la Revista.
- b) El Secretario o Secretaria de la Revista.
- c) Dos docentes-investigadores internos de la revista RUNAE.
- d) Diez docentes y/o investigadores externos a la revista RUNAE.
- e) El Editor de la UNAE.

Artículo 6. Son funciones del Comité Editorial de la revista RUNAE:

- a) Establecer una primera selección de las posibles publicaciones.
- b) Determinar las características formales, la periodicidad y las condiciones de edición.
- c) Velar por la calidad de la producción científica y académica de la revista.
- d) Realizar y buscar propuestas provenientes de la comunidad académica.
- e) Seleccionar a los evaluadores que integran el Comité Científico para los artículos recibidos y, en caso de discrepancia entre los informes solicitados, encargar evaluaciones adicionales.
- f) Todas aquellas funciones que garanticen el cumplimiento de los criterios de calidad propios de las publicaciones científicas y su continuidad.

Artículo 7. Son funciones del Director/a:

- a) Conformar y dirigir el Comité Editorial de la revista.
- b) Informar al Consejo Editorial de la Universidad sobre el funcionamiento de la revista.
- c) Velar por el cumplimiento de los acuerdos del Comité Editorial.
- d) Dirimir dentro del Comité Editorial.

Artículo 8. Son funciones del Secretario/a:

- a) Asistir al director en sus funciones.
- b) Implementar las decisiones y los acuerdos del Comité Editorial de la revista RUNAE.
- c) Realizar el seguimiento del proceso de evaluación de los artículos recibidos.
- d) Transmitir al Comité Editorial las propuestas que lleguen e informar sobre el proceso de evaluación de los artículos recibidos.
- e) Coordinar los trabajos con la Dirección Editorial.

f) Realizar las convocatorias, previo acuerdo con el director, a las reuniones del Comité Editorial de la revista RUNAE, además de redactar y custodiar las actas.

Artículo 9. Los miembros del Comité Editorial de la revista RUNAE son nombrados por el Director, ejercen su cargo durante dos años y pueden ser reelegidos o sustituidos.

Artículo 10. Las normas de publicación de la revista RUNAE estarán disponibles en la Web de la Universidad. La revista somete, previa selección del Comité Editorial, los artículos recibidos a evaluación externa por pares, según el procedimiento de doble ciego.

Artículo 11. Los miembros del Comité Editorial de la revista RUNAE pueden proponer artículos propios, o en los que participen, para su publicación en la Revista, hasta un máximo de 25% de artículos en cada número o superar el porcentaje cuando hiciere falta para cubrir las necesidades de publicación, así como coordinar dossiers monográficos. El Comité Editorial interno no puede actuar como evaluadores de artículos durante el tiempo que ejerzan sus funciones.

Artículo 12. El Comité Editorial de la revista RUNAE establece su línea editorial en concordancia con el Reglamento Editorial de la Universidad Nacional de Educación. Las decisiones estarán basadas en criterios científicos de calidad, pertinencia, objetividad y pluralismo. En consecuencia, la revista RUNAE no se identificará necesariamente con los puntos de vista sostenidos en los artículos que publica, que son de exclusiva responsabilidad de sus autores. Siendo fiel al espíritu científico y crítico universitario, la revista promueve el debate y el intercambio de ideas.

Artículo 13. Las reuniones del Comité Editorial interno de la revista RUNAE y sus decisiones se realizarán y aprobarán con un quorum por mayoría simple. Las reuniones se realizarán una vez al mes. Se podrán realizar reuniones extraordinarias para tratar los puntos específicos de la convocatoria. Las reuniones serán convocadas y organizadas por el Secretario/a del Comité Editorial con una antelación mínima de tres días; para ello, la Secretario/a enviará el orden del día y la documentación pertinente.

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN RUNAE

NORMAS DE PUBLICACIÓN PARA AUTORES

La revista RUNAE **no acepta:**

1. Documentos previamente publicados. Traducciones se publicarán solo en casos excepcionales y motivados; siempre y cuando se posean los permisos correspondientes por escrito por parte del autor original y de la institución que lo ha publicado.
2. Material enviado simultáneamente a evaluación en otras revistas.

Los trabajos, solo serán recibidos en formato “.docx” de Microsoft Word, en tipografía Times New Roman de tamaño 12 y a espacio 1.5. Tendrán una extensión mínima de **5.000 palabras y máxima de 9.000 palabras** (incluyendo título, resumen, referencias, apéndices y bibliografía). Todos los márgenes de la página deben tener 3 cm y numeración en la parte inferior derecha. Ilustraciones, tablas y gráficos se entregarán en archivos separados.

Los autores deberán responsabilizarse de las opiniones vertidas en su propuesta mediante el envío de la carta de originalidad (el formato se puede descargar en nuestro sitio web). El artículo enviado debe usar correctamente las citas y respetar la normativa de referencias APA (tercera edición de español que corresponde a la sexta edición en inglés). Los idiomas considerados para los textos principalmente son: español, inglés, francés y portugués. Esto no excluye que se puedan recibir textos escritos en otras lenguas, en ese caso, los autores deben contactar previamente con la revista.

Para la redacción del artículo se deberá tener en cuenta el enfoque y características de cada sección de la revista (se pueden consultar en nuestro sitio web). En la **primera** página, se deben exponer los nombres de los autores, su adscripción, el título del trabajo, una nota biográfica de alrededor de 100 palabras y el número de palabras del manuscrito. En la **segunda** página se incluirá un **resumen**, en español y en inglés, de entre **200 y 250 palabras, y hasta cinco palabras clave**.

La elección del formato de presentación del artículo es exclusiva responsabilidad de los autores. En respeto a todas las tradiciones académicas que caracterizan la investigación educativa, la revista RUNAE acepta todo tipo de formato cuyo contenido se caracterice por rigor en la argumentación y fundamentación en la presentación de los temas.

Las figuras y tablas se incluirán al final del manuscrito, una en cada página. En el cuerpo del texto se deberá indicar:

Insertar Tabla # aquí

Insertar Figura # aquí

Tanto figuras como tablas deberán estar numeradas correlativamente e indicarse su ubicación en el texto (como el ejemplo anterior). La tipografía y los signos deberán ser legibles. En el caso del uso de fotografías, su tamaño tendrá una base de 7 o 14 cm y enviarse en 300 dpi (puntos por pixel).

La preparación de los manuscritos ha de atenerse a las normas de publicación de la APA (Publication Manual of the American Psychological Association, 6ª edición en inglés, 3ª en español).

Investigadores y profesionales de la docencia, de todas las etapas y modalidades educativas, tienen en este medio una plataforma para fomentar la Educación por medio de trabajos originales y metodológicamente bien fundamentados, ya sea de investigación básica, innovación o aplicada.

La revista RUNAE tiene como ejes centrales los valores propios de una sociedad intercultural, basada en el conocimiento en el marco del Sumak Kawsay (Buen Vivir). Parte de tres ejes fundamentales orientados a la reflexión y promoción de la transformación educativa: la democratización, la calidad y la pertinencia. Como revista de educación potencia la generación de modelos educativos de excelencia, caracterizados por distintos aspectos, como el enfoque de derechos, la ecología de saberes y la interculturalidad.

Contacto:
runae@unae.edu.ec





CÓRDOBA A LOS HOMBRES MANIFIESTO DE CÓRDOBA 31 DE JUNIO DE 1918

una cadena que, en pleno siglo
que tienen. Córdoba se redime
des que faltan
una resolución de... vamos viviendo
que los tiramos se habrán ensobrado
un límite al colegio secular
que donde todas las formas
los varones decedente
días y nocturnas, para sí
de sus puertas a ser
que dentro de se
que el fruto
cañoneras
embarque. Me
de la vida. Bocan
de la principal
representa un versis

REPUBLICA