



# Hekademos

REVISTA EDUCATIVA DIGITAL

[www.hekademos.com](http://www.hekademos.com)

Nº23 - Diciembre 2017

ISSN: 1989 - 3558

EDITA



## HEKADEMOS ES UNA REVISTA INTERNACIONAL ARBITRADA

Hekademo ('Ακαδημος' en griego) es un héroe legendario de la mitología griega que intervino en el mito del rapto de Helena por Teseo. La tradición dice que junto a la tumba de este personaje, fuera de los muros de Atenas, Platón fundó su Academia, la Hekademia.

Hekademos es una publicación gratuita que edita AFOE.

HEKADEMOS es una revista fundada y editada desde 2008 por **AFOE** (*Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo*), que en 2012 inicia una nueva época viendo reforzada de manera ostensible su Comité Editorial.

HEKADEMOS es una revista arbitrada que recurre a evaluadores externos a la entidad editora, a los que se facilita instrucciones precisas, garantizando el anonimato entre autores-evaluadores (sistema de doble ciego). En cada número se difundirá el listado de evaluadores externos al que se haya recurrido.

La Revista Hekademos no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos que se incluyen en esta edición. Esta revista no acepta material previamente publicado. Los autores tienen la responsabilidad de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas, figuras, etc.) de otras publicaciones o con derechos de autor, así como citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material. Cualquier uso sin permiso de material perteneciente a terceros o la vulneración de derechos de autor de terceras personas para la elaborar un trabajo aquí publicado será responsabilidad exclusiva del autor o autores del citado trabajo.

Esta revista es de acceso totalmente gratuito. Queda expresamente prohibida la utilización del material publicado (ya sea total o parcialmente) con fines comerciales si no es bajo consentimiento por escrito de la Editorial de esta revista, propietaria de los derechos de autor.

HEKADEMOS se encuentra indexada en el presente número en los Catálogos de [ERIHPlus](#) (European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences), [LATINDEX](#), [C.I.R.C.](#) (Clasificación Integrada de Revistas Científicas) y [RECOLECTA](#) (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología), en el sistema de evaluación de revistas [MIAR](#) (Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes de la Universitat de Barcelona), en la base de datos [ISOC](#) (CSIC - Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España), [ULRICH'S KNOWLEDGEBASE](#) y [DIALNET](#)..



## COMITÉ EDITORIAL

Antonio Hilario Martín Padilla (Universidad Pablo de Olavide) – DIRECTOR  
David Cobos Sanchiz (Universidad Pablo de Olavide)  
Alicia Jaén Martínez (Universidad Pablo de Olavide)  
Eloy López Meneses (Universidad Pablo de Olavide)  
Laura Molina García (AFOE)  
José Gómez Galán (Universidad de Extremadura y Universidad Metropolitana SUAGM de Puerto Rico)

## COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL

Jordi Adell Segura (Universitat Jaume I)  
José Ignacio Aguaded Gómez (Universidad de Huelva)  
Víctor Álvarez Rojo (Universidad de Sevilla)  
Luis Vicente Amador Muñoz (Universidad Pablo de Olavide)  
Manuel Area Moreira (Universidad de La Laguna)  
Inmaculada Asensio Muñoz (Universidad Complutense)  
Julio Cabero Almenara (Universidad de Sevilla)  
Isabel Cantón Mayo (Universidad de León)  
José Antonio Caride Gómez (Universidad de Santiago de Compostela)  
Margarita Córdoba Pérez (Universidad de Huelva)  
Guillermo Domínguez Fernández (Universidad Pablo de Olavide)  
Javier Fombona Cadavieco (Universidad de Oviedo)  
Rakel del FragoArbizu (Universidad del País Vasco)  
Beatriz Gallardo Paúls (Universidad de Valencia)  
Lorenzo García Aretio (Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED)  
J. Alfonso García Martínez (Universidad de Murcia)  
Javier Gil Flores (Universidad de Sevilla)  
José Gómez Galán (Universidad de Extremadura)  
Manuel Tomás González Fernández (Universidad Pablo de Olavide)  
Daniel González González (Universidad de Granada)  
Alfonso Infante Moro (Universidad de Huelva)  
Juan José Leiva Olivencia (Universidad de Málaga)  
Vicente LlorentBedmar (Universidad de Sevilla)  
Fernando López Noguero (Universidad Pablo de Olavide)  
José Luis Malagón Bernal (Universidad Pablo de Olavide)  
Pere MarquèsGraells (UniversitatAutònoma de Barcelona)  
Nicolás Martínez Valcárcel (Universidad de Murcia)  
Rosa MeleroBolaños (Loyola-Leadership School)  
María Esther del Moral Pérez (Universidad de Oviedo)  
Juan Agustín Morón Marchena (Universidad Pablo de Olavide)  
Gonzalo Musitu Ochoa (Universidad Pablo de Olavide)  
María Teresa Padilla Carmona (Universidad de Sevilla)  
María Ángeles Pascual Sevillano (Universidad de Oviedo)  
María José del Pino Espejo (Universidad Pablo de Olavide)  
Juan Daniel Ramírez Garrido (Universidad Pablo de Olavide)  
Jesús N. Ramírez Sobrino (Universidad de Córdoba)  
Francisco Ignacio Revuelta Domínguez (Universidad de Extremadura)  
Soledad Romero Rodríguez (Universidad de Sevilla)  
Gregorio Rodríguez Gómez (Universidad de Cádiz)  
Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante)  
Julio Ruiz Palmero (Universidad de Málaga)  
José Luis Salmerón Silvera (Universidad Pablo de Olavide)  
Encarnación Sánchez Lissen (Universidad de Sevilla)  
José Luis Sarasola Sánchez-Serrano (Universidad Pablo de Olavide)  
María Luisa Sevillano García (Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED)  
Cristóbal Suárez Guerrero (Universitat de València)

Juan Jesús Torres Gordillo (Universidad de Sevilla)  
Jesús Valverde Berrocoso (Universidad de Extremadura)  
Octavio Vázquez Aguado (Universidad de Huelva)  
Teresa Velasco Portero (Universidad de Córdoba)

#### COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Alejandro Agudo Sanchiz (Universidad Iberoamericana Ciudad de México)  
Mauricio A. Álvarez Moreno (Universidad de Medellín, Colombia)  
Angélica Arán Jara (Universidad Mayor, Sede Temuco, Chile)  
Teresa Verónica Araya Mondaca (Universidad Mayor, Sede Temuco, Chile)  
Isabel Benavides Gutiérrez (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua)  
Rita Biancheri (Università di Pisa, Italia)  
Elmer Cisneros Moreira (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua)  
Abderrahman El Fathi (Universidad AbdelmalekEssaadi, Marruecos)  
Sagrario Garay Villegas (Universidad Autónoma de Nuevo León, México)  
Elsiana Guido (Universidad de Costa Rica)  
Luis A. G. Rodríguez (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua)  
Gladis Hernández L. (Universidad del Zulia, Venezuela)  
Jorge Luis IncheMitma (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú)  
ZohraLihoui (Universidad MoulayIsmaïl, Marruecos)  
Emilio José López Jarquín (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua)  
Peter Mayo (University of Malta)  
Enrico Miatto (Università di Padova, Italia)  
Marisa MesinaPolanco (Universidad de Colima, México)  
Omar José Miratía Moncada (Universidad Central de Venezuela)  
Sandra Nome Farbinger (Universidad Mayor - Sede Temuco, Chile)  
José Ortiz Buitrago (Universidad de Carabobo, Venezuela)  
Estela E. Ospina Salinas (Pontificia Universidad Católica del Perú)  
Marcelo H. RiosecoPais (Universidad Católica del Maule, Chile)  
Ramona Rodríguez Pérez (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua)  
Ligia Sánchez Tovar (Universidad de Carabobo, Venezuela)  
Yamile Sandoval Romero (Universidad Santiago de Cali, Colombia)  
Silvia Vázquez González (Universidad Autónoma de Tamaulipas, México)

#### COMITÉ REVISORES DE ESTE NÚMERO

Francisco Javier Álvarez Bonilla . Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España)  
Wanderley Alves Dos Santos. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE)-  
UFG (Brasil)  
Jose María Fernández Batanero. Universidad de Sevilla (España)  
Esther Fernández Márquez. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España)  
Eduardo García Garzón. Universidad Francisco de Vitoria (España)  
Martha M. Prata-Linhares. Universidade Federal do Triângulo Mineiro- UFTM (Brasil)  
Elena Martín Monje. UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) (España)  
Juan Antonio Morales Lozano. Universidad de Sevilla (España)  
Olga María Moreno Fernández. Universidad de Sevilla (España)  
María Pilar Núñez Delgado. Universidad de Granada (España)  
Pedro Román Graván. Universidad de Sevilla (España)  
María Santamarina Sancho. Universidad de Granada (España)  
Rocío Serrano Rodríguez. Universidad de Córdoba (España)  
María José Sosa Díaz. Universidad de Extremadura (España)



## ÍNDICE DE CONTENIDOS

### APORTACIONES ARBITRADAS

#### Estudios

- 7 **El Modelo de Atención a la Diversidad en la comunidad autónoma de Andalucía.**  
*Manuel Castillo García y Manuel Jesús Ramos Corpas.*
- 15 **As linhas de investigação na produção científica sobre o curso de pedagogia nos programas brasileiros de pós-graduação.**  
*Edileuza de Freitas Miranda de Mendonça y José Gómez Galán.*
- 25 **Caracterización microcurricular de tecnologías superiores de servicios de transportes.**  
*Gabriel Estuardo Cevallos Uve.*
- 38 **Políticas educativas en la hegemonía neoliberal.**  
*Javier Molina Pérez.*
- 49 **La enseñanza de idiomas a través del enfoque didáctico basados en tareas. Propuesta de programación de una unidad didáctica innovadora.**  
*Angelamaria Siliberti e Isotta Mac Fadden.*
- 62 **¿Los programas de movilidad internacional incrementan la empleabilidad?**  
*Celia Gutiérrez Vela y Susana Pasamar Reyes.*
- 74 **La comprensión lectora en ELE. Análisis de las principales estrategias y actividades usadas en algunos manuales de B1.**  
*Belinda Rodríguez Guerrero y María Pilar Núñez Delgado.*

#### Recensiones

- 86 **Intervención Social con Menores. Promocionando la Práctica Profesional.**  
*Antonio Carrillo Izquierdo.*

### NOTAS Y EXPERIENCIAS PRÁCTICAS

- 91 **La secuencia didáctica como modelo de intervención pedagógica en la práctica inicial docente**  
*Giselle Bahamondes Quezada y Carolina Merino Risopatron.*

# **APORTACIONES ARBITRADAS**

## **Estudios**

## **El Modelo de Atención a la Diversidad en la comunidad autónoma de Andalucía.**

*Educational Model of Attention to the Diversity of Andalusia.*

Manuel Castillo García. *Inspector de Educación. Delegación Territorial de Educación de Sevilla.*

Manuel Jesús Ramos Corpas. *Inspector de Educación. Delegación Territorial de Educación de Sevilla.*

Contacto: [mjramcor@upo.es](mailto:mjramcor@upo.es)

Fecha recepción: 07/07/2017 - Fecha aceptación: 18/10/2017

### **RESUMEN**

El objetivo de este trabajo es analizar el modelo de atención a la diversidad de Andalucía desde un enfoque inclusivo a través del marco jurídico que regula la educación en nuestro país. Metodológicamente, se plantea un análisis cualitativo de las leyes y otros instrumentos jurídicos seleccionados apoyado por el software ATLAS.ti 5.0. El resultado se fundamenta en los principios constitucionales que dotan de autonomía a cada comunidad para completar y diseñar un modelo educativo propio para su territorio. En nuestro caso el modelo de atención a la diversidad, apoyado en dos vectores principales; uno con una *dirección organizativa* en la que la Administración Educativa a través de los centros educativos desarrolla estrategias distintas mediante disposiciones o recursos materiales y humanos; y el otro, dirigido al desarrollo de la *autonomía curricular* de que disponen los centros educativos para completar su plan de centro a través de instrumentos de diseño curricular. Esta estrategia configura la estructura principal de una arquitectura educativa basada en la igualdad de oportunidades y en la equidad, que parte de los principios más elementales de una educación obligatoria hasta los objetivos de la Declaración de Incheon (2015) que considera la inclusión y la equidad en la educación elementos clave que se necesita potenciar durante los tres lustros venideros.

### **PALABRAS CLAVE**

Derecho a la educación, equidad, modelo, ciudadano.

### **ABSTRACT**

The purpose of this study is to analyze the model of attention to the diversity in Andalusia from an inclusive approach through the Spanish education legal framework. Methodologically, a qualitative analysis of the contents of laws and other selected legal instruments was performed by using ATLAS.ti 5.0 software. The obtained result is based on the constitutional principles that give autonomy to each region to complete and design an educational model for each territory. In our case, we based our attention to diversity model on two main vectors. On the one hand, an organizational direction in which the Educational Administration, develops different strategies by means of legal rules or rearranging material and human resources to be implemented in our schools. On the other hand, the curricular autonomy which allows schools to complete their school plans through curricular design tools. This strategy forms the main structure of an educational architecture based on equal opportunities and equity, which starts from the most elementary principles of compulsory education to the goals of the Declaration of Incheon considers inclusion and equity as the two key elements to work on for the next fifteen years.

### **KEYWORDS**

Right to education, equity, model, citizen.

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación es una necesidad de la sociedad actual que debe llegar a todos los ciudadanos independientemente de sus circunstancias personales y sociales. Las diferencias individuales han sido objeto de estudio a lo largo de la historia. Hipócrates (460-370 a.C.) y Galeno (129-199) desarrollaron la teoría humoral (Sampascual, 2002), Aristóteles, hacía referencia a las diferencias y reflexiones sobre sexo, raza, ámbitos sociales; Vives (1571) y Huarte de San Juan (1575) aconsejaban que el hombre en función de sus habilidades naturales se orientara por unos u otros oficios (Jiménez, 2004).

Las diferencias individuales llevadas al marco de la escuela han sido objeto de estudio de la *pedagogía diferencial*. Pérez Juste (1983), sin hacer una definición explícita, se refería a esta como la disciplina que se interesaba por dos grandes núcleos de contenidos; por un lado al estudio de las diferencias humanas y por el otro al ajuste o la respuesta de la acción educativa hacia tales diferencias. La diversidad aplicada a la educación parte desde los modelos de segregación y evoluciona hacia modelos más integradores.

En España el nacimiento de este tipo de atenciones surge con la Ley General de Educación de 1970, en la que se diseña la estructura de una arquitectura que suponía un primer boceto de Educación Especial. Se configuró un sistema paralelo al ordinario con centros de educación especial que atendía al alumnado con deficiencias. La Constitución Española (artículo 27.1), lo afianza, haciendo constar el derecho de todos a la educación, apoyado en la Declaración Universal de Derechos Humanos (artículo 26). Es en el Informe Warnock (1978) donde se acuña el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) centrado en la atención educativa que necesita el alumno. Esta nueva concepción trajo consigo el paso de un 2% a un 20% de alumnos con NEE (Álvarez y Soler; 1996). Con esta definición la educación especial se acercó a los centros educativos ordinarios, ya fuera integrándose físicamente, socialmente o funcionalmente (Barton y Tomlinson, 2012). Posteriormente la

promulgación en 1985, del Real Decreto de la Ordenación de la Educación Especial, estableció la integración del alumnado con discapacidades en centros ordinarios. La Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) apostó claramente por los principios de normalización e integración introduciendo, por primera vez en un texto normativo, el concepto de necesidades educativas especiales (NEE). El modelo actual, desde el punto de vista normativo, se estableció en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, obligando a las Administraciones educativas a disponer de los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo en distintos aspectos (Título II). La comunidad autónoma andaluza a través de distintos instrumentos jurídicos así lo ha hecho, completando su modelo en lo que respecta a la equidad y atención a la diversidad en la educación en la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía (en adelante Orden de 25 de julio de 2008).

La publicación de la Constitución Española en 1978 supuso un cambio en la estructura administrativa del Estado, pasando al denominado "Estado de las Autonomías", lo que permitió aumentar el protagonismo de las administraciones autonómicas en el marco de una serie de competencias o atribuciones prescritas. Así, el Estado fija a través de las distintas normas de carácter básico el marco común y cada comunidad ha desarrollado sus propias políticas y espacios normativos. Referido al ámbito educativo; cada comunidad autónoma ha ido asumiendo competencias, regulando y desarrollando la normativa básica estatal.

En la Comunidad Autónoma Andaluza, a través de su Estatuto de Autonomía (1981), se han ido asumiendo competencias educativas a través de la publicación de la Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de Reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía. Destacamos el artículo 52; en el que se establecen las competencias exclusivas, compartidas y ejecutivas en el ámbito educativo. Es

a partir de este momento, en el que se configura un modelo contextual adaptado a cada territorio, en el que se tienen en cuenta sus singularidades, dando respuesta a estas a través de distintas disposiciones e instrumentos jurídicos en base a un modelo de educación característico.

Para Gimeno Sacristán (1981) cit. por Muñoz y Román, el modelo se define como “una representación de la realidad que supone un alejamiento o distanciamiento de la misma. Es una representación conceptual, simbólica, y, por tanto, indirecta, que al ser necesariamente esquemática se convierte en una representación parcial y selectiva de aspectos de esa realidad, focalizando la atención en lo que considera importante y despreciando aquello que no lo es y aquello que no aprecia como pertinente a la realidad que considera” (Muñoz y Román, 1989:18).

El objetivo de este trabajo es investigar el desarrollo de las políticas normativas relacionadas con la equidad y la atención a la diversidad en Andalucía.

## 2. METODOLOGÍA

Análisis crítico de textos legales. Se trata de un análisis crítico entendido como la valoración sistemática de distintos instrumentos jurídicos, que conllevan la realización de inferencias, la extracción de conclusiones, comparaciones y críticas.

### 2.1. Fase I: revisión documental y selección de los documentos

La primera fase de revisión documental y selección de los documentos a comparar en la que se utiliza tanto el Boletín Oficial del Estado (BOE) y el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA) como principal fuente de recogida de datos. La selección de los documentos legales utilizados en este estudio (Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre y Orden de 25 de

julio de 2008), se realiza en base al requisito previo de elegir los textos legales generales y referentes en la comunidad autónoma andaluza referidos a la atención a la diversidad en el sistema educativo.

### 2.2. Fase II: análisis del discurso de los textos legislativos

En la segunda fase se realiza el “Análisis del discurso” de dichos textos legislativos y documentales con objeto de identificar la “filosofía” implícita en las directrices de las políticas educativas y los aspectos concretos de aplicación en los textos. Con el objetivo de facilitar el proceso analítico, se ha optado por apoyar el proceso con las funciones ofrecidas por el software de análisis cualitativo ATLAS.ti 5.0, siguiendo el esquema propuesto por la Teoría General Inductiva (Thomas, 2003). Con esta opción, sin partir de hipótesis teóricas previas, se ha pretendido conocer los temas más recurrentes en los textos analizados para poder posteriormente analizar sus características, otros temas menos frecuentes y las posibles relaciones entre todos estos elementos entre ambos textos. Se presentan a continuación los pasos que se han seguido en el análisis de datos:

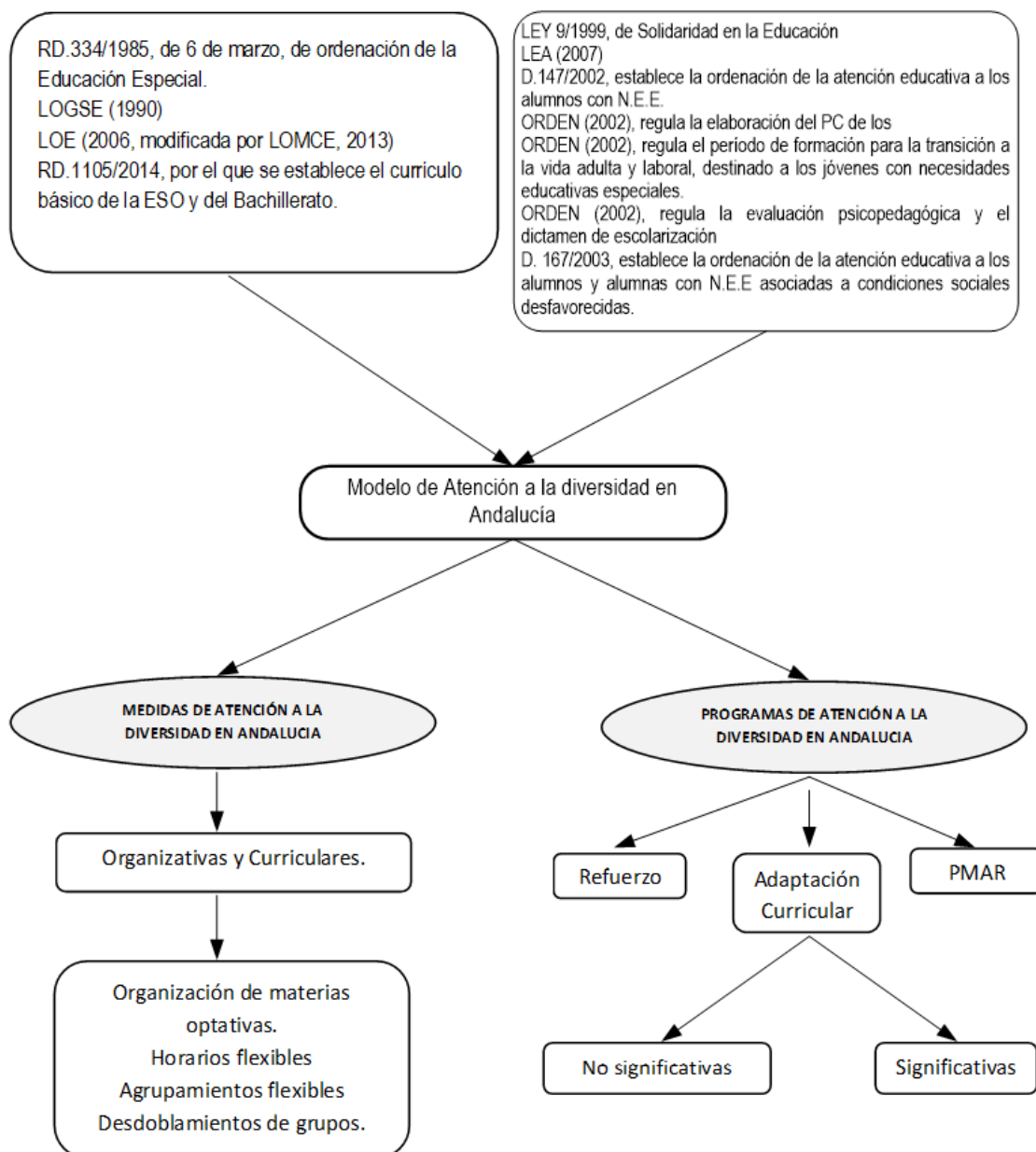
1. Preparación de archivos de datos.
2. Lectura atenta del texto.
3. Creación de categorías.
4. Revisión y perfeccionamiento del sistema de categorías
5. Creación de un modelo de categorías principales, secundarias y sus propiedades.

## 3. RESULTADOS

Una vez realizada la codificación de datos, la categorización, la creación de mapas conceptuales y la estructuración de los hallazgos, se presenta el mapa conceptual final así como la interpretación de las inferencias realizadas sobre el mismo. Las interpretaciones y la estructuración de hallazgos son creaciones libres que surgen de la realidad estudiada y de la creatividad del investigador entendida como valor agregado del investi-

gador al proceso de análisis (Varguillas, 2006).

Fig. 1 Modelo de Atención a la diversidad en Andalucía.



Fuente: Elaboración Propia.

### Modelo de Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo Andaluz.

El modelo de atención a la diversidad de Andalucía prescribe como principio general una organización flexible y una atención a la diversidad de todos los alumnos, siendo esta la “pauta ordinaria” de atención educativa (ORDEN de 25 de julio de 2008, artículo 2). Por ello el modelo contempla por un lado medidas organizativas y por otro, medidas

curriculares. Entre las medidas organizativas, se distinguen dos tipos: unas de carácter general para todo el alumnado de la educa-

ción obligatoria, y otras específicas para el alumnado de la etapa secundaria obligatoria. Las medidas curriculares se focalizan en torno a los programas de atención a la diversidad; entre ellos los de refuerzo, de adaptación curricular y los programas de mejora de los aprendizajes (Castillo, Del Moral y Ramos, 2016).

### 3.1. Medidas

#### 3.1.1. Medidas de carácter general.

Las medidas de carácter general están destinadas a mejorar el rendimiento académico del alumnado y minimizar las situaciones de fracaso escolar.

- a) Agrupamientos flexibles para la atención al alumnado en un grupo específico. Esta medida, que tendrá un carácter temporal y abierto, deberá facilitar la integración del alumnado en su grupo ordinario y en ningún caso supondrá discriminación para el alumnado más necesitado de apoyo.
- b) Desdobles de grupos, en las áreas y materias instrumentales, con la finalidad de reforzar su enseñanza.
- c) Apoyo en grupos ordinarios por otro profesorado dentro del aula, preferentemente para reforzar los aprendizajes instrumentales básicos en los casos del alumnado que presente un importante desfase en su nivel de aprendizaje en las áreas o materias de Lengua castellana y literatura y de Matemáticas.
- d) Modelo flexible de horario lectivo semanal, que se seguirá para responder a las necesidades educativas concretas del alumnado.

#### 3.1.2. Medidas específicas para la etapa de educación secundaria obligatoria.

- a) Agrupación de diferentes materias en ámbitos, especialmente relevante en el primer y segundo curso de la educación secundaria obligatoria para garantizar la transición entre la educación primaria y esta etapa educativa.
- b) Programación de actividades para las horas de libre configuración autonómica. Estas actividades proporcionarán al alumnado el complemento educativo más adecuado a sus necesidades e intereses.
- c) Optatividad.

- d) Agrupaciones de materias opcionales de cuarto curso.

### 3.2. Programas de atención a la diversidad.

#### 3.2.1. Programas de refuerzo.

- a) Programas de refuerzo de áreas o materias instrumentales básicas que tienen como fin asegurar los aprendizajes básicos.
- b) Programas de refuerzo para la recuperación de los aprendizajes no adquiridos. Son programas de actividades motivadoras que buscan alternativas al programa curricular de las materias instrumentales. Dichas actividades deben responder a los intereses del alumnado y a la conexión con su entorno social y cultural.
- c) Planes específicos personalizados para el alumnado que no promocione de curso orientado a la superación de las dificultades detectadas en el curso anterior. Podrán incluir la incorporación del alumnado a un programa de refuerzo de áreas o materias instrumentales básicas, así como un conjunto de actividades programadas para realizar un seguimiento personalizado del mismo y el horario previsto para ello.

#### 3.2.2. Programas de adaptación curricular.

Como se establece en el artículo 12 de la orden que regula la atención a la diversidad, las adaptaciones curriculares son medidas de “modificación de los elementos del currículo, a fin de dar respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo”.

Están dirigidos al alumnado de educación primaria o de educación secundaria obligatoria que se encuentre en alguna de las situaciones siguientes:

- a) Alumnado con necesidades educativas especiales.
- b) Alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo.
- c) Alumnado con dificultades graves de aprendizaje.

- d) Alumnado con necesidades de compensación educativa.
- e) Alumnado con altas capacidades intelectuales.

### 3.2.3. Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento.

La modificación de la Ley Orgánica de Educación 2/2006 por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, ha sustituido los Programas de Diversificación curricular (PDC) por los Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento (en adelante PMAR); tienen como objetivo desarrollar las competencias necesarias de los alumnos y alumnas que cumplan con una serie de requisitos con objeto de incorporarse al cuarto curso ordinario de la Educación Secundaria Obligatoria y obtener el título.

Las condiciones de entrada en los programas son las siguientes:

- a) Propuesta por el equipo docente a los padres, madres o tutores legales a la incorporación a un PMAR del alumnado que haya repetido al menos un curso en cualquier etapa.
- b) Una vez cursado el primer curso de ESO, se den a su vez alguna de las siguientes condiciones:
  - No estar en condiciones de promocionar al segundo curso.
  - Una vez cursado segundo curso no estén en condiciones de promocionar a tercero de ESO.
- c) Alumnos y alumnas que, habiendo cursado tercer curso de ESO, no estén en condiciones de promocionar a cuarto curso.

## 4. DISCUSIÓN

El análisis del discurso extraído nos ha permitido por un lado identificar las estructuras de acción político educativas para cumplir con la "Estrategia Europa 2020", y por otro identificar el modelo equitativo educativo

andaluz de atención a la diversidad apoyado en dos tipos de medidas; organizativas y curriculares. Este tipo de medidas se concretan y adaptan a cada contexto educativo en función del Proyecto de Centro aprobado por cada escuela, en función de su identidad, cultura, valores, principios y respuesta educativa a la que opta para los miembros de su comunidad educativa. Las medidas no son idénticas para todos los centros, sino que cada uno en base a la autonomía que le otorga la normativa vigente (nacional y autonómica) establece el conjunto de respuestas en sus documentos de organización interna (Reglamento de Organización y funcionamiento o los Reglamentos de Régimen Interior, caso de centros privados). Este tipo de respuesta individualizada por centro aporta un gran valor añadido a la organización, generando propuestas innovadoras y propiciando cada curso escolar procesos de autoevaluación sobre los resultados de las mismas.

Por otro lado el estudio revisa y tiene presente la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015:p7) "Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos" que formula una nueva visión de la educación que se inspira "en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas"; reafirma que "la educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos, es esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible"; reconoce "que la educación es clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza"; y centrará sus esfuerzos en "el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida".

Otro aspecto importante a considerar sobre el interés de este trabajo es que pone a disposición de la comunidad educativa una

revisión normativa actualizada del ámbito de la atención a la diversidad, lo que permite a los docentes la consulta directa de estos

aspectos que deben estar presentes en su actividad cotidiana en el aula.

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACUERDO de 3 de mayo de 2016, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba la formulación del Plan de Éxito Educativo de Andalucía
- Álvarez, L. y Soler, E. (1996). *La diversidad en la práctica educativa*. Madrid: CCS
- Barton, L. Y Tomlinson, S. (2012). *Special Education and Social Interests*. NY: Routledge.
- Castillo García, M., Del Moral, G., y Ramos Corpas, M.J. (2016). Estudio comparado sobre las políticas inclusivas en las comunidades autónomas de Andalucía y Extremadura. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva. Volumen 9, Número 3, Noviembre 2016*
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978). BOE nº 311, de 29 de diciembre de 1978.
- DECRETO 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos con N.E.E. asociadas a sus capacidades personales.
- DECRETO 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.
- Jiménez, C. (2004). *Pedagogía diferencial*. Madrid: Pearson Educación.
- LEY 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma.
- LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.
- LEY 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía.
- LEY 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Muñoz Y Román (1989): *Modelos de organización escolar*. Madrid: Cincel S.A.
- ORDEN de 19-9-2002, por la que se regula el período de formación para la transición a la vida adulta y laboral, destinado a los jóvenes con necesidades educativas especiales.
- ORDEN de 19-9-2002, por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de los Centros Específicos de Educación Especial y de la programación de las aulas específicas de Ed. Especial en los centros ordinarios.
- ORDEN de 19-9-2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización
- ORDEN de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.
- Pérez Juste, R. (1983). *Elementos de pedagogía diferencial*. Madrid. UNED.
- REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

- REAL DECRETO 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial.
- Sampascual, G. (2002). *Psicología del desarrollo y de la educación*. Vol.II. Psicología de la educación. Madrid. UNED.
- Thomas, D.R. (2003). A general inductive approach for qualitative data analysis. School of Population Health, University of Auckland. Consultado el 10 de abril de 2016 de [https://www.researchgate.net/publication/263769109\\_Thomas\\_2003\\_General\\_Inductive\\_Analysis\\_-\\_Original\\_web\\_version](https://www.researchgate.net/publication/263769109_Thomas_2003_General_Inductive_Analysis_-_Original_web_version)
- UNESCO (2015): Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.
- Varguillas, C. (2006). El uso de Atlas.ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido UPEL. Instituto Pedagógico Rural El Mácaro. *Laurus Revista de Educación*, año 12, número extraordinario.
- Warnock, M. (1990). *Informe sobre NEE*. Madrid: Siglo Cero, 130.12-24.

## **As linhas de investigação na produção científica sobre o curso de pedagogia nos programas brasileiros de pós-graduação.**

*Lines of research in the scientific production on the degree in pedagogy in the brazilian post-graduate studies*

*Líneas de investigación en la producción científica sobre la titulación de pedagogía en los programas brasileños de postgrado.*

Edileuza de Freitas Miranda de Mendonça. *Pontifical Catholic University of Goiás (Brazil)*

José Gómez Galán. *University of Extremadura (Spain)*<sup>2</sup>.

Contacto: [jgomez@unex.es](mailto:jgomez@unex.es) / [jogomez@suagm.edu](mailto:jogomez@suagm.edu)

*Fecha recepción: 10/08/2017 - Fecha aceptación: 25/09/2017*

### **RESUMO**

Neste trabalho foi realizada uma análise das linhas de pesquisa adotadas na produção científica no curso de pedagogia no campo de pós-graduação stricto sensu. Seu principal objetivo foi prever os fatores que os determinam. As metodologias utilizadas foram descritiva e ex post-fato. E também foi de característica quantitativa para organizar o material e a descrição dos resultados, bem como a interpretação dos mesmos. Para realizar esta pesquisa, utilizaram-se duas técnicas de coleta de dados: bibliográfica e documental. No último, foram utilizados resumos de dissertações e teses presentes no banco de tese CAPES. O resultado mais importante foi que o principal fator de influência para a adoção das linhas de pesquisa, na produção científica no curso da pedagogia no campo da pós-graduação stricto sensu, são as políticas públicas que organizam o sistema da educação brasileira.

### **PALAVRAS CHAVE**

Educação Superior, Linhas de Pesquisa, Produção Científica, Pedagogia, Títulos Universitários.

### **ABSTRACT**

In this work an analysis of the research lines is carried out adopted in the scientific production on the degree in pedagogy in the postgraduate studies. Its main objective is to specify what the factors that determine them are. The methodology used, descriptive and ex-post- facto, was of quantitative characteristics in order to organize the material and description of the results, as well as the interpretation of the same. To carry out this research, two data collection techniques were used: bibliographic and documentary. In the latter, summaries of dissertations and theses present in the CAPES thesis bank were used. The most important result has been that the main factor of influence for the adoption of the research lines, in the scientific production on the degree in pedagogy in the field of postgraduate studies, are the public policies that organize the Brazilian educational system

### **KEYWORDS.**

Higher Education, Lines of Research, Scientific Production, Pedagogy, University Degrees.

### **RESUMEN**

En este trabajo se realiza un análisis de las líneas de investigación adoptadas en la producción científica sobre el curso de pedagogía en el ámbito del postgrado stricto sensu. Tiene como principal objetivo precisar cuáles son los factores que las determinan. La metodología utilizada, descriptiva y ex-post-facto, fue de características cuantitativas con el fin de organizar el material y descripción de los resultados así como la interpretación de los mismos. Para realizar esta investigación se utilizaron dos técnicas de recolección de datos: bibliográfica y documental. En esta última se emplearon los resúmenes de disertaciones y tesis presentes en el banco de tesis de la CAPES. Como resultado más importante se ha obtenido que el factor principal de influencia para la adopción de las líneas de investigación, en la producción científica sobre el curso de pedagogía en el ámbito de la post-graduação stricto sensu, son las políticas públicas que organizan el sistema de enseñanza brasileño.

### **PALABRAS CLAVE**

Educación Superior, Líneas de Investigación, Producción Científica, Pedagogía, Titulaciones Universitarias.

<sup>1</sup>National Council for Education (Brazil) y <sup>2</sup>Metropolitan University-AGMUS (Puerto Rico-USA).

## 1. INTRODUÇÃO

A graduação de Pedagogia da última década até os dias atuais tem sido alvo de críticas que giram em torno das questões da formação desse profissional. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, após sua aprovação e publicação em 2006, indicam que o curso destina-se prioritariamente a formação de professores. Desde então, o curso vem recebendo as culpas por questões relacionadas à qualidade da educação e principalmente do ensino nas escolas brasileiras (Aguiar, Brzezinski, Freitas, Silva, & Pino, 2006; Lisboa, F. S., & Barbosa, 2009; Escheibe, 2013).

A organização do curso vem sofrendo críticas de estudiosos, educadores e até mesmo do Ministério da Educação (Ferreira, 2006; Franco, Libâneo, & Pimenta, 2007; Saviani, 2013; Mascarenhas & Franco, 2017). Esse se apresenta com certo ar de preocupação frente ao crescimento de oferecimento e demanda e em seu site apresenta dados de ampliação do número de cursos de Pedagogia oferecidos, bem como proporcionalmente o aumento do número de alunos/professores formados por esse curso. Apresentado apenas como um dado, o Ministério da Educação e Cultura - MEC não expressa, digamos, satisfação por esses números, que a nosso ver deveriam ser analisados assim, visto que os objetivos propostos nas legislações pertinentes ao tema, seja as Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB ou as próprias diretrizes, estariam sendo atingidos.

Portanto, abordamos o seguinte problema: quais as principais linhas de pesquisa adotadas na produção científica sobre o Curso de Pedagogia em âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu*? Podemos estabelecer a seguinte hipótese: A institucionalização da pesquisa, conjuntamente com a institucionalização da pós-graduação em educação, diferentemente de outros países, trouxe como consequência uma forte associação entre atividades de formação e de produção de conhecimento; e, principalmente, a burocratização do trabalho científico, o que se reflete no que poderíamos denominar de escola-

rização da produção científica. Por isso, é comum encontrar produções acadêmicas associadas a diplomas, determinada por uma organização e um formato que expresse os requisitos institucionais e os tempos preestabelecidos (Curi, 1994).

## 2. OBJETIVOS E CONTEXTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

A O objetivo principal é o seguinte:

- Analisar as principais linhas de pesquisa adotadas na produção científica sobre o Curso de Pedagogia em âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

E como objetivos secundários:

- Fazer um levantamento de dissertações e teses produzidas pelas universidades brasileiras no período de amostra;
- Descrever o interesse de cada região do país sobre uma determinada temática;
- Identificar as principais linhas de pesquisas adotadas na produção científica.

Para isso, é necessária uma metodologia adequada. Cienciometria e bibliometria são conceitos que mantêm entre si algumas relações (Araújo, & Arencibia, 2002; Vanti, 2009; Urbizagastegui, 2016). Ao estabelecer uma relação entre bibliometria e cienciometria, afirma que os dados e indicadores obtidos em pesquisas cienciométricas, que têm predominância quantitativa, permitem compreender e demonstrar a produção de pesquisadores, de grupos de pesquisa e de instituições de forma abrangente. Desta forma delineiam múltiplos aspectos do passado, do presente e do futuro da ciência, de forma geral brindam um panorama do comportamento de um grupo de conhecimento a partir da produção científica publicada (Santos, Kobashi, Bressiani e Igami, 2007).

A abordagem da pesquisa na coleta de dados foi quantitativa, com o método descritivo, essa coleta de dados foi realizada na plataforma da CAPES (<http://www.capes.gov.br>), Banco de Teses, ícone Resumos das teses e

dissertações, depois Busca Básica, foi colocado a palavra - chave Pedagogia, e foi obtido o seguinte resultado: 246 dissertações e teses, depositadas nos anos entre 2011 e 2012, só haviam no referido Banco dissertações e teses referentes há esses anos, e usamos isso como amostra do estudo.

O número de resumos das dissertações e teses também foi reduzido para 74, pois na leitura exploratória desses resumos, foram constatados que 172 resumos de dissertações e tese depositada com a identificação e com as palavras-chave “Pedagogia”, Não se tratava de Pesquisas sobre o Curso de Pedagogia, mas de temáticas que tinham em seu texto a palavra pedagógico, por isto que o número de resumos foi tão reduzido para apenas 74 pesquisas de dissertações e teses que abordam temáticas sobre o Curso de Pedagogia.

Em cada resumo constam vários itens como: nome do autor da dissertação ou tese, o título, a data da defesa, o título de mestre ou de doutor, área de concentração do estudo no caso Educação, instituição de ensino onde foi realizada a pós-graduação, o nome da biblioteca depositária, o local/cidade de origem da instituição de ensino, o nome do orientador, descrição do estudo realizado como: objetivos, nome da instituição que foi realizado o estudo, o tamanho da amostra, o tipo de pesquisa e os instrumentos usados para a coleta dos dados e a linha de pesquisa.

### 3. REVISÃO DA LITERATURA CIENTÍFICA

#### 3.1. O Desenvolvimento da Pesquisa no Brasil

Para compreender o contexto atual da produção da pesquisa no âmbito educacional é necessário compreender como se deu a sua evolução histórica. De acordo com Gatti (2001), a pesquisa em educação começou a consolidar-se no Brasil como um campo de estudo a partir na década de 40, século XX, aproximadamente, com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais-INEP. Já nessa época, adquiriu um caráter político, sociológico e histórico. A

preocupação passou do indivíduo, por meio do estudo psicopedagógico da aprendizagem, para a preocupação em compreender a relação entre educação e sociedade, com a intencionalidade de discernir qual é a função da educação nas relações sociais no País.

O clima político da época era extremamente fértil para incentivar esse tipo de preocupação. O crescimento da industrialização, a partir da década de 1930, produziu um aumento importante das pressões sociais pela educação pública e, principalmente, pela formação dos trabalhadores. Para Gatti (2001), as maiores dificuldades encontradas nas pesquisas qualitativas produzidas nas últimas décadas consistem em identificar e construir analiticamente os processos sociais e educacionais, por meio do diálogo com perspectivas teóricas e com a produção científica coletiva nacional e internacional. Isso torna possível ao pesquisador sair do contexto particular do estudo em questão e da mera descrição da realidade tal qual como se manifesta, para alcançar a compreensão do fenômeno como processo social.

As pesquisas que estudam a relação entre educação e sociedade passaram a ser bastante criticadas no discurso hegemônico internacional e nacional, sob o argumento de serem “muito ideológicas”; e, ao mesmo tempo, os estudos de política educacional incrementam-se (Krawczyk, 2013; Saviani, Almeida, Souza, & Valdemarin, 2017). De um lado, outras linhas de pesquisa incorporam uma mirada político-educacional, numa perspectiva pós-estruturalista, focando seus estudos sob a ótica da preocupação pela diversidade de formas culturais e identidade, privilegiando temas como formação de professores, livro didático, currículo e multiculturalismo, práticas escolares, gênero, infância, dentre outros.

De outro lado, a reforma educacional implantada nos diferentes países da América Latina no limiar do século XXI, consoante às mudanças sociais, políticas e econômicas da época, trouxe transformações sistemáticas bastante significativas na educação pública que, ao mesmo tempo, produziram impor-

tantes impactos nas relações entre Estado, educação e sociedade (Gatti, 2001; Miranda & Gómez, 2016; Puiggrós, 2016)

O dois eixo da reforma de maneira muito sintética pode dizer que essa reforma educacional apresentou dois eixos principais que se manifestaram também nas políticas educacionais brasileiras: a reorganização e a gestão do sistema educacional e da unidade escolar. A primeira foi impulsionada, predominantemente, pela municipalização do ensino fundamental, pela criação das diretrizes curriculares nacionais, pela separação do ensino médio regular e profissional (Faria & Souza, 2015).

As mudanças na gestão escolar foram promovidas pelo aumento de responsabilidades da equipe da escola e da comunidade, pela liberalização de certas atribuições para a unidade escolar e para os pais e pelo novo perfil desejado para a direção escolar. Tais políticas induziram os pesquisadores a aprofundar, sobretudo, os estudos sobre gestão, participação, dinâmicas federativas e financiamento da educação (Gatti, 2001). Neste marco, encontramos freqüentemente na pesquisa acadêmica – especialmente no âmbito do mestrado e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

No entanto, além da especificidade da política nacional e local, a pesquisa sofreu também influência das tendências regional e internacional. Por exemplo, os organismos internacionais foram importantes indutores não somente das reformas educacionais implementadas em diferentes países como também de enfoques na produção de conhecimento na área da educação.

De acordo com Curi (1994), a institucionalização da pesquisa, conjuntamente com a institucionalização da pós-graduação em educação, diferentemente de outros países, trouxe como consequência uma forte associação entre atividades de formação e de produção de conhecimento e, principalmente, a burocratização do trabalho científico, o que se reflete no que poderíamos denominar de escolarização da produção científica.

Por isso, é comum encontrar produções acadêmicas associadas a diplomas, determinada por uma organização e um formato que expresse os requisitos institucionais e os tempos preestabelecidos.

Ao mesmo tempo, a concentração da pesquisa na pós-graduação tem produzido uma “dupla rede” no ensino superior: na graduação, na docência, na pós-graduação, na pesquisa, fragmentando e hierarquizando as atividades acadêmicas (Curi, 1994; Warde, 2013). A criação das universidades brasileiras, com a formatação que conhecemos hoje, com forte investimento na pós-graduação e na pesquisa, está vinculada ao projeto de modernização conservadora do capitalismo, implementado pela ditadura militar que governou o país entre os anos de 1964 e 1985.

### 3.2. O Currículo e o ambiente político

A educação onde existir livre e entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre homens, na divisão dos bens, do trabalho e dos símbolos.

A relação entre educação oficial e colonização-instrumentalização política do processo educacional, tem sido uma constante ao longo da história da educação brasileira. Haja vista que desde os primórdios quem determina o que será ensinado (conteúdo), forma e importância social daquilo que se ensina e/ou aprendem, são os grupos que detêm a hegemonia econômica, política e social, conforme seus interesses (Sacristán, 2002).

A sociedade formada por classes, desigualmente distribuída na sociedade, à educação torna-se um aparelho a serviço dos grupos hegemônicos, portanto discutir currículo exige uma reflexão, em torno dos interesses antagônicos, presentes neste processo sócio-

educativo. Tanto o currículo explícito, quanto o currículo oculto estão prenhe dos interesses dos grupos sociais, que num determinado momento é mais ouvido que outros (Bernstein, 1985; Apple, 2016).

A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz de fora, que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e outros. Transformar, um dos primeiros pressupostos a saber é o que devemos transformar o conhecimento ou desvelamento da realidade é, portanto, condição de uma educação libertadora. Portanto ao se trabalhar o currículo contextualizado, compreende-se educação como um espaço de formação de humanos, com referenciais culturais, políticos, específicos e diversos (Villar, 2010; Freire, 2014). Vale ressaltar que em qualquer conceituação de currículo, este sempre está comprometido com algum tipo de poder, pois não existe neutralidade no currículo, ele é o veículo de ideologia, da filosofia e da intencionalidade educacional.

Segundo Sacristán (2000), o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reorganiza em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam.

Na construção ou na elaboração dos modelos e das propostas curriculares, que se define que tipo de sociedade e de cidadão se quer construir, o que a escola faz para quem faz ou deixa de fazer. São também na cons-

trução ou definição das propostas, que são selecionados conteúdos, que vão ajudar as pessoas, a entenderem melhor a sua história e a compreenderem o mundo que as cercam. No entanto, tais planos ou propostas são formuladas, de forma muito pré-estabelecida, e não consideram, qualquer perspectiva de contextualização, desconsiderando os saberes locais e não científicos (Sacristán, 2002).

### 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

#### 3.1 . Análise dos Resumos das Dissertações e Teses Depositadas na CAPES em 2011 a 2012

| Tipo de Trabalho Científico | Frequência | Percentual |
|-----------------------------|------------|------------|
| Dissertações                | 63         | 85%        |
| Teses                       | 11         | 15%        |

Tabela 1: Quantitativo de dissertações e teses analisadas. Fonte: Própria/2016

No período de 2011 a 2012 as universidades depositaram no Banco de Teses da CAPES 85% de dissertações e 15% de teses, isto de um total de 74 de trabalhos científicos da pós-graduação Stricto Sensu.

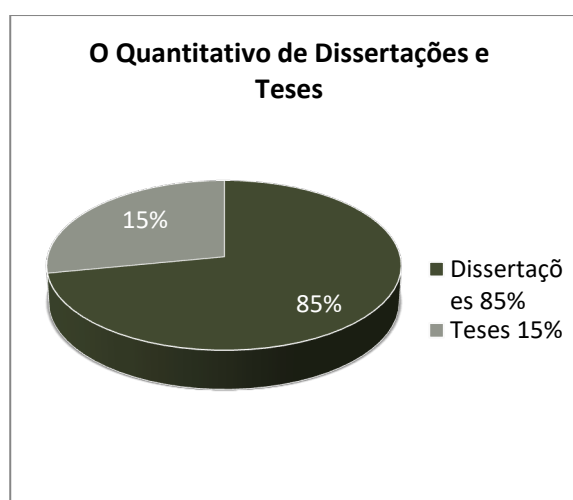
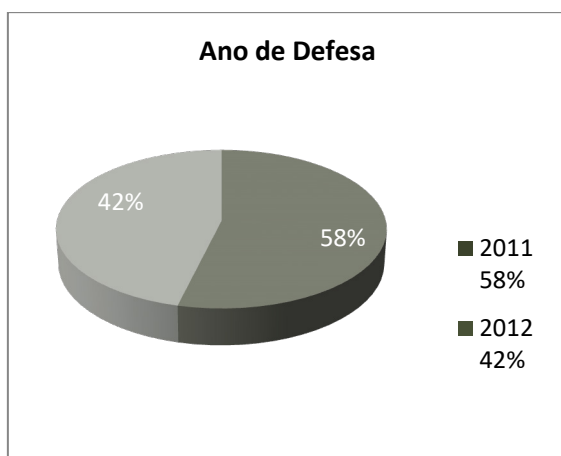


Gráfico 1: Quantitativo de dissertações e teses analisadas. Fonte: Própria/2016

| Ano  | Frequência | Percentual |
|------|------------|------------|
| 2011 | 43         | 58%        |
| 2012 | 31         | 42%        |

**Tabela 2:** Ano de defesa dos trabalhos Fonte: Própria/2016

Na pesquisa em pauta em 2011 58% de trabalhos defendidos ou seja houve um número maior de trabalhos defendidos em relação 2012, pois nesse ano só foram 42%.



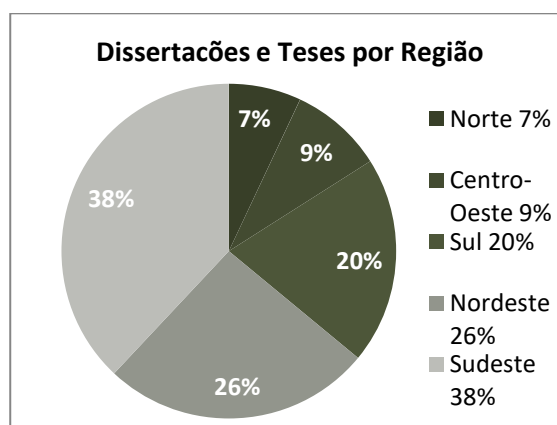
**Gráfico 2:** Ano de defesa dos trabalhos Fonte: Própria/2016

Na pesquisa em pauta em 2011 foram defendidos 58% de trabalhos, ou seja, houve um número maior de trabalhos defendidos em relação 2012, pois nesse ano só foram defendidos 42%.

| Região   | Categorias / Títulos das Dissertações e Teses                                                                                                                                                              | Freq. | %   |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-----|
| Norte    | a) Estágio Supervisionado e<br>b) Novas tecnologias;<br>c) Currículo do Curso de Pedagogia;<br>d) Científica do Pedagogo.                                                                                  | 05    | 7%  |
| Nordeste | a) Estágio Supervisionado;<br>b) Educação a Distância;<br>c) Currículo: gestão educacional prática pedagógica;<br>d) Formação Científica do Pedagogo,<br>e) Educação do Campo;<br>f) Formação do professor | 19    | 26% |

|              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |            |     |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-----|
|              | para as séries iniciais.                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |            |     |
| Centro-Oeste | a) Novas Tecnologias;<br>b) Étnicos raciais;<br>c) Formação do pedagogo;<br>d) Educação do Campo;<br>e) Currículo do Curso de Pedagogia;<br>f) Educação a distancia.                                                                                                                                                       | 7          | 9%  |
| Sul          | a) Estágio Supervisionado;<br>b) Currículo;<br>c) Educação a distancia;<br>d) Formação do professor para Educação Inclusiva,<br>e) Formação do Pedagogo;<br>f) Formação do Professor para as series iniciais do Ensino Fundamental;                                                                                        | 15         | 20% |
| Sudeste      | a) Egressos de Pedagogia;<br>b) Desafios do Curso de Pedagogia;<br>c) Formação de Professor para as Series Iniciais de Ensino Fundamental;<br>d) Currículo do Curso de Pedagogia;<br>e) Educação a Distância;<br>f) Formação de Professores para Educação Infantil.<br>g) Educação Étnico Racial<br>h) Educação Inclusiva. | 28         | 38% |
|              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Total = 74 |     |

**Tabela 3:** Temáticas das dissertações e teses por Região Fonte: Própria/2016



**Gráfico 3:** Temáticas das dissertações e teses por Região Fonte: Própria/2016

| Instituições                                 | Frequência | %     |
|----------------------------------------------|------------|-------|
| Instituições de Ensino Superior Federais     | 37         | 50%   |
| Instituições de Ensino Superior Estaduais    | 12         | 16,3% |
| Instituições de Ensino Superior Particulares | 25         | 33,7% |

Tabela 4: Instituições de Origens das Pesquisas Fonte: Própria/2016

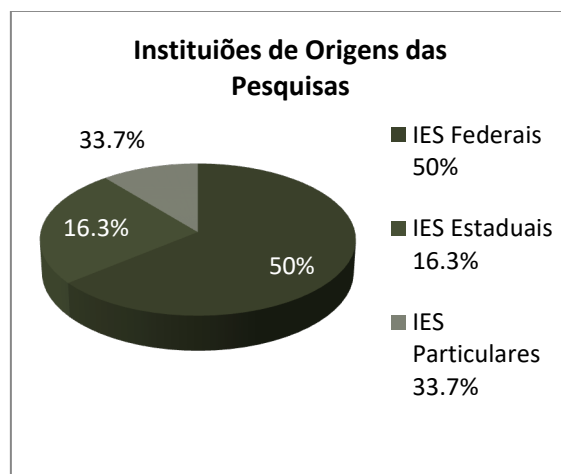


Gráfico 4: Instituições de Origens das Pesquisas Fonte: Própria/2016

As dissertações e teses depositadas na CAPES no período de 2011 a 2012 foram originadas dos programas de pós-graduação de Stricto Sensu, 50% das Instituições de Educação Superior Federais, 16,3% das Instituições de Educação Superior Estaduais e 33,7% das Particulares.

| Categorias/Linhas de Pesquisas                                        | Frequência | Percentual |
|-----------------------------------------------------------------------|------------|------------|
| Formação de Professores                                               | 34         | 46,2%      |
| Currículo do curso de Pedagogia, Desenvolvimento Humano e Diversidade | 21         | 28,3%      |
| Políticas Públicas e Educacionais                                     | 10         | 13,5%      |
| Metodologias de Ensino e Práticas Pedagógicas                         | 9          | 12,0%      |

Tabela 5: Linhas de Pesquisas Adotadas Pelas Universidades Fonte: Própria/2016

#### Linhas de Pesquisas Adotadas pelas Universidades

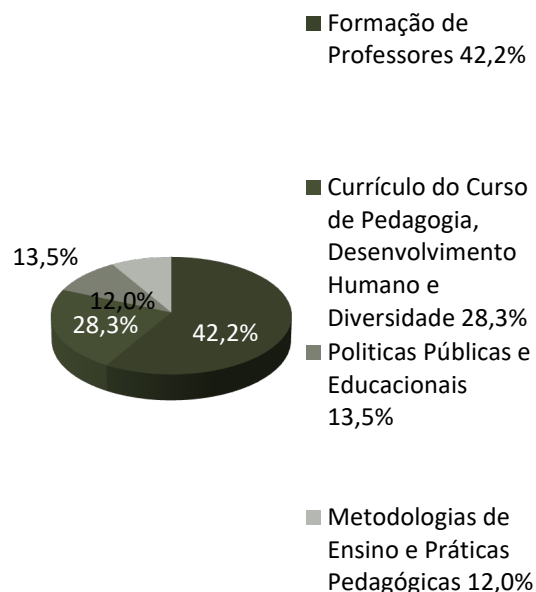


Gráfico 5: Linhas de Pesquisas Adotadas Pelas Universidades. Fonte: Própria/2016

#### 5. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

O estudo em pauta cuja temática uma análise do processo de escolha da temática pelo professor na produção científica sobre o curso de pedagogia em âmbito da pós-graduação stricto sensu, teve como questionamento norteador Quais os fatores que influenciam o professor no processo de escolha da temática na produção científica sobre o Curso de Pedagogia em âmbito da Pós-Graduação Stricto Sensu? a resposta contribuiria para a confirmação da hipótese, a institucionalização da pesquisa, conjuntamente com a institucionalização da pós-graduação em educação, diferentemente de outros países, trouxe como consequência uma forte associação entre atividades de formação e de produção de conhecimento; e, principalmente, a burocratização do trabalho científico, o que se reflete no que poderíamos denominar de escolarização da produção científica. Por isso, é comum encontrar produções acadêmicas associadas a diplomas, determinada por uma organização

e um formato que expresse os requisitos institucionais e os tempos preestabelecidos.

### Análise dos Resumos das dissertações e teses do período

|                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| dissertações;<br>universidade federais e privadas;<br>regiões com maior frequência de trabalhos científicos sudeste, nordeste e sul | Linhas de Investigação adotadas pelas universidades- currículo do curso de Pedagogia, Políticas públicas educacionais, Formação de Professor e Metodologia de Ensino e Práticas Pedagógicas | Os temas mais desenvolvidos pelas regiões brasileiras<br>Estágio<br>Supervisionados, Educação à Distância, Formação de Professor e Diversidade. |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Figura 1. Análise dos resumos. Fonte: Própria/2016

Com esse estudo foi possível teorizar que a institucionalização da pesquisa percorre uma trajetória histórica que é regida pela demanda de mercado, este mercado segue as diretrizes do liberalismo e atualmente as do neoliberalismo. Resumindo a produção da pesquisa científica esta a serviço da formação do professor, essa formação é regida por uma diretriz curricular que é norteadada pela demanda de mercado e não pela escolha voluntária do professor pesquisador, se fosse pela escolha voluntária do professor com certeza a configuração das temáticas seriam bem diferentes como a violência na escola, violência doméstica contra crianças e adolescentes, também seriam abordados os vários tipos de problemas de aprendizagem do aluno e professores, os assédios morais contra os próprios professores e alunos, e outros tantos problemas que a escola é vivência em seu cotidiano. Mas o professor até poderá levar esses temas-problemas na bagagem de seu conhecimento prévio, mas as linhas de pesquisas que cada programa de

pós-graduação em educação, se torna uma barreira para esse professor pesquisador, ou seja ele irá pesquisar o que o Estado deseja para sua formação e não o que ele esta vivenciando e necessitando na escola.

Para romper com essa realidade o professor-pedagogo pesquisador não deverá fazer pesquisa somente para ter um diploma ou título, o professor deverá refletir sobre sua própria prática que julga acreditar como correto para sua atuação profissional com as virtudes ou não a que elas conduzem. Dessa forma, fica evidente a necessidade de adequar as teorias utilizadas em sala de aula com a realidade e a necessidade dos alunos, e não basear-se somente em teorias que não tem significado para a vida de seus alunos.

Este estudo chegou também a outra descoberta que os programas de pós-graduação *Stricto Sensu* na área da Educação-Pedagogia adotam linhas de pesquisas, as quais na verdade se tratam de currículos que fazem o papel de chave, se tornam uma chave de abrir a porta de acesso ao programa de pós-graduação *Stricto Sensu*, como por exemplo: o pré-projeto de pesquisa que não atende a linha de pesquisa oferecida pelo referido programa, não é aprovado, frente a este desafio o professor que desejava se tornar um pesquisador desiste ao se deparar com esse obstáculo imposto pela própria legislação educacional brasileira. Esse currículo-chave faz o papel de instrumento de seleção, pois esses programas oferecem poucas vagas, ou seja, entorno de dez vagas por ano, portanto o currículo-chave é muito conveniente para as instituições de Educação Superior, pois se torna um instrumento de controle intelectual do país.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, M. A., Brzezinski, I., Freitas, H. C., Silva, M. S. , & Pino, I. R. (2006). Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de Projetos no Campo da Formação do Profissional da Educação. *Educação & Sociedade*, 27(96), 819-842
- Apple, M. W. (2016). *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Araújo, J. A., & Arencibia, R. (2002). Informetría, Bibliometría y Cienciometría: Aspectos Teórico-Prácticos. *Acimed*, 10(4), 5-6.
- Bernstein, B. (1985). Clases Sociales y Pedagogías: Visibles e Invisibles. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 25-44
- Cury, C. R. (1994). Graduação/Pós-Graduação: a Busca de uma Relação Virtuosa. *Educação & Sociedade*, 25(88), 777-793.
- Escheibe, L. (2013). Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Trajetória Longa e Inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, 37(130), 43-62.
- Faria, L. C., & Souza, D. B. (2015). Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino pós-LDB 9.394/96. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 12(45), 925-944.
- Ferreira, N. S. (2006). Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: A Gestão da Educação como Gérmem da Formação. *Educação e Sociedade, Campinas*, 27(97), 1341-1358.
- Franco, M. A., Libâneo, J. C., & Pimenta, S. G. (2007). Elementos para a Formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, 37(130), 63-97.
- Freire, P. (2014). *Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gatti, B. A. (2007). *A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro.
- Gatti, B. A. (2010). A Pesquisa na Pós-Graduação e seus Impactos na Educação. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 9(14), 16-33
- Gatti, B. A. (2013). Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, 113, 65-81.
- Krawczyk, N. (2013). A Historicidade da Pesquisa em Política Educacional: O Caso do Brasil. *Propuesta Educativa*, (39), 35-42.
- Lisboa, F. S., & Barbosa, A. J. (2009). Formação em Psicologia no Brasil: Um Perfil dos Cursos de Graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(4), 718-737.
- Lopes, A. C. & Macedo, E. (2002). O Pensamento Curricular no Brasil. Em *Currículo: Debates Contemporâneos* (pp. 13-54). São Paulo: Cortez.
- Mascarenhas, A. D., & Franco, M. A. (2017). De Pedagogos a Professores: Balanço de uma Década das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia no Brasil. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 2(1), 41-55.
- Miranda, E. F. & Gómez, J. (2016). Professional Practice in Higher Education: A Case Study in Faculty Training and Development in Brazil. *International Journal of Educational Excellence*, 2(2), 51-64.
- Puiggrós, A. (2016). *La Educación Popular en América Latina*. Buenos Aires: Colihue.

- Sacristán, G. & Gómez, A. P. (2009). *Compreender e Transformar o Ensino-4*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sacristán, G. (2000). *O Currículo uma Reflexão sobre a Prática*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Santos, R. N., Kobashi, N., Bressiani, J. C. & Igami, M. P. (2007). Análise Cienciométrica de Produção Científica por Meio de Dissertações e Teses: Uma Experiência Brasileira. Em VII Congresso Iberoamericano de Indicadores de Ciências e Tecnologia, São Paulo.
- Saviani, D. (2013). Pedagogia: O Espaço da Educação na Universidade. *Cadernos de Pesquisa*, 37(130), 99-134.
- Saviani, D., Almeida, J. S., Souza, R. F., & Valdemarin, V. T. (2017). *O Legado Educacional do Século XX no Brasil*. Brasília: Autores Associados.
- Silva, T. T. (1999). *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Urbizagastegui, R. (2016). La Bibliometría, Informetría, Cienciometría y otras “Metrias” en el Brasil. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 21(47), 51-66.
- Vanti, N. (2009). Métodos Cuantitativos de Evaluación de la Ciencia: Bibliometría, Cienciometría e Informetría. *Investigación Bibliotecológica. Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 14(29), 9-23.
- Villar, J. (2010). Responsabilidad Social Universitaria: Nuevos Paradigmas para una Educación Liberadora y Humanizadora de las Personas y las Sociedades. *Responsabilidad Social*, 4, 27-37.
- Warde, M. (2013). O Papel da Pesquisa na pós-graduação em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, (73), 67-75.

## **Caracterización microcurricular de tecnologías superiores de servicios de transportes.**

*Microcurricular characterization of superior transport services technologies.*

Gabriel Estuardo Cevallos Uve. *Instituto Tecnológico Superior Julio Moreno Espinosa (Ecuador)*

Contacto: [gecevallos@gmail.com](mailto:gecevallos@gmail.com)

*Fecha recepción: 08/12/2016 - Fecha aceptación: 23/05/2017*

### **RESUMEN**

El propósito de este trabajo es caracterizar el diseño microcurricular de las carreras tecnológicas de logística en almacenamiento y distribución; y en planificación y gestión del transporte terrestre. Que están en proceso de rediseño en el Instituto Tecnológico Superior Julio Moreno Espinosa. La metodología seguida para la caracterización microcurricular se lo detalla en seis pasos: población, enunciado del problema de investigación, tipo de investigación, hipótesis, diseño metodológico de la investigación y muestra estadística. Dicho estudio permitió conocer la demanda anual de profesionales de la carrera profesional determinada según el macrocurrículo, establecer el resumen del mesocurrículo, su organización curricular, la determinación de los prerrequisitos y correquisitos de las asignaturas de cada malla curricular, la integración de algunos resultados de aprendizaje por tecnología y su relación con cada perfil de egreso. Los resultados alcanzados demuestran que, el diseño curricular y su correspondencia con el meso y macro currículo, constituye un aporte válido para enriquecer el proceso de profesionalización, a través del rediseño de las carreras de Tecnología Superior en Logística y transporte; y en Planificación y gestión del transporte terrestre, coherente con las competencias y resultados de aprendizaje de la profesión.

### **PALABRAS CLAVE**

Microcurrículo, profesionalización, tecnología, logística, transporte terrestre.

### **ABSTRACT**

The purpose of this paper is to characterize the microcurricular design of technological logistic races in storage and distribution; and in land transport planning and management, which are being redesigned at Julio Moreno Espinosa Higher Technological Institute. The methodology used for the micro curriculum characterization is detailed in six steps: population, statement of the research problem, type of research, hypothesis, methodological design of the research and statistical sample. This study allowed to know the annual demand of professionals of the professional career determined according to the macro curriculum, the establishment of the Intermediate curriculum summary, its curriculum organization, the determination of the prerequisites and joint requirements of each curriculum mesh' subjects, the integration of some learning results by technology and its relationship with each leaving profile. The results show that the curriculum design and its correspondence with the Intermediate and macro curriculum constitute a valid contribution to enriching the process of professionalization, through the redesign of the Technology careers in Logistics and transport; And Planning and management of land transport, consistent with the competencies and learning outcomes of the profession.

### **KEYWORDS**

Microcurriculum, professionalization, technology, logistics, ground transportation.

## 1. INTRODUCCIÓN

El Instituto Tecnológico Superior Julio Moreno Espinosa es una institución de educación superior ecuatoriana, con 14 años de trayectoria educativa, especializada en la formación de técnicos y tecnólogos administradores de empresas. Al haber en el país un proceso de reconversión de la formación técnica y tecnológica, se dispone de una diversificada oferta de carreras, de acuerdo con sus índices de población general, su población estudiantil y particularmente el número de egresados de la educación media.

Desde hace muchos años la creación de instituciones de educación superior no se ha sujetado estrictamente a lineamientos de carácter poblacional y es por eso que se presentan las necesidades de rediseño de muchas carreras. Con las referencias estadísticas constantes en este estudio se desea demostrar la necesidad del fortalecimiento de esta institución de educación superior dedicada a la formación tecnológica superior en la Provincia Santo Domingo de los Tsáchilas. La disipación de asignaturas disciplinares y en su lugar la disposición de Núcleos Problemáticos o Estructurantes responde a un pensamiento pedagógico estructuralista que intenta adecuarse a exigencias de la denominada sociedad del conocimiento (Cardona, 2016).

Este concepto fue tratado en la década de 1960 para argumentar cambios fundamentales en los procesos de producción, los cuales se han consolidado con el auge de la informática y particularmente con la aparición y masificación de las autopistas de la información y las comunicaciones (Drucker, 1959).

CEIPA (2012), a finales del siglo XX, determinó que los modelos educativos preponderantes aún se guiaban por metodologías reproductivas del conocimiento, activadas por procesos de transferencia magistral de la información.

En los cuales los estudiantes son esencialmente recipientes de la misma. Esta realidad no se conmueve con una realidad social y económica y con los avances tecnológicos

devenidos desde el último cuarto del siglo XX (Cardona, 2016).

Como lo plantea el observatorio laboral del graduado chileno, la nueva sociedad se caracteriza por a) acumulación cada vez más acelerada del conocimiento producto del constante progreso científico técnico y la aparición de nuevos modos de producción del conocimiento, b) inversión creciente en capital intangible: educación, capacitación, I+D, software, capital organizacional, redes y coordinación; c) la innovación como motor del crecimiento económico; d) la revolución digital y la creación de nuevos instrumentos para producir, archivar, procesar, transmitir y usar el conocimiento; e) transformación del empleo y nuevos requerimientos de calificaciones y competencias profesionales (Brunner y Meller, 2005; Lara, 2014).

Tomando esto como marco de referencia, en algunos países, está aumentando significativamente la oferta de programas de formación tecnológica en logística y transporte. En China, donde el sector está experimentando un importante auge, el número de escuelas que ofrece grados en logística, así como el número de programas formativos, se ha visto incrementado paulatinamente. En la actualidad, hay un total de 284 universidades que ofrecen cursos de gestión en logística y transporte; y 58 universidades que imparten clases en logística y gestión del transporte (Kauschke, 2015).

El personal que labora actualmente en las áreas de logística y transporte actualmente tiene un nivel de cualificación bajo debido a que no tienen una preparación específica.

Esta realidad debe cambiar debido a que las necesidades empresariales en estas áreas están creciendo y las empresas requieren personal formado para estas especialidades. Lo que hace necesario contar con formación académica de nivel técnico o tecnológico.

### 1.1. Pertinencia del estudio de carreras en Instituciones de Educación Superior.

El concepto de pertinencia social, aportado por Tunnermann (2004), que supone una mayor aproximación entre la sociedad, las empresas, los gobiernos y las instituciones de educación superior en la exploración de mejores escenarios de desarrollo local, ha evolucionado hacia una concepción amplia de la misma y a su estrecha vinculación con la calidad, la equidad, la responsabilidad social, la diversidad, el diálogo intercultural y los contextos en que se desenvuelve (Mesa y Gómez).

Según el Consejo de Educación Superior del Ecuador (CES), la planificación microcurricular en las instituciones de educación superior estará dada: En función de los ejes estratégicos del desarrollo nacional, regional y local, del desarrollo de las tecno-ciencias y de sus fortalezas y potencialidades, se identificarán las problemáticas prioritarias a las que darán respuesta en los ámbitos formativo, de investigación y de vinculación con la sociedad.

Estas problemáticas deberán ser traducidas, además, en dominios académicos, los cuales son sistemas complejos de conocimientos y tecnologías que conduzcan a propuestas académicas y educativas para abordar de modo integral los nodos críticos y potencialidades del desarrollo económico, social y cultural en el ámbito territorial de influencia de la institución de educación superior (CES, 2013).

Bajo estos antecedentes se realizó un estudio de mercado y pertinencia con el propósito de contribuir con los elementos de juicio para el rediseño de las carreras de tecnología superior en Logística en almacenamiento y distribución; y de planificación y gestión del transporte terrestre en el Instituto Tecnológico Superior Julio Moreno Espinosa de la Provincia Santo domingo de los Tsáchilas.

Se conoció la existencia de las condiciones de demanda suficientes para la organización de nuevas admisiones con características regionales.

También que existirá la suficiente población estudiantil para abrir nuevas cohortes de las

carreras que respondan a las necesidades vocacionales y profesionales de los egresados de la educación media.

Se debe buscar que esta institución se convierta en un elemento de desarrollo de la población, puesto que si se fortalece esta entidad que provee de recursos calificados para atender las demandas de los diferentes sectores productivos de la localidad, tanto las empresas privadas, como las entidades públicas ofrecerán mejores servicios a los usuarios y La Provincia Santo domingo de los Tsáchilas.

Puede convertirse en un polo de desarrollo, especialmente en las áreas de gestión del transporte, actividades de logística, gestión industrial, ambiental y comercial (SENPLADES, 2013).

### 1.2. Principio normativo y funciones de la pertinencia de carreras tecnológicas.

Considerando que es una zona altamente industrial por el asentamiento de empresas agroindustriales, ensambladora de buses, industriales, agroindustriales (extractoras aceiteras, granjas avícolas, porcinas y piscícolas), y de producción pecuaria (Ganado de leche y carne), turística y Artesanal (Cevallos, Nevárez y Olaya, 2016).

La Ley Orgánica de Educación Superior (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010), norma que contiene los principios de la educación superior como son: autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integridad, autodeterminación y conocimiento, en el marco de diálogo de saberes, pensamiento universal, y producción científica tecnológica global.

En concordancia con el artículo 351 de la Constitución de la República del Ecuador (Asamblea Nacional Constituyente, 2008), establece los criterios generales para determinar la pertinencia de una carrera en el marco de la planeación nacional y subnacional y al comportamiento del mercado laboral.

Esta norma define el principio de pertinencia, que la educación superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, y al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural (Cevallos, Nevárez y Olaya, 2016).

Para ello, las instituciones de educación superior articularán su oferta docente, de investigación y actividades de vinculación con la sociedad, a la demanda académica, a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional, a la innovación y diversificación de profesiones y grados académicos, a las tendencias del mercado ocupacional local, regional y nacional.

La pertinencia se concibe como el grado de articulación entre las funciones sustantivas de la educación superior, para dar respuesta a los desafíos, problemas y tensiones que presentan la realidad social y natural y sus actores productivos, sociales y culturales, organizando y gestionando el conocimiento, los aprendizajes y su dinámica de vinculación académica, con responsabilidad social y de manera integrada interactiva, estratégica y prospectiva.

Bajo este contexto deben considerarse trascendentes las funciones sustantivas para la educación superior como son:

**Investigación:** Eje de generación de la dinámica académica. Producción en contexto de aplicación articulados a dominios y en red.

**Formación:** Se aprende en los contextos en que se genera el conocimiento y el saber. Se produce un alineamiento e integración con los problemas de la sociedad y la ciencia, en circuitos de gestión en red del conocimiento.

**Vinculación con la sociedad:** proyectos de aplicación, distribución y difusión de saberes en plataformas intra e interinstitucionales.

Bajo este estudio, se deben aumentar las oportunidades de formación en áreas técnicas que ayuden al desarrollo del sector. Programas que ayuden a contribuir a mejorar la mano de obra disponible.

### 1.3. Entorno y necesidad de carreras tecnológicas.

Según las encuestas empresariales realizadas muestran que existe requerimiento de personas preparadas en estas áreas porque el ámbito empresarial de la localidad se está enfocando a prestar un servicio de atención al cliente cada vez mejor y para ello se requiere personal cualificado.

Las diferentes actividades que realizan los ecuatorianos, implican viajes de toda índole: personales, de estudios, negocios, comerciales y de trabajo.

El crecimiento poblacional del Ecuador se ha incrementado en un 1.95% desde el año 2001 al 2010, en base a los dos últimos Censos de Población y Vivienda realizados por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (Villacís y Carrillo, 2011).

Conjuntamente existe una ampliación territorial en cada una de las zonas urbanas y rurales del país.

El Telégrafo (2014) menciona que en la ciudad de Quito los motivos de viaje más representativos son: por estudios con un 32.5% y por trabajo con un 31.1%. Respecto al uso de transporte público indica que *“el 73% del total de los desplazamientos suceden en transporte público e implican un volumen de pasajeros que asciende a 884 mil personas por día. El promedio de viajes diarios por persona es 1,89, una cifra superior a la registrada por México D.F. (1,66 viajes)”*.

La necesidad de desplazarse utilizando medios de transporte públicos o privados ha generado un crecimiento del parque automotor, por ejemplo, en la ciudad de Quito hasta el año 2013 el número de vehículos superaba los 550 mil y su porcentaje de crecimiento anual corresponde a un 9.2% (SENPLADES, 2013). Se registra además que en promedio existe 15 autos por cada 100 habitantes y 51 vehículos por cada 100 hogares en la capital de Ecuador, lo cual significaría que aproximadamente en 10 años el número de vehículos se triplicará (El Telégrafo, 2014).

Este incremento trae como consecuencia problemas de congestión y contaminación; por ejemplo, los vehículos de transporte individual emiten diariamente toneladas de monóxido de carbono (CO) y dióxido de carbono (CO<sub>2</sub>), que sumadas a las emisiones de NO<sub>x</sub> (óxido de nitrógeno) y SO<sub>2</sub> (dióxido de azufre) producidas por los vehículos de transporte colectivo son los responsables de la contaminación del aire que afectan a la salud humana y al medio ambiente.

Actualmente en el país existen las carreras de Logística y planificación de transporte a nivel de ingeniería y maestría (SENESCYT, 2015), pero no hay una oferta de formación de mandos medios, operativos o a nivel tecnológico que a través de sus conocimientos y experiencia práctica puedan levantar información, analizarla y proponer estrategias para la solución de problemas que fueron anteriormente detallados.

La caracterización de las propuestas de las carreras de Tecnología en Logística en distribución y almacenamiento; y de Planificación y Gestión del Transporte Terrestre bajo formación dual. Sistema que combina la teoría con la práctica, y que forma parte de importantes proyectos del Estado como: la reconversión de Institutos Técnicos y Tecnológicos, el cambio de la matriz productiva y el cumplimiento de los objetivos del Plan Nacional del Buen Vivir (SENESCYT, 2015). La definición de estas carreras con el perfil profesional se basa en un sondeo de las necesidades del sector y no pretende cubrir toda la cadena de valor. Por lo cual no se excluye que el sector requiera de otras carreras adicionales.

La Tecnologías en estudio se sustentan en la aplicación de las ciencias físicas, matemáticas, estadística, entre otras, y, las debidas prácticas profesionales, principios y valores, necesarios para satisfacer las necesidades de gestión logística y movilidad.

El Tecnólogo en estas disciplinas se ocupa de la aplicación de los principios tecnológicos y científicos, de la planificación, de proponer soluciones funcionales, operativas y administrativas a la cadena de suministro, con el fin

de proporcionar a los ciudadanos y mercancías un almacenamiento y movilidad segura, rápida, confortable, conveniente, económica y compatible con el medio ambiente.

Estas carreras, sin duda, ofrecerán a los y las aspirantes oportunidades de desarrollo profesional en el sector público y en el sector privado por que las empresas necesitan de técnicos que cubran las necesidades de gestión logística y movilidad permanente de personas y cargas.

Esto lleva a mencionar, que el proyecto que se presenta constituye la base para la implementación de las carreras. El instituto que implemente la propuesta debe realizar un análisis de contenidos y metodologías de acuerdo a su región y contexto y que aplique las adaptaciones necesarias para su óptima implementación con el fin de asegurar que las carreras tome en cuenta la situación específica del sector empresarial de la región. Para el efecto, se debe trabajar al inicio de cada periodo académico en una planificación didáctica anual en la cual participa todo el cuerpo docente, en comunicación con los tutores de las empresas formadoras, que asegure una articulación de la carrera a las necesidades empresariales, así como la actualización constante de conocimientos, contenidos y metodologías, según las experiencias durante la implementación de la misma, el desarrollo del sector y su crecimiento. Asimismo, la carrera debe estar sujeta a una constante actualización según las experiencias durante la implementación de la misma, el desarrollo del sector y su crecimiento (SENESCYT, 2015).

El propósito de esta propuesta es caracterizar el diseño microcurricular de las carreras de logística en almacenamiento y distribución; y de la tecnológicas de planificación y gestión del transporte terrestre, que están en proceso de rediseño para su ejecución en el Instituto Tecnológico Superior Julio Moreno Espinosa (CES, 2013).

## 2. METODOLOGÍA

Se desarrolló un proceso de investigación con enfoque cuantitativo y cualitativo, para el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Mediante la investigación no experimental, se observaron las diversas variables dentro de su ambiente natural sin ningún tipo de manipulación obteniendo datos reales que permitieron que la investigación se desarrolle sin interferencias externas (Cevallos, 2016).

La metodología seguida para la caracterización microcurricular se lo detalla en los numerales siguientes (Cevallos, Nevárez y Olaya, 2016).

1) Muestra: La población investigada obedece a una muestra elaborada estadísticamente y que tiene un segmento importante: Los estudiantes de terceros años de bachillerato de las Unidades Educativas públicas y privados; y las empresas asentadas en el territorio de la provincia.

De acuerdo a cifras tomadas del último censo 2010 realizado por el INEC (Instituto Nacional de Estadística y Censo), utilizando el software REDATAM (CEPAL, 2016), la población total de estudio correspondiente a las zonas de la Provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas, la Provincia de Manabí (El Carmen, Pedernales y Flavio Alfaro) y la Provincia de Esmeraldas (Quinindé) distribuida por edades se muestra en la figura 1:

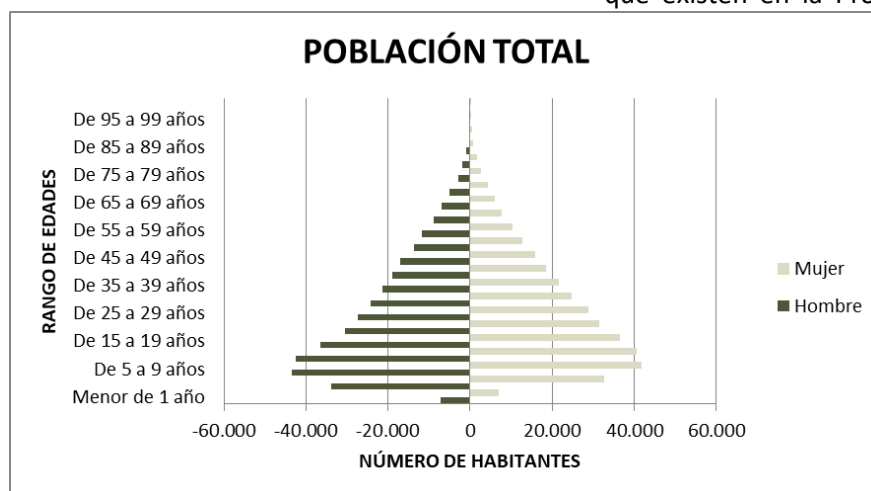


Figura 1. Población Santo Domingo por edades  
Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censo 2010

De dicha población podemos considerar únicamente a aquellas personas comprendidas entre los 15 a 34 años, de instituciones públicas y privadas, sección matutina, vespertina y nocturna que en su mayoría corresponden a los potenciales futuros estudiantes de las carreras Técnicas y Tecnológicas que ofertará el Instituto Tecnológico Superior Julio Moreno Espinosa.

2) Enunciado del problema de investigación: ¿Existen en la Provincia Santo Domingo de los Tsáchilas las condiciones poblacionales y vocacionales para abrir nuevos paralelos de las carreras de tecnología superior en logística en almacenamiento y distribución; y en planificación y gestión del transporte terrestre del Instituto Tecnológico Superior Julio Moreno Espinosa que responda a las demandas y requerimientos vocacionales y profesionales de la zona de influencia?

3) Tipo de Investigación: Se trata de una investigación descriptiva que toma en cuenta las siguientes variables: Ubicación geográfica, Modalidad de estudios, Horario de clases, Niveles de preparación, Condiciones para la apertura de carreras Tecnológicas, Interés por las carreras Tecnológicas vigentes, Criterios para elegir una Institución de educación superior y Calidad de las Institución de educación superior.

4) Hipótesis: Las estadísticas existentes y los resultados de la investigación demuestran que existen en la Provincia Santo Domingo

de los Tsáchilas las condiciones poblacionales y vocacionales apropiadas para la apertura de nuevos paralelos en estas carreras de tecnología superior, que atienda las demandas de formación y los requerimientos principales de los sectores productivos en la zona de influencia.

5) Diseño Metodológico de la Investigación:

Se consideró la necesidad de seguir el método científico con el propósito de establecer una coherencia o relación lógica entre los objetivos, preguntas e hipótesis de la investigación y la necesidad de obtener la información relevante que permita comprobar la hipótesis planteada.

Se utilizaron tres fuentes importantes para el desarrollo de la investigación, que son: (1) La información estadística de fuentes secundarias, particularmente la que corresponde a información estudiantil de los posibles usuarios de las nuevas admisiones. (2) La encuesta de opinión aplicada a los estudiantes de tercer año de bachillerato de las unidades educativas públicas y privadas de la zona de influencia cercanos a Provincia Santo Domingo de los Tsáchilas; y (3) La organización de grupos focales con profesores del Instituto Tecnológico Superior Julio Moreno Espinosa para contrastar los resultados de la encuesta y tomar criterios de los docentes que trabajan en el sector.

Los resultados de la investigación fueron procesados con el programa Excel, considerando que es una herramienta estadística de fácil acceso. Cuando se contó con los datos estadísticos, inició un estudio compartido con el grupo promotor, con el objetivo de analizar las informaciones obtenidas (Cevallos, Nevárez y Olaya, 2016).

6) Muestra estadística: Para la realización del estudio se tomó en cuenta Unidades Educativas públicas y privadas, a nivel diversificado, así como empresas del sector logístico y de transporte. Se visitó la a establecimientos de cabecera cantonal de Santo Domingo de los colorados y La Concordia, así como a sus parroquias urbanas y rurales.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Demanda anual de profesionales en una carrera profesional determinada según el macrocurrículo

En referencia a datos obtenidos por la Superintendencia de compañías entre el año 2010 y el año 2015. El número de empresas ha aumentado de 473 a 832 (índice de crecimiento anual 11.96%), información que es

de utilidad para calcular el índice de crecimiento anual mediante la aplicación de la siguiente fórmula:

$$i_{anual} = e^{\frac{(Em_{2015}-Em_{2000})}{n}} - 1$$

Donde:

$i_{anual}$  = índice de crecimiento anual de empresas

$Em_{2015}$  = empresas en la zona de estudio al año 2015

$Em_{2000}$  = empresas en la zona de estudio al año 2000

$n$  = número de años.  $n = 5$ .

Como se puede observar según los datos de la superintendencia de Compañías el índice de crecimiento de los últimos 5 años es de 11.96% el mismo que se lo considera para proyectar el número de empresas hasta el 2019.

Al realizar el cálculo del crecimiento de las empresas en la localidad considerando el índice de crecimiento empresarial (11.96%) se debe establecer la demanda anual de profesionales que el sector va a requerir; para lo cual se considera los datos de las encuestas que se realizaron a las empresas específicamente la pregunta que hace referencia al catálogo de carreras de nivel Técnico y Tecnológico que se oferta y que desearía se forme a futuro; de la cual se obtuvo el siguiente resultado.

Tabla 1. Pregunta Encuesta Empresarial (catálogo de carreras de nivel Técnico y Tecnológico que se oferta y que desearía se forme a futuro)

| CATALOGO                                                                                    | TOTAL        | %           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------|
| Técnico Superior en Planificación y Gestión del Transporte Terrestre                        | 26           | 8,30%       |
| Técnico en Atención Primaria de Salud                                                       | 30           | 9,58%       |
| Tecnología en Procesamiento de Alimentos                                                    | 39           | 12,45%      |
| Tecnología en Producción Agrícola                                                           | 43           | 13,79%      |
| Tecnología Superior en Logística en Almacenamiento y Distribución + Logística y transporte. | 85           | 27,14%      |
| Tecnología Superior en Seguridad y Prevención de Riesgos Laborales                          | 90           | 28,74%      |
| <b>TOTAL</b>                                                                                | <b>313,2</b> | <b>100%</b> |

Fuente: Rediseño de carrera

Una vez determinado el porcentaje de empresas que estarían dispuestos a contratar personal en el área de Tecnología Superior en Planificación y Gestión del Transporte Terrestre (8,30%) y en Tecnología Superior en Logística en Almacenamiento y Distribución, unida con Logística y transporte. (27.14%) se procede al cálculo de la proyección de la demanda de Tecnólogos en estas áreas (tabla 1).

Con una tasa del 35.44% del requerimiento empresarial en la zona se puede determinar que para el año 2019 la demanda laboral de las carreras es 842 profesionales.

El análisis de cohortes se basa en programar el tiempo que necesitará la carrera para cubrir la demanda empresarial en la zona de estudio. Este análisis utiliza la demanda empresarial al año 2019 debido a que la carrera tiene una duración de 3 años. Considerando entonces que se cuenta con 917 plazas de trabajo, se propone la creación de seis cohortes por la compensación adicional para estudiantes rezagados (tabla 2).

El tiempo asignado de duración de las tecnologías estará distribuido en VI Cohortes. Teniendo así una duración total de 3 años para cubrir la demanda insatisfecha proyectada al año 2019.

Tabla 2. Demanda Laboral Carrera de Logística y transporte

| EMPRESAS | DEMANDA DE TECNÓLOGOS | OFERTA EN EL ÁREA | BRECHA |
|----------|-----------------------|-------------------|--------|
| 723      | 917                   | 75                | 842    |

Fuente: Rediseño de carrera

### 3.2. Resumen del Mesocurrículo.

El análisis de la demanda y pertinencia de las carreras en el macro currículum permite establecer la vocación de la zona de influencia del instituto, que se constituye en base para el fundamento del meso currículum, orientado a establecer la descripción, objetivos, estrategias y políticas de las carreras. En la tabla tres se resumen objetivos y políticas.

Tabla 3. Resumen del Mesocurrículo.

| TECNOLOGÍA EN LOGÍSTICA Y TRANSPORTE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | TECNOLOGÍA SUPERIOR EN PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DEL TRANSPORTE TERRESTRE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivo general</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Formar tecnólogos en Logística y transporte con sentido de responsabilidad y ética profesional capacitados para manejar eficientemente los procesos de Almacenamiento, Distribución y transporte; mediante la aplicación de conceptos técnicos y herramientas aplicables a todo tipo de empresas para contribuir a la competitividad y desarrollo empresarial.                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Formar profesionales íntegros capaces de planificar, gestionar y coordinar el transporte terrestre, mediante el uso eficiente de los recursos y espacios de la infraestructura vial, para responder técnicamente a los problemas de movilidad del tránsito y del transporte terrestre, a través de una formación teórica-práctica de manera eficaz, en organismos públicos y privados, integrando ejes transversales como seguridad, salud y medio ambiente.                                                      |
| <b>Objetivos específicos</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Conocer el uso de métodos y técnicas de abastecimiento que ayuden a la generación de eficiencia en los términos de costos para las empresas.</li> <li>Dominar conocimientos sobre la legislación aplicable en los procesos logísticos desarrollando valor agregado en las empresas.</li> <li>Utilizar de manera eficiente la maquinaria y herramienta optimizando los procesos internos empresariales</li> <li>Desarrollar capacidades para el manejo de materiales y distribución de bienes en el desarrollo de una estrategia de logística exitosa que responda a los objetivos de la empresa.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Aplicar herramientas informáticas que gestionan el transporte terrestre, con capacidad de liderazgo, desde la cosmovisión de otros saberes</li> <li>Utilizar técnicas modernas de gestión y gerenciamiento del transporte terrestre fomentando el cuidado ambiental compatible con el entorno.</li> <li>Generar propuestas de proyectos sustentables que solucionen problemas observados en la comunidad, mediante el análisis, observación y trabajo de campo.</li> </ul> |
| <b>Políticas de permanencia y promoción estudiantil y políticas para potenciar la diversidad y el aprendizaje intercultural</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollar proyectos de vinculación con la comunidad, donde se</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>El Instituto impulsará mediante el tutor personal el apoyo y</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

describa en forma teórica y práctica los diferentes saberes y conocimientos en Logística y Transporte, que pueden servir para mejorar un componente de la sociedad.

- Potencializar el diálogo entre saberes ancestrales y científicos para promover la investigación y aplicación de proyectos innovadores.
- Incentivar en los estudiantes el manejo de una segunda lengua, además de la valoración de los idiomas como medio de expresión.
- Proporcionar una formación orientada hacia el desarrollo humano sostenible, cuyas premisas sean la equidad étnica/social, la equidad entre hombres y mujeres, el uso sostenible del medio ambiente, la preservación de los recursos naturales y culturales.
- Fomentar la autoestima, la identidad, seguridad personal, el espíritu de autonomía, autorregulación del trabajo, la convivencia grupal, la valoración de lo propio y el respeto a los demás.
- Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional, así como de la naturaleza multiétnica, pluricultural y multilingüe del país.

acompañamiento de los estudiantes desde el primero hasta el quinto semestre para fortalecer el desarrollo individual en actitud y aptitud dentro de la institución.

- El Instituto institucionalizará los recursos de aprendizajes mediante la dotación de e-bibliotecas para la construcción del aprendizaje.
- El Instituto canalizará estímulos y becas económicas de acuerdo a criterios socioeconómicos y académicos.
- El Instituto mejorará la comunicación inter e intra institucionales entre los miembros de la comunidad educativa por medio de la reestructura del Sistema de Gestión.
- El instituto promoverá la ética y respeto entre los miembros de la comunidad educativa a fin de entablar espacios de potenciar la diversidad y el aprendizaje intercultural.
- El Instituto tiene el fiel compromiso promover la interculturalidad para el desarrollo de competencias que permiten tener habilidad en la interacción y comunicación entre personas de diversas culturas y dentro de diferentes contextos culturales.

Fuente: Rediseño de carrera

### 3.3. Organización curricular

El análisis macro, permite el establecimiento de contenidos dentro de las unidades de organización curricular, donde se ordenan las asignaturas acordes con el nivel de aprendizaje en cada periodo académico, articulándolas de modo progresivo e integrador, a lo largo de la carrera estableciendo prerrequisitos y correquisitos de las tecnologías, estas unidades de organización curricular para el nivel tecnológico son:

- **Básica:** Introducción al aprendizaje de ciencias y disciplinas que sustentan la carrera, sus metodologías e instrumentos, así como en la contextualización de los estudios profesionales.
- **Profesional:** Orientada al campo de estudio y áreas de actuación de la carrera, a través de la integración de las teorías correspondientes y de la práctica pre profesionales integración teoría-práctica.
- **Titulación:** Validación académica de conocimientos, habilidades y desempeños de la profesión para la resolución de problemas, dilemas o desafíos de una profesión (CES, 2013).

Las carreras Tecnológicas en Logística y Transporte, y en Planificación y Gestión del Transporte Terrestre, tienen en cada una de las unidades de organización curricular, con sus correspondientes prerrequisitos y correquisitos por asignatura acorde con lo establecido por el instructivo de diseño de carrera del CES (véase tabla en apartado anexos).

La exhaustiva elaboración del macrocurrículo y mesocurrículo permitió integrar al microcurrículo los resultados de aprendizaje que caracterizaran cada tecnología en función de su área de especialización: campo amplio: Servicios, campo específico: servicio de transporte, campo detallado: Gestión del Transporte; y de carreras y titulaciones de nivel tecnológico superior pertenecientes a Tecnólogo Superior en Logística y Transporte; y Tecnólogo Superior en Planificación y Gestión del Transporte Terrestre correspondientemente (CES, 2016).

A esta organización se adiciona el plan de actividades de las prácticas Pre profesionales en las entidades receptoras del Tecnólogo Superior. El que, es su contenido base debe incorporar:

Para el Tecnólogo Superior en Logística y Transporte, escenarios como departamentos de Logística, bodegas y centros de distribución, en grupo de máximo 5 estudiantes y cumpliendo al menos 400 horas para que desarrolle capacidades, competencias, habilidades, destrezas y desempeños del perfil de egreso que le permita, analizar y optimizar procesos logísticos en seguridad, sistemas de consolidación de carga y comparación de los procesos integrales de la cadena de suministro tomando en cuenta criterios ambientales, económicos y sociales.

En el caso del Tecnólogo Superior en Planificación y Gestión del Transporte Terrestre, debe considerarse escenarios como departamentos de revisión vehicular, de gerencia general o de sistemas. Desarrollando actividades de trabajo en talleres con modelos y motores de vehículos, Monitoreo logístico de las rutas de la transportación, organización de sistemas informáticos y el análisis de la seguridad del tránsito.

En la tabla 4 se presentan los principales resultados de aprendizaje requeridos como requisitos mínimos para la titulación en las tecnologías rediseñadas.

*Tabla 4 Resultados de aprendizaje de la unidad de titulación por tecnología.*

| TECNOLOGÍA EN LOGÍSTICA Y TRANSPORTE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | TECNOLOGÍA SUPERIOR EN PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DEL TRANSPORTE TERRESTRE                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A través del análisis de la evolución histórica del sector de los transportes, el alumno deberá comprender la situación actual y las tendencias del sector.</li> <li>▪ Deberá entender las características específicas del mercado del transporte y la relevancia del transporte en el contexto econó-</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Valora proyectos ejecutados en otras ciudades.</li> <li>▪ Maneja técnicas básicas de inferencia estadística</li> <li>▪ Discrimina los vehículos de transporte terrestre.</li> <li>▪ Diseña los terminales de transporte público.</li> <li>▪ Aplica las normas y</li> </ul> |

mico.

- Capacidad para describir la relación existente entre el sistema de transportes y el sistema territorial y social.
- Mediante el estudio individualizado de cada uno de los principales modos de transporte (carretera, ferrocarril, marítimo, aéreo, urbano y metropolitano), el alumno deberá detectar las principales diferencias existentes entre unos y otros, fundamentalmente en lo que se refiere a las características de sus infraestructuras y de sus servicios.
- Determinar los métodos de evaluación adecuados de acuerdo al tipo de carga.
- Manejar herramientas para el análisis de stocks en las empresas.
- Determina los tipos de vías existentes.
- Preparar la carga según los lineamientos y las condiciones orientando al beneficio de la empresa.
- Aplica distintas modalidades de embarque y de fletamento, lo cual le facilita a la toma de decisiones.
- Preparar la carga según los lineamientos y las condiciones orientando al beneficio de la empresa.
- Implementar procedimientos y criterios para certificación BASC.

procedimientos en la planificación del transporte terrestre.

- Comprende el uso de las Normas de Diseño.
- Proyecta la vía, con las especificaciones técnicas exigidas.
- Analiza las diferentes situaciones y problemas de tráfico y ofrece alternativas de solución.
- Determina el impacto que ocasiona el transporte urbano en el medio ambiente.
- Demuestra la importancia del transporte sostenible.
- Aplica la metodología idónea en la búsqueda de información a través de encuestas, así como para la organización, análisis e interpretación de los datos de flujo de tráfico.
- Propone nuevos modelos para el transporte terrestre.
- Decide, con criterio, alternativas válidas de inversión en Servicios de Transporte.
- Calcula financiamientos en empresas de Transporte considerando los flujos y la inflación.
- Interpreta los análisis financieros de una empresa de Transporte.
- Elabora proyectos de inversión aplicando adecuadamente fórmulas financieras

*Fuente: Rediseño de carrera*

#### 4. DISCUSIÓN

El correspondiente estudio del entorno macro y meso curricular al cual se adiciona el cumulo de competencias propias de la carrera en correspondencia con los resultados de aprendizaje permite establecer la correlación de las asignaturas con los núcleos estructurantes para cada carrera.

En la carrera de Tecnología Superior en logística y transporte quedaron establecidos como núcleos estructurantes: Fundamentos de Logística y Transporte, Recepción, control y sistemas de Transporte, Manejo interno de carga y sistemas de transporte, Proceso de distribución y envíos de carga; y Gestión de tráfico y optimización de procesos logísticos, cuyo perfil de egreso permitirá:

1. Conoce de manera eficiente fundamentos que ayuden a orientar las operaciones de la logística y el Transporte
2. Gestiona eficientemente la adquisición, control de las mercaderías y los sistemas de transporte con criterios técnicos, económicos, y de calidad según las necesidades empresariales.
3. Maneja eficientemente las actividades de almacenamiento de las mercaderías adquiridas de acuerdo al flujo de materiales considerando el tiempo, costo, calidad y los sistemas de transporte.
4. Maneja eficientemente la distribución de las mercancías considerando condiciones contractuales, marco legal y normas nacionales e internacionales
5. Planifica las rutas adecuadas para el traslado de la mercancía en función a criterios de costo, calidad y tiempo.

También en la carrera de Tecnología Superior en logística y transporte se establecieron como núcleos estructurantes: Fundamentos de la Planificación y Gestión del Transporte, Planeamiento del Transporte Terrestre, Administración del Transporte Terrestre, Segu-

ridad Vial; y Gerencia del transporte terrestre, cuyo perfil de egreso permitirá:

1. Proponer soluciones de movilidad, administrando de manera eficiente los recursos tecnológicos y el espacio.
2. Gestionar eficientemente el transporte de las ciudades en términos técnicos y económicos.
3. Gestionar eficientemente el transporte de las ciudades en términos técnicos y económicos.
4. Gerencia el transporte terrestre optimizando los sistemas de movilidad en el sector del tránsito.
5. Gerencia el transporte terrestre optimizando los sistemas de movilidad en el sector del tránsito.

#### 5. CONCLUSIONES

Las Instituciones de Educación Superior, enfocan en su responsabilidad académica o de formar profesionales en un macro meso y micro currículo robustecido en el análisis de núcleos estructurantes integradores, además de, establecer mecanismos de inserción, con la realidad social, empresarial e institucional, siendo el análisis del conjunto de factores y variables el que determinara la pertinencia, y estructura del diseño curricular de carrera.

Mediante el análisis de las encuestas se pudo deducir que se cuenta con un significativo porcentaje de bachilleres deseosos de estudiar la carrera de Tecnología Superior en Logística y transporte; y de Planificación y gestión del transporte terrestre con un 35.44% como opción de carrera.

El sector empresarial tiene la necesidad de contratar a profesionales con título afín a los servicios de transporte en las áreas operativas, las encuestas realizadas a las empresas vinculadas al área demuestran que un 62,50% desearía que se forme el personal que contrataría a futuro.

Tomando como fuente la Superintendencia de compañías al 2015, existen en la Provincia 723 empresas activas vinculadas al sector, con un crecimiento promedio anual del

5.5%, la demanda laboral se establecería a la actualidad en 917 profesionales tecnólogos con formación en Tecnología Superior en Logística y transporte; y de Planificación y gestión del transporte terrestre.

La relación entre el macrocurrículo de las carreras de tecnologías en Logística y transporte; y de Planificación y gestión del transporte terrestre del Instituto Tecnológico Superior Julio Moreno Espinosa y sus procesos de vinculación con la sociedad, desarrollo de innovación y transferencia de tecnología constituyen referentes funcionales que permiten avalar el desempeño y la calidad de las carreras. Funciones que se encuentran basadas en una amplia normativa, planes y programas nacionales y locales, en total apego a la normativa vigente de Educación Superior del Ecuador.

Con un enfoque holístico, originado de la reflexión colectiva de la comunidad académica, en el Instituto Tecnológico Superior Julio Moreno Espinosa, permitirá al futuro Tecnólogo Superior en Logística y transporte; y en Planificación y gestión del transporte terrestre conocer mejor la realidad organiza-

cional y social que afrontará y la transformará en el marco de un sistema complejo de conocimientos científicos y tecnológicos, prácticas sociales y culturales. Articulando los resultados de aprendizaje al Plan Nacional del Buen Vivir a nivel nacional, regional y a los planes sectoriales y locales.

El diseño de las carreras está orientado a brindar respuestas en redes prospectivas e innovadoras a los problemas propios en el campo ampliado de servicios, en el específico de Servicio de transporte y en el detallado Gestión del Transporte.

La experiencia del Instituto Tecnológico Superior Julio Moreno Espinosa sobre el diseño curricular y su correspondencia con el meso y macro currículo constituye un aporte válido para enriquecer el proceso de profesionalización, a través del rediseño de las carreras de Tecnología Superior en Logística y transporte; y en Planificación y gestión del transporte terrestre, coherente con las competencias y resultados de aprendizaje de la profesión.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Montecristi: Corporación de Estudios y Publicaciones.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito: Asamblea Nacional del Ecuador.
- Brunner, J. y Meller, P. (2005). *Competencias profesionales y técnicas en la sociedad del conocimiento*. Observatorio del Empleo Graduados de la Educación Superior chilena.
- Cardona, G. M. (2016). Análisis comparativo de la formación por competencias en las modalidades presencial y virtual; caso Universidad CEIPA. *Suplemento SIGNOS EAD*, 1-12.
- CEIPA. (01 de mayo de 2012). *Modelo Pedagógico Diferente*. Obtenido de CEIPA Business School: <http://www.ceipa.edu.co/ceipa/modelo-pedagogico-diferente/>
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). (01 de octubre de 2016). *Comisión Económica para América Latina y el Caribe*. Obtenido de REDATAM: <http://www.cepal.org/es/temas/redatam>
- CES (Consejo de Educación Superior). (08 de Junio de 2016). *Reglamento de armonización de la nomenclatura de títulos profesionales y grados académicos que confieren las*

*instituciones de Educación Superior del Ecuador. Reglamento de armonización de la nomenclatura de títulos profesionales y grados académicos que confieren las instituciones de Educación Superior del Ecuador.* Quito, Pichincha, Ecuador: Consejo de Educación Superior.

- CES, (Consejo de Educación Superior). (2013). *Reglamento de Régimen Académico.* Quito: Consejo de Educación Superior.
- Cevallos, G. E. (2016). Método de análisis de la economía política para la evaluación de la eficiencia de las políticas públicas ambientales. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 1-19.
- Cevallos, G. E., Nevárez, J. B. y Olaya, L. A. (Septiembre de 2016). Estudio de mercado y pertinencia, su impacto en el rediseño de la tecnología superior en planificación y gestión de transporte terrestre. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 1-23. Obtenido de <http://www.eumed.net/rev/caribe/2016/09/transporte.html>
- Drucker, P. (1959). *Los límites del mañana: un reporte del nuevo mundo postmoderno.* Nueva York: Harper and Row.
- El Telégrafo. (23 de febrero de 2014). *La movilidad es abordada en todas sus dimensiones en Quito.* La movilidad es abordada en todas sus dimensiones en Quito.
- Kauschke, P. (2015). *Logística 2030.* México: IFK.
- Lara, E. M. (2014). *Fundamentos de investigación: Un enfoque por competencias (2 ed.).* México: Alfaomega Grupo Editor.
- Mesa, B. F. y Gómez, I. D. (s.f.). *La pertinencia social de la educación superior desde los procesos de vinculación con la sociedad.* Quito: Universidad Tecnológica Israel.
- SENESCYT (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación). (enero de 2015). Institutos Superiores Tecnológicos. Recuperado el 14 de enero de 2016, de *Proyecto de reconversión*: <http://www.senescyt.gob.ec/Institutos/proyecto-de-reconversi%C3%B3n.html>
- SENPLADES (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo). (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017.* San Francisco de Quito, Ecuador: Asamblea Nacional. Obtenido de <http://www.buenvivir.gob.ec/presentacion>
- Tunnermann, C. (2004). *¿Qué tipo de Universidad es pertinente para la construcción de una globalización alternativa desde América Latina?* Costa Rica: ILAEDES.
- Villacís, B. y Carrillo, D. (2011). *Estadística Demográfica en el Ecuador: Diagnóstico y propuesta.* Quito: Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC).

## Políticas educativas en la hegemonía neoliberal.

*Educational Policies in the Neoliberal Hegemony.*

Javier Molina Pérez. *Investigador colaborador del Departamento de Pedagogía. Universidad de Granada (España)*

Contacto: [jmolinap@outlook.es](mailto:jmolinap@outlook.es)

Fecha recepción: 03/11/2016- Fecha aceptación: 20/04/2017

### RESUMEN

Se trata de un artículo de revisión bibliográfica. El trabajo se centra en el análisis ideológico de las políticas educativas que se introducen en España y otros países. Éstas responden a las prácticas neoliberales. En la primera parte del texto se realiza un desarrollo teórico introductorio y un análisis donde se sintetizan sucesos y acontecimientos históricos a fin de describir la evolución desde el liberalismo decimonónico hasta las prácticas neoliberales actuales. En la segunda parte se realiza una revisión teórica donde se focaliza la atención en los presupuestos neoliberales que trascienden del ámbito político-económico para instaurarse en sectores de rentabilidad social. Se abordan además, distintas perspectivas de análisis de la globalización y del neoliberalismo, así como la confluencia de este sistema político con otras racionalidades ideológicas como el neoconservadurismo, convergiendo ambos en el afán por la privatización de la educación.

Por otro lado, se analizan los efectos de las prácticas neoliberales en el ámbito educativo, destacando el favorecimiento de los cuasimercados educativos, la instrumentalización del currículum para su adecuación al mercado laboral, así como los discursos que abogan por modelos de gestión escolar basados en la competencia y comparabilidad. En el último apartado se establecen las principales conclusiones de la compilación realizada. Se explicita el favorecimiento de procesos de privatización endógena y exógena. Éstos se favorecen desde instituciones supranacionales, que además, conciben el sistema educativo como un instrumento al servicio de la competitividad económica.

### PALABRAS CLAVE

Neoliberalismo, globalización, mercados educativos, privatización.

### ABSTRACT

It is an article of literature review. The work focuses on the ideological analysis of education policies which are introduced into Spain and other countries. They respond to neoliberal practices. In the first part of the text, an introductory theoretical development is performed and, an analysis, which summarizes incidents and historical events to describe the evolution from the nineteenth-century liberalism to the current neoliberal practices. In the second part, it is performed a theoretical review where attention in neoliberal assumptions that go beyond the political and economic sphere focuses to get established in sectors with social profitability such. Different perspectives of analysis of globalization and neoliberalism are also addressed, as well as the confluence of this political system with other ideological rationales as neo-conservatism, converging both of them in the eagerness for the privatization of education.

On the other hand, the effects of neoliberal practices in education are analyzed, highlighting favoring of educational quasi markets, the instrumentalization of the curriculum for labor market relevance, as well as speeches advocating school management models based on competence and comparability. The main findings of the compilation made are set out in the last section. The favoring of processes of endogenous and exogenous privatization is explicit. These are promoted from supranational institutions, which also, conceive the educational system as a tool for economic competitiveness.

### KEYWORDS

Neoliberalism, globalization, educational markets, privatization.

## 1. INTRODUCCIÓN

Acontecimientos como la crisis económica del petróleo o la crisis fiscal del Estado de Bienestar, que provocó fuertes restricciones en las inversiones públicas (Luengo y Saura, 2013a), dieron lugar al auge de los preceptos neoliberales ensalzados por nuevos actores sociopolíticos como Ronald Reagan (1981) o Margaret Thatcher (1983), envueltos en el creciente fenómeno de la globalización. Se producirían en esta línea distintos cambios sociales, políticos y económicos que sumergieron a los sistemas escolares en lo que ya en la conferencia de Williamburg (1967) se consideró como una crisis mundial de los sistemas educativos (Puelles, 2004). La respuesta a la crisis se concretó en "políticas de reforma escolar" (Puelles, 2012, p. 27) pasando "de las reformas como política a las políticas de reforma" o contra-reformas (Gimeno, 2006, p. 23). Éstas afectan al gobierno y administración de los sistemas educativos, a su estructuración, financiación, distribución de recursos, conformación del currículum, gestión del profesorado y a la evaluación del propio sistema (Puelles, 2004), quedando cada uno de estos ámbitos impregnado de preceptos mercantiles, gerencialistas y economicistas. Podría considerarse que la educación desde un primer momento estuvo en el punto de mira de las agendas políticas neoliberales. Éstas, por un lado, redefinen la orientación de los sistemas educativos dejando atrás la pretensión de una "educación para la vida", con la finalidad de "aprender a aprender" y "aprender a vivir juntos" (Puelles, 2012, p.29), para entenderlos como instrumentos al servicio de la mejora de la economía (Saura y Luengo, 2015). Por otro lado, mediante un discurso machaconamente intencional de demonización y devaluación de lo público (Torres, 2007), consiguen introducir al sector privado en ámbitos de rentabilidad social que el Estado de Bienestar debía proporcionar.

Así mismo, los dogmas neoliberales se han aplicado en el sistema educativo español y andaluz con gobiernos tanto conservadores como socialdemócratas (Díez, 2010; Luengo y Saura, 2013a). Todo ello está contribuyen-

do a una privatización de y en los sistemas públicos que, Hatcher (2001) en primera instancia y Ball y Youdell (2008) después, la clasifican como exógena o visible y/o endógena o encubierta.

## 2. METODOLOGÍA

El presente trabajo se basa en un estudio de revisión conceptual-bibliográfica, cuya virtualidad reside en la exposición sintetizada de las aportaciones científicas más importantes en el área de análisis de las políticas educativas contemporáneas. Pretende servir como base para ampliar y profundizar en la multitud de estudios actuales. Se trata a su vez de un análisis que parte de las principales conclusiones extraídas del proyecto de investigación I+D+i "Dinámicas endógenas y exógenas de privatización en y de la educación: el modelo de cuasimercado en España" (Plan Nacional I+D+i REF/EDU 2010/ 20853). Ello implica, partir de un conocimiento basado en una crítica foucaultiana de las políticas educativas neoliberales, entendidas como mecanismos de poder y control sobre los sujetos e instituciones a las que se dirigen.

Así, en primer lugar, se han recogido las aportaciones de los/as autores/as más destacados en el ámbito de la política educativa. Se han considerado, por un lado, las obras más significativas en la literatura internacional, por el volumen e impacto de sus aportaciones, en las que se abordan cuestiones referidas a ideología política y educación; como son las de Michael Apple, Stephen Ball, Pierre Bourdieu, John Clarke, Michael Foucault, Sotiria Grek, Benjamin Levin, Nico Hirt, Stewart Ranson, Jamie Peck, R. Hatcher, Aihwa Ong, Fazal Rizvi o Nikolas Rose entre otros. Por otro lado, se destacan los/as autores/as nacionales con más publicaciones en el área temática que se aborda, destacando por su afinidad con este artículo las obras de Antonio Bolívar, Antonio Viñao, Antoni Verger, José Gimeno Sacristán, José Luís Bernal, Josep Ramoneda, Manuel de Puelles, Jurjo Torres o las aportaciones del Foro de Sevilla, que reúne a los miembros más destacados del estudio de la política educativa nacional.

La búsqueda de otros documentos que complementan la línea temática y crítica de este trabajo se ha realizado delimitando una serie de descriptores clave. Tres que atienden puramente a la dimensión política del texto; *“liberalismo y neoliberalismo”*, *“mercado y Estado”*, *“Estado de Bienestar y neoliberalismo”*; y otros tres buscando la incidencia del ámbito político en la esfera educativa; *“globalización y educación”*, *“elección y colegios concertados”* y *“calidad y educación pública”*. A través de éstos, se han operado en las siguientes bases de datos; Scopus, web of science, Dialnet, ERIC y google académico, de las que se han extraído los artículos utilizados para el compendio realizado en este trabajo.

### 3. ORIGEN Y DESARROLLO DE UNA NUEVA MANIFESTACIÓN DEL LIBERALISMO POLÍTICO DECIMONÓNICO

El liberalismo político, padre de lo que posteriormente se conocerá como neoliberalismo, se caracteriza por un Estado inhibicionista, partidario de una economía de mercado (Vargas, 2007) que dio lugar a férreas desigualdades sociales y revueltas populares. Éstos y otros factores como la revolución soviética o la crisis conocida como la gran depresión dieron lugar a modelos de Estados más intervencionistas (Harvey, 2005). Esto se consideró como un gran pacto (Puelles, 2004), donde las fuerzas conservadoras, ante la expectación y aceptación que estaba experimentando el comunismo, aceptaron la conformación del Estado de Bienestar, promovido por la socialdemocracia.

Sin embargo, el desarrollo social ocurrido a mediados de la década de los cuarenta del pasado siglo comenzaría a mostrar signos de agotamiento. Además de la crisis petrolera y el fenómeno de la estanflación (Puelles, 2012), se sumó un decaimiento del comunismo, evidenciado en la caída del muro de Berlín en 1989 y en su desplome en la unión soviética en 1991. Serían éstas las evidencias más clarividentes de un triunfo neoliberal y del proceso de “globalización del capitalismo” (Torres, 2007, p. 78). El discurso neoli-

beral y conservador comenzó a cuestionar los principios fundamentales del Estado de Bienestar y fue haciéndose hegemónico, complejo de hacer frente, pues tiene de su lado a las grandes estructuras de poder y control (Bourdieu, 1998). Es en este contexto que se produce un claro triunfo ideológico de un capitalismo neoliberal (Martínez, 2013).

### 4. NEOLIBERALISMO: ENTRE LA TRADICIÓN NEOMARXISTA Y LOS ANÁLISIS FOUCAULTIANOS

Pese a su sempiterna presencia en los análisis no está claro aún qué abarca el término de “neoliberalismo”. Clarke (2008) expone que se trata de un concepto muy recurrente a la hora de realizar análisis críticos por su carácter móvil y flexible. Apunta a una prostitución de su significado en tanto que ha sido tratado con “promiscuidad”, “omnipresencia” y “omnipotencia” (Clarke, 2008; Saura, 2015a; Saura, 2015b). No obstante, Lerner (2000) establece una serie de principios básicos o pilares del neoliberalismo, citando el individualismo, la libertad de elección, la seguridad del mercado, o el principio de “dejar hacer” y “Estado mínimo”.

En esta complejidad se han diferenciado dos corrientes de análisis. La mayoría de estudios lo entienden como una teoría de prácticas de economía política (Harvey, 2005). Se trata de una perspectiva de análisis neomarxista (Saura, 2016a) que Ong (2007, p. 4) la entiende bajo la consideración de “una gran ‘N’”. ‘Neoliberalismo como el conjunto de políticas que se basan en una férrea defensa de la libertad empresarial, de la propiedad privada y el libre mercado donde el Estado simplemente debe velar para que estas libertades puedan darse (Harvey, 2005; Saura, 2015b). Steger y Roy (2011) diferencian tres ámbitos dentro de esta perspectiva; por un lado, puede entenderse como una ideología; por otro lado, puede hacer referencia a una forma de entender la acción de gobierno; y en tercer lugar, puede referirse a un conjunto de prácticas político-económicas específicas. La connotación ideológica está basada

en la exaltación de los mecanismos de mercado, así como en la reducción del intervencionismo estatal y la desregulación económica (Puelles, 2004). La "mentalidad de gobierno", hace referencia a una nueva forma de ejercer el gobierno, basada en una concepción economicista de los derechos sociales. La tercera connotación hace referencia a aquellas acciones "recomendadas" por los organismos internacionales, basadas fundamentalmente en la reducción del gasto público (Steger y Roy, 2011). Es desde esta perspectiva que se aplica el principio básico neoliberal de privatización de lo público. Para ello, en educación se ponen en práctica una serie de tecnologías políticas (Ball, 2007) tales como la apertura de la educación al mercado, la financiación de los centros privados, la subcontratación de colegios públicos y la externalización de servicios escolares como el comedor, transporte o actividades extraescolares (Bernal y Lorenzo, 2013; Díez, 2010).

Por otro lado, son cada vez más, los estudios que comprenden el neoliberalismo como un modelo de "gubernamentalidad neoliberal" (Saura, 2016a, p. 251). Ong (2007, p.4) entiende esta perspectiva como 'n' neoliberalismo "con una pequeña 'n'", en tanto que se trata de una tecnología rectora de "sujetos libres" que "coexiste con otras racionalidades políticas". Se trata de un modo de gobierno donde los sujetos se auto-gestionan en los diferentes ámbitos de la vida, entre ellos la educación, para tender al máximo beneficio individual. Rizvi y Lingard (2013, p. 58) en otros marcos analíticos, definen el neoliberalismo como "un modo de interpretar la globalización diseñado para orientar una determinada formación de la conciencia subjetiva o fenomenológica de las personas". Torres (2007, p. 23) alude a este propósito a la conformación de subjetividades neoliberales, haciendo referencia a "la construcción de un ser humano alienado y fragmentado" conformado por dos modelos principales de conducta: "homo economicus" y "homo sociologicus". El primero se caracteriza por ser una persona individualista y competitiva que instrumentaliza al ser-

vicio económico sus relaciones personales y actividades cotidianas. El segundo hace referencia a una persona que interioriza los valores del capitalismo neoliberal con escasas posibilidades de reflexión y crítica.

## 5. GLOBALIZACIÓN NEOLIBERAL Y EDUCACIÓN

El fenómeno de la globalización se puede entender al menos de tres modos distintos; como cambios profundos que se dan en la sociedad, como una ideología que encubre relaciones de poder e interés y como un imaginario social, una identidad de las personas en un mundo plural y diverso (Rizvi y Lingard, 2013). Es precisamente su connotación ideológica la que se ha impuesto en las últimas décadas, marcada por la fuerte visión del neoliberalismo hegemónico.

El ámbito educativo es una de las dimensiones del punto de vista neoliberal de la globalización. Organismos intergubernamentales como el Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se han convertido en verdaderos actores políticos con una influencia decidida en la conformación de políticas educativas y en la evaluación de éstas (Rizvi y Lingard, 2013; Saura y Luengo, 2015). En este sentido, los organismos supranacionales impulsan directrices de actuación y líneas discursivas que tienen como objetivo presionar a los gobiernos nacionales para redefinir los servicios públicos como servicios económicos del mercado global. Por consiguiente, asistimos a una "oleada privatizadora" (Viñao, 2012b, p. 82) que es el resultado de una política supranacional coherente. En el caso de la Unión Europea se plasma en el Tratado de la Constitución Europea, donde los servicios públicos pasan a ser denominados como Servicios Económicos de Interés General (SEIG). Esto connota no solo su viro semántico sino también su descatalogación como derecho social y abre la puerta, por consiguiente, a la dejación de responsabilidades del Estado en pos de los mercados (Díez, 2010). Este Tratado suponía un paso más en

un vendaval de privatización y mercantilización emergente. Previamente ya se habían iniciado los procesos de comercialización de la educación a nivel mundial cuando se produjo el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS/ GATS) promovido por la Organización Mundial del Comercio (OMC) (Ball y Youdell, 2008).

De los organismos internacionales citados, parece que la OCDE se erige como el ente de máxima influencia en la política educativa de los países integrados. Sus pretensiones se manifiestan desde su nomenclatura y a tal objetivo destina sus acciones. Un ejemplo de ello es el *Programme for International Student Assessment* (PISA), una evaluación internacional orientada a enjuiciar aquellas “competencias” que serán necesarias para el mundo laboral. Sin embargo, PISA, gracias a la relevancia internacional adquirida en la última década, se ha convertido en un dispositivo que va más allá de evaluar los sistemas educativos a través del régimen de la estandarización. Ahora es un mecanismo de regulación de las políticas educativas, bajo el prisma de la competitividad económica y cuyos discursos subyacentes sirven para legitimar un tipo de reformas educativas que comprenden la etapa escolar como un medio para la mejora de la competitividad de los países (Bolívar, 2010; Saura y Luengo, 2015). La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) es el último manifiesto de cómo en España se ha hecho una politización de los datos de PISA (Bolívar, 2010; Fernández-González, 2015). Ésta se ha servido de la relevancia de las pruebas de carácter externo para introducir en todas las etapas evaluaciones estandarizadas. De este modo, se ha favorecido la introducción de políticas de privatización encubierta, en forma de mercantilización de la educación, gestión por resultados y rendición de cuentas (Saura, 2015a).

Las evaluaciones de la OCDE funcionan como un mecanismo de control a los gobiernos nacionales, lo que supone un gobierno desde la distancia (gobernanza) (Rose, O'Malley y Valverde, 2006) y una forma de gobernar a través de la estadística y los números (Grek,

2009; Rose, 1991). Muy relacionada esta cuestión con el concepto de biopolítica de Foucault (2009), referida en el ámbito educativo al poder para gobernar y regular al conjunto de educandos del sistema educativo por medio de la estadística y la numeración. Se trata de una promulgación de mecanismos de control para la gestión poblacional a fin de extender los modelos de gobierno neoliberales (Saura, 2016b).

En definitiva, podemos atribuir a la globalización algunos cambios importantes que ha sufrido la educación. Son acuciantes reseñar los siguientes; la convergencia curricular, instrumentalizando el currículum (Díez, 2010; Torres, 2007; Torres, 2014), la convergencia estructural de los sistemas para favorecer la movilidad de los/las estudiantes, el gobierno y administración de los sistemas bajo el paradigma de la desregulación y la competición (Puelles, 2004), así como la elaboración de pruebas externas aplicadas a contextos específicos sin tener en cuenta la significatividad de éstas para determinados entornos históricos y culturales (Saura y Luengo, 2015).

## 6. MODERNIZACIÓN CONSERVADORA EN EDUCACIÓN

Las diferentes configuraciones del neoliberalismo conforman su naturaleza inquieta y su coexistencia con otras lógicas llevan incluso a confundir su origen liberal (Ong, 2007). Así pues se conforma un nuevo orden mundial que subyace de la alianza de fuerzas poderosas y extrañas y que Apple (2002, p. 19) denomina como “modernización conservadora”. Esto es, la conjunción de neoliberalismo y neoconservadurismo, también entendida por Puelles (2005) como la conformación de la Nueva Derecha. Neoliberales y su pretensión de un Estado débil, guiados por su racionalidad económica. Neoconservadores y su pretensión de un Estado fuerte, controlador y preocupado por la reestructuración cultural (Apple, 2002), convergen en su fin último; la privatización de la educación (Bernal y Lorenzo, 2013; Parcerisa, 2016).

Los neoliberales propugnarán que solo a través de la libertad de elección y la competencia se lograrán servicios de calidad. Alude Puelles (2007, p. 168) a una "religión de mercado" por parte del pensamiento neoliberal, que parece obviar los efectos perversos del mercado e ideologizar irracionalmente una forma de estudiar y comprender la sociedad. La realidad es que estas políticas de libertad de elección (de centros fundamentalmente) se apoyan en estrategias inicuas que parecen atender a las lógicas del darwinismo conservador, en tanto que se considera que todos tienen la misma capacidad para poder elegir. Viñao (2012a) expone algunas de estas estrategias y destaca la diversificación de la oferta a edades tempranas, la polarización de la red de centros según orígenes socioculturales y el establecimiento de diferenciaciones que atiendan a la especialización de centros. No cabe duda que la consecuencia de estas medidas redundará en una mayor desigualdad social con sistemas educativos garantes de un alto carácter selectivo que se dará desde las etapas obligatorias. Así lo ratifican otros intelectuales, enfatizando que lo que se esconde tras estas medidas es el rechazo de las familias socioeconómicamente más pudientes a la mezcla social, a educar conjuntamente a alumnado de diferentes clases sociales (Gimeno, 1998). Por tanto, podría afirmarse que "la libertad a elegir centro forma parte de un discurso supuestamente liberal dentro de una estrategia conservadora" (Viñao, 2012b, p. 82).

La confluencia de estas racionalidades se ocupa por consiguiente de los contenidos, de la regulación del currículum, referente a qué enseñar y para qué, acompañado de una proliferación de evaluaciones, tanto del sistema como de los centros (Romero, 2016), convirtiéndose en el instrumento principal de la política educativa (Calero y Choi, 2012). La evaluación se convierte en una de las principales aportaciones del espectro neoliberal que incide a su vez en las relaciones profesionales de docentes y centros, conformándose la cultura de la performatividad, basada en la obsesión por el resultado y por

la superación del compañero/a (Luengo y Saura, 2013b; Ball, 2003). Se experimenta un cambio desde una cultura colaborativa a una colegialidad competitiva (Torres, 2007), donde el/la educador/a rivaliza con su homólogo/a para alcanzar mejores cotas de rendimiento en su alumnado para así conseguir mejores posiciones profesionales y personales. Este tipo de relaciones se afianzan cuando entran en juego políticas de pago por mérito o incentivos docentes. Ejemplo de ello es el "*Programa de calidad*" de la Junta de Andalucía ya derogado por su cuestionable funcionamiento, dejando evidencias de distanciamiento y rupturas colegiales entre profesionales, que se ven envueltos en un ambiente competitivo propio de los modelos procedimentales empresariales (Luengo y Saura, 2012; Luengo y Saura, 2013b).

#### **6.1. Prácticas neoliberales en educación: mercado, libertad y autonomía**

La lógica neoliberal se ha expandido en los sistemas educativos como una corriente endémica (Levin, 1998), donde la escuela se erige como un producto más que se puede adquirir en el mercado, en el que alumnado y familias se convierten en consumidores de ese bien que eligen en base a sus posibilidades económicas (Martínez, 2013). De este modo, "los neoliberales entienden que la educación debe ser un elemento más del mercado capitalista global, debiendo responder a sus necesidades y demandas, tanto económicas como laborales" (Bernal y Lorenzo, 2013, p. 85).

El mercado es el elemento común que emana de estas consideraciones. En primer lugar, mercado educativo; en este sentido, Viñao (2014) habla explícitamente de un plan de desmantelamiento de la educación pública. Entiende que más que la privatización o la desaparición completa, se pretende que erija una red de centros diferenciales. Unos de carácter asistencial, otros de bajos resultados académicos, otros de buenos resultados y los selectos centros de excelencia, en un intento de redefinir a la red pública como subsidiaria de la privada (Viñao, 2012b; Vi-

ño, 2016). En segundo lugar, mercantilización de la educación; es decir, la reducción significativa de ésta, en tanto que comprende la escolaridad como un instrumento para mejorar la economía y la competitividad (Saura y Luengo, 2015). Esto desencadena una trama discursiva que se fundamenta en la urgencia de reformar los sistemas educativos para responder a las “necesidades sociales”. Éstas se plantean claramente desde un enfoque nada holístico y con la pretensión última de poner la escuela al servicio del mercado, de las empresas y por ende, promover un currículum centrado en preparar mano de obra “flexible” y “polivalente” (Díez, 2010, p. 23). Por consiguiente, el sistema está modelando un tipo de subjetividades reclamadas por las empresas, de acuerdo a las necesidades del mercado (y no de la sociedad). Una preparación que trasciende de un marco para vivir en democracia a una instrucción cuyo referente pedagógico es un adiestramiento para responder a las necesidades de las empresas. Expone Hirt (2001) que esta mercantilización adquiere tres ejes fundamentales: la formación precisa del futuro trabajador, su estimulación para necesitar consumir y su formación emprendedora para afianzarse en el mercado.

Por otro lado, las retóricas neoliberales en relación a la educación son diversas, pero centradas fundamentalmente en tres elementos: la calidad de la educación, la libertad de elección y la autonomía de los centros (Puelles, 2004). El término de calidad ha sido utilizado de forma promiscua por la volatilidad de interpretaciones que derivan de planteamientos ideológicos. Se ha legitimado que su significado esté relacionado con el rendimiento académico del alumnado en evaluaciones estandarizadas de dominio competencial en matemáticas, lengua y ciencias (Foro de Sevilla, 2013) y no se consideran otras inteligencias o necesidades (Barrenechea, 2010). La calidad, bajo esta perspectiva, nada tiene que ver con concepciones que la vinculan al desarrollo íntegro de la persona, su socialización, desarrollo moral, social, físico o ecológico, con la formación del profesorado o la compensación

de desigualdades. Por el contrario, se institucionaliza un tipo de aproximación conceptual a una calidad que se define como la “satisfacción de las necesidades y expectativas de los usuarios de un producto o servicio” (Escudero, 2003, p. 24). Al mismo tiempo se extiende y se conforma un estado de opinión en el que se preconiza que esta calidad solo se puede alcanzar en centros concertados o privados, de ahí las propuestas y directrices que apoyan las políticas de elección de centros. Se trata de un proceso de doble etapa; en primer lugar, “roll-back neoliberalism”, consistente en demonizar los servicios públicos. En segundo lugar, “roll-out neoliberalism”, consistente en introducir los preceptos neoliberales como las soluciones remediales y únicas para resolver la mediocridad de los servicios públicos (Peck, Theodore y Brenner, 2009, p. 55). En este sentido, Ball, Maguire y Braun (2012) hablan de un proceso denominado “policy enactment”, en tanto que las reformas se van integrando en la subjetividad de la comunidad escolar hasta el punto de recontextualizar la identidad de cada agente, sumido y asumiendo las prácticas neoliberales.

Simultáneamente al discurso de la calidad, se presenta el de la libertad de elección, que se erige como el eslogan principal de las políticas neoliberales y que se entiende como la libertad de los familiares para elegir los diferentes centros, siempre que tengan la capacidad de pago. Se concibe a la libertad de elección como el mecanismo garante de la calidad de los sistemas. Sin embargo, no existen evidencias satisfactorias que confirmen esta hipótesis. En cambio, la investigación educativa sí muestra que no todas las familias tienen la misma capacidad para elegir y que son únicamente los conjuntos poblacionales con mayor nivel socioeconómico los que tienen verdaderamente posibilidades de elección (Olmedo, 2007).

Por último, se pone en liza el discurso de la autonomía y descentralización. Así, cuando se hace referencia a estos términos, se habla de delegación de poderes y funciones, referente a la capacidad para tomar decisiones económicas y organizativas pero en ningún

caso curriculares. Estas cuestiones atienden a los pilares de la Nueva Gestión pública y los modos gerenciales trasladados desde el sector privado que alteran las prácticas democráticas y participativas coherentes a la esencia de la escuela pública (Verger y Normand, 2015). En esta línea se encuentran algunos de los ideólogos neoliberales del pensamiento educativo español. López Ruíz expone que “la calidad en la gestión (...) se ha relevado como fundamental en todos los estudios sobre escuelas eficaces, capaz de influir positivamente sobre una amplia colección de factores relacionados directamente con la efectividad de los procesos de enseñanza/aprendizaje” (López, 2003, p. 104). Ni la ratio, ni la experiencia de profesores/as, ni el currículum son elementos diferenciales de calidad y se refiere a la mejor gestión de los recursos, en tanto que bajo su concepción, éstos son abundantes y suficientes, por lo que solo se trataría de emplearlos de modo eficaz y productivo. Este discurso de la autonomía institucional sirve también para desviar la atención sobre los compromisos del sistema educativo, pues se desplaza la responsabilidad del éxito o fracaso del alumnado desde los poderes públicos hasta los centros docentes, las familias o el propio alumnado (Puelles, 2004). Se trata de una subjetivización de las responsabilidades referente a la culpabilidad de las familias y el alumnado del posible fracaso ante la ocultación del Estado (Viñao, 2012a).

## 7. CONCLUSIONES

Durante la década de los ochenta del siglo anterior el neoliberalismo deja de ser un proyecto político-económico para erigirse como un paradigma social hegemónico. Sus análisis trascienden desde una perspectiva estructural neomarxista (Saura, 2016a) hasta una perspectiva foucaultiana. Desde ésta se entiende como una tecnología que permite disciplinar y regular subjetividades bajo estrategias de libertad (Ong, 2007) acompañadas de dispositivos de control poblacional (Deleuze, 1990).

Lo cierto es que las prácticas neoliberales encuentran en los derechos sociales un espacio donde profanar en pos de una pretensión lucrativa. Esto lleva a desarrollar dinámicas de mercantilización y privatización que definen per se a la ideología neoliberal y que se plasman en la realidad con sistemas educativos más clasistas y elitistas. De este modo, se han posibilitado políticas de elección de centro docente, políticas de diferenciación o especialización de centros, apoyos a la libertad de enseñanza entendida como libertad de elección de centros, financiación sin control de la escuela privada y recortes que merman las posibilidades de los centros públicos (Viñao, 2012a). Se vislumbra la denominada privatización endógena, entendida como un conjunto de prácticas que llevan al sector público a introducir modelos funcionales propios del sector privado, lo que conlleva una redefinición de los derechos sociales y servicios públicos (Ball y Youdell, 2008). De igual modo, el neoliberalismo ha transformado las dinámicas intra-sistémicas de las escuelas, erigiéndose como un proyecto de identidad (Thomas y Davies, 2005) lo que ha propiciado un giro en la forma de entender la finalidad de los sistemas educativos. La escuela pretende posicionarse como un instrumento al servicio de la mejora económica, obviando otras dimensiones que hasta ahora eran parte sustancial de la educación obligatoria, como la formación social, cognitiva y cultural.

Se concluye argumentando que las políticas neoliberales merman los servicios públicos y ajustan los presupuestos de tal forma que se elimina la gratuidad de los transportes, la dotación de materiales y servicios de comedor o las actividades extraescolares (Foro de Sevilla, 2013). Al mismo tiempo se prescinden de las motivaciones que dieron lugar a los sistemas educativos a raíz de la postguerra mundial (favorecer el desarrollo humano, la cohesión social, preparar a ciudadanos responsables) para centrarse únicamente en su entrenamiento para el mercado (Hirt, 2001).

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. (2002). *Educar “como Dios manda”: Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Ball, S. J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y pedagogía*, 37(15), 87-104.
- Ball, S. J. (2007). *Education plc: understanding private sector participation in public sector education*. New York: Routledge.
- Ball, S. J. y Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Brussels: Education International.
- Ball, S.J., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas-Education Policy Analysis Archives*, 18(8), 1-27.
- Bernal, J. L. y Lorenzo, J. (2013). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España un camino encubierto hacia la desigualdad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 81-109.
- Bolívar, A. (2010). PISA como Discurso: el espacio público educativo. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 18(6), 18-21.
- Bourdieu, P. (1998). La esencia del neoliberalismo. *Le Monde Diplomatique*, 528.
- Calero, J. y Choi, A. (2012). La evaluación como instrumento de política educativa. *Presupuesto y gasto público*, 67, 29-42.
- Clarke, J. (2008). Living with/ in and without neo-liberalism. *Focaal*, 51, 135-147.
- Deleuze, G. (1990). *Post-scriptum: sur les sociétés de contrôle*. Pourparlers. París: Minuit.
- Díez, E. J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 13(2), 23-38.
- Escudero, J. M. (2003). La calidad de la educación: controversias y retos para la Educación Pública. *Educatio*, 20-21, 21-38.
- Fernández-González, N. (2015). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 165-178.
- Foro de Sevilla. (2013). *Manifiesto: Por otra política educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Foucault, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica: curso del Collège de France (1978-1979)*. Madrid: Ediciones Akal.
- Gimeno, J. (1998). Nuevos liberales y viejos conservadores en educación. En F. Álvarez (comp.), *Neoliberalismo vs Democracia* (pp. 130-159). Madrid: La piqueta.
- Gimeno, J. (comp.). (2006). *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA ‘effect’ in Europe. *Journal of Education policy*, 24(1), 23-37.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hatcher, R. (2001). Getting down to business schooling in the globalised economy. *Education and social justice*, 3(2), 45-59.
- Hirt, N. (2001). Los tres ejes de la mercantilización escolar. *L’Appel pour une école démocratique*, 943, 1-23.
- Lerner, W. (2000). Neoliberalism, Policy, Ideology, Governmentality. *Studies in Political Economy*, 63, 5-25.

- Levin, B. (1998). An epidemic of education policy: (what) Can we learn from each other? *Comparative education*, 34(2), 131-141.
- López, F. (2003). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- Luengo, J. y Saura, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 111-126.
- Luengo, J. y Saura, G. (2013a). Nuevas formas de mercantilizar la educación. *Cuadernos de pedagogía*, 435, 63-65.
- Luengo, J. y Saura, G. (2013b). La performatividad en la educación: la construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.
- Martínez, F.M. (2013). *Educación, neoliberalismo y justicia social. Una revisión crítica del desarrollo humano desde la Carta de la Tierra y la economía social*. Madrid: Ediciones pirámide.
- Olmedo, A. (2007). *Las estrategias de elección de centro educativo en las familias de clase media. Estudio de la incidencia social en un mercado educativo local*. (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación, Granada.
- Ong, A. (2007). Neoliberalism as a mobile technology. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 32(1), 3-8.
- Parcerisa, L. (2016). Modernización conservadora y privatización en la educación: el caso de la LOMCE y la Nueva Gestión Pública. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(1), 11-42.
- Peck, J., Theodore, N. y Brenner, N. (2009). Neoliberal urbanism: Models, moments, mutations. *SAIS Review of International Affairs*, 29(1), 49-66.
- Puelles, M. (2004). *Elementos de política de la educación*. Madrid: UNED.
- Puelles, M. (2005). La influencia de la nueva derecha inglesa en la política educativa española (1996-2004). *Historia de la Educación*, 24, 229-253.
- Puelles, M. (2007). *Política y Educación en la España contemporánea*. Madrid: UNED.
- Puelles, M. (2012). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Romero, J. L. (2016). Perspectiva europea de las evaluaciones externas. El caso de España desde la LGE hasta la LOMCE. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(1), 183-196.
- Rose, N. (1991). Governing by numbers: Figuring out democracy. *Accounting, Organizations and Society*, 16(7), 673-692.
- Rose, N., O'Malley, P. y Valverde, M. (2006). Governmentality. *Annual Review of Law and Social Sciences*, 2, 83-104.
- Saura, G. (2015a). Think thanks y educación. Neoliberalismo de FAES en la LOMCE. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(107), 1-16.
- Saura, G. (2015b). *Mecanismos, actores y espacios de privatización en y de la educación: neoliberalismo, performatividad y redes en la política educativa española*. (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación, Granada.
- Saura, G. (2016a). Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa: La red global Teach For All en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 248-264.

- Saura, G. (2016b). Neoliberalismo como discurso. La evaluación en educación entre tecnologías políticas neoliberales y la nueva filantropía. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 27, 11-30.
- Saura, G. y Luengo, J. (2015). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OCDE). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 135-148.
- Steger, M. B. y Roy, R. K. (2011). *Neoliberalismo: una breve introducción*. Madrid: Alianza Editorial.
- Thomas, R. y Davies, A. (2005). Theorizing the micro-politics of resistance: New public management and managerial identities in the UK public services. *Organization Studies*, 26(5), 683-706.
- Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, J. (2014). De la democracia al neoliberalismo de la mano del currículo. *Cuadernos de Pedagogía*, 451, 28-31.
- Vargas J. G. (2007). Liberalismo, Neoliberalismo, Postneoliberalismo. *Revista Mad*, 17, 66-89.
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva Gestión Pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622.
- Viñao, A. (2012a). El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estrategias neoconservadoras. *Areas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 31, 97-107.
- Viñao, A. (2012b). El asalto a la educación: privatizaciones y conservadurismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 421, 81-86.
- Viñao, A. (2014). Escuela pública, escuela privada. *Cuadernos de Pedagogía*, 451, 24-27.
- Viñao, A. (2016). La ley orgánica de mejora de la calidad educativa (LOMCE) de 2013: ¿una reforma educativa más? *Historia y memoria de la educación*, 3, 137-170.

## **La enseñanza de idiomas a través del enfoque didáctico basados en tareas. Propuesta de programación de una unidad didáctica innovadora.**

*A proposal for a task-based approach to an innovative slant on language teaching.*

Angelamaria Siliberti. *Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España)*

Isotta Mac Fadden. *Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España)*

Contacto: [a.siliberti@gmail.com](mailto:a.siliberti@gmail.com)

*Fecha recepción: 12/12/2016- Fecha aceptación: 12/07/2017*

### **RESUMEN**

En el presente artículo se describe la estrategia metodológica denominada: “enfoque por tareas” en las enseñanzas de los idiomas. Para ello, se postula una serie de recomendaciones didácticas y se propone el diseño de la unidad didáctica: “Reciclar con fantasía” con una serie de tareas programadas que permitan a los docentes explorar nuevos elementos curriculares y al alumnado abarcar diversas competencias lingüísticas, comunicativas e interculturales a través de la competencia del aprender a aprender (learning-by-doing).

Por último, se ofrece una serie de actividades y tareas, para que el educando se acerque a las diferentes temáticas relacionadas con el reciclaje, se familiarice con el nuevo vocabulario, profundice en determinados elementos morfo-sintácticos, léxico-semánticos de la lengua y elabore argumentaciones pro-ambientales para el desarrollo de una ciudadanía global sostenible.

### **PALABRAS CLAVE**

Enseñanza de idiomas, enfoque por tareas, unidad didáctica.

### **ABSTRACT**

This article describes the methodological strategy called "approach by tasks" in the teaching of languages. To this end, a series of didactic recommendations is postulated and the design of the didactic unit "Recycle with Fantasy" is proposed with a series of scheduled tasks that allow the teachers to explore new curricular elements, and the students to cover diverse competences such as linguistic, communicative and intercultural skills, through learning by doing.

Finally, a series of activities and tasks is offered to bring the student to the different topics related to recycling, become familiar with the new vocabulary, deepen with morpho-syntactic, lexical-semantic elements of the language, and elaborate pro-environmental arguments for the development of a sustainable global citizenship.

### **KEYWORDS**

Language teaching, focus by task, didactic unit.

## 1. ¿CÓMO ENSEÑAR NUEVAS LENGUAS EN UN MUNDO GLOBALIZADO?

La enseñanza de las segundas lenguas, desde una perspectiva histórica, es un campo de estudio joven, ya que el interés científico por este objeto de estudio surge a partir de finales del siglo XIX (Llopis García, 2009). Sin embargo, como señala Martí-Contreras (2016), desde hace varias décadas se cuestiona cómo debe ser la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero, y cómo se ha de aprender la gramática.

En este sentido, hay diversas estrategias metodológicas que el profesional de la educación en idiomas puede adoptar, desde la vertiente más clásica basada en la secuenciación sistémica de fichas de actividades y la transmisión de normas y reglas gramaticales circunscritas a asepticos aspectos lingüísticos, o bien, por estilos metodológicos más activos y funcionales fundamentados en el diseño y dinamización curricular de espacios comunicativos experienciales a través de tareas contextualizadas insertadas en unidades didácticas de aprendizaje.

En este marco de reflexión introspectiva curricular nos orientaremos por la construcción de comunidades educativas interactivas y comunicativas circunscritas preferentemente a la consolidación de intenciones formativas para facilitar y estimular la comunicación entre las personas en situaciones cotidianas y reales, minimizando posibles barreras lingüísticas y culturales.

Asimismo, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2002), referente imprescindible por su influencia metodológica y sistematización de procesos, niveles y recursos didácticos y de evaluación en la programación curricular (Chin Ko, 2015), subraya la necesidad de favorecer el desarrollo de determinadas capacidades lingüísticas en todos los sectores de la población para satisfacer las necesidades comunicativas actuales. A su vez, los criterios establecidos por el MCERL para la evaluación y la valoración de las competencias lingüísticas, implican una metamorfosis de la didáctica actual que abandona el método lingüís-

tico tradicional basado en el enfoque gramática-traducción, y opta por un enfoque orientado a la interacción en escenarios comunicativos cotidianos.

Las siguientes líneas versarán sobre esta metodología y su aplicación en contextos curriculares de aprendizaje de nuevas lenguas.

## 2. EL ENFOQUE COMUNICATIVO. LA LENGUA COMO INSTRUMENTO DE COMUNICACIÓN

El fundamento del enfoque comunicativo es la consideración de la lengua como instrumento de comunicación y del paradigma de «aprender para comunicarse», por eso algunos autores lo llaman *Functional* o *Notional-functional Approach* (Crespillo-Álvarez, 2011).

Bérard (1995) indica que el enfoque comunicativo se desarrolla a partir de una crítica de las metodologías audio/orales y audiovisuales para la enseñanza de lenguas. Su propósito fundamental es establecer la comunicación, tomando en cuenta las necesidades del alumnado que determinan las aptitudes a desarrollar y utilizando documentos auténticos. En la misma línea, García Santa-Cecilia (2000) señala que la lengua ha sido creada para fines comunicativos; desde esta perspectiva didáctica el educando se transforma en el eje vertebrador del currículo y de los procesos de aprendizaje.

Richards y Rodgers (1998, p. 69) explicitan la finalidad del enfoque comunicativo y el proceso hasta la meta final: “[...], los defensores tanto americanos como británicos ven (al método comunicativo) como un enfoque (y no un método) que pretende hacer de la competencia comunicativa la meta final de la enseñanza de lenguas, a partir de la interdependencia de la lengua y la comunicación”.

Asimismo, la competencia comunicativa, como apuntan diferentes autores (Canale y Swain, 1980; Hymes, 1984 y Lomas, 1999, 2002), se encuentra constituida e integrada

por otras habilidades que se representan en la figura 1.

fica. Para ello resulta básica la prioridad otorgada a la interacción de los estudiantes

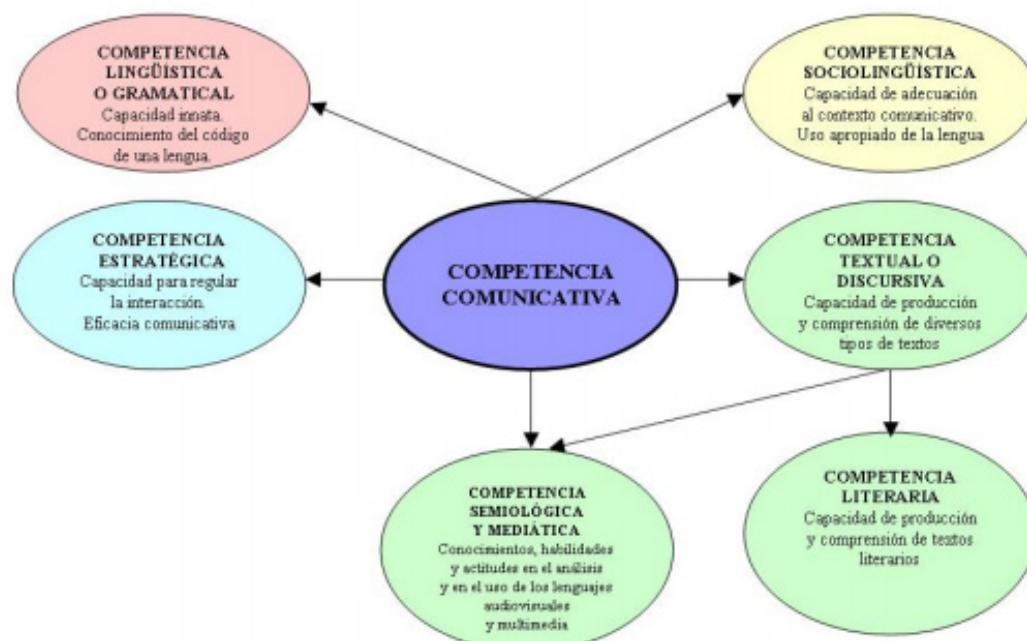


Figura 1. La competencia comunicativa y sus elementos curriculares.

Bajo esta perspectiva didáctica se enfatiza la competencia comunicativa, que se encuentra compuesta por las subcompetencias descritas en la figura 1. No tendría sentido privilegiar alguna de ellas, ya que todas las competencias son igual de significativas (Canale y Swain, 1980; Martí-Contreras, 2016).

Entre los principios básicos de este enfoque resaltan (Baralo y Estaire, 2010):

- Interacción y negociación del significado.
- Enseñanza centrada en el estudiante.
- Dimensión sociocultural de la lengua.
- Aplicación de las metodologías comunicativas al aula.

Martí-Contreras (2016) expresa que el objetivo principal de esta óptica curricular es que los estudiantes sean capaces de comunicarse y para alcanzar este propósito se realizan simulaciones, juegos comunicativos y se elaboran tareas. El alumnado alcanza la competencia gramatical de forma inconsciente, sin una instrucción gramatical especí-

y al uso instrumental de la lengua supeditando los aspectos formales de la gramática a los contenidos nocionales-funcionales.

### 3. EVOLUCIÓN METODOLÓGICA EN LAS ENSEÑANZAS DE LAS LENGUAS: CAMINANDO HACIA EL ENFOQUE POR TAREAS

En los años 80 y 90 surge, en el mundo de la enseñanza de lenguas, el enfoque por tareas como evolución natural del método comunicativo. La característica definitoria de este enfoque es que el profesor propone una tarea final o macrotarea y un objetivo al que se debe llegar después de una serie de tareas o microtareas que permitirán el desarrollo de distintas herramientas lingüísticas y pedagógicas necesarias para su resolución (Casquero, 2004).

Asimismo, la irrupción de los enfoques por tareas supone un salto hacia adelante en la enseñanza de las lenguas extranjeras (Estaire y Zanón, 1990) y la superación definitiva de aquellos métodos centrados en la gramática, al trazar el objetivo de distanciar la competencia lingüística y de conceder un valor total y completo al concepto de competencia comunicativa (Crespillo-Álvarez, 2011).

En la misma línea discursiva, García, Prieto y Santos (1994) expresan que el enfoque por tareas está basado en un conjunto de tareas organizadas en torno a un tema y no en torno a un objetivo lingüístico concreto. Asimismo, el proceso pedagógico se planifica en unidades didácticas que tienen como objetivo-meta la realización de una tarea final relacionada con el tema en cuestión. En este sentido, Casquero (2004) apunta que toda unidad didáctica que se inspira en este enfoque metodológico está compuesta por una lista de tareas; se trata pues de pequeños fragmentos de un todo que se presentan de forma independiente uno de otro, de modo que cada uno de esos fragmentos o tareas contiene sus propios contenidos lingüísticos, sus propios objetivos, su secuenciación, su léxico, etc.; el todo o macro tarea constituye el objetivo de las partes.

A continuación, se efectúa una recopilación de las ideas más relevantes vertidas por diferentes autores en la definición del término: "tarea" en el ámbito de la enseñanza de una segunda lengua.

Long (1985, p.89) expresa que una tarea "es cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés [...] En otras palabras, por «tareas» entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos entre una y otra cosa".

Richards, Platt y Weber (1986) indican que una tarea es una actividad o acción realizada como resultado de procesar o analizar lenguaje [...] escuchar y dibujar un mapa o efectuar una instrucción pueden considerarse tareas. Por su parte, Nunan (1989) expresa que la tarea es un trabajo enfocado hacia el significado cuyo objetivo es la comprensión y la interacción en la lengua, y que las tareas pueden analizarse o clasificarse según sus objetivos, información de entrada, actividades, dinámica y papeles atribuidos.

Zanón (1990) indica que la tarea está diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo y es representativa de los procesos comunicativos de la vida real e identificable como unidad de actividad en el aula.

Asimismo, Candlin (1990), expresa que una tarea es una actividad perteneciente a un conjunto de actividades distinguibles entre sí, secuenciables, capaces de plantear problemas y que involucran a aprendices y profesores en una labor conjunta de selección, a partir de una gran variedad de procedimientos cognitivos y comunicativos aplicados a un conocimiento, existente o nuevo, y de la exploración y búsqueda colectiva de fines predeterminados o emergentes dentro de un medio social. En esta misma línea, Zanón (1999) afirma que las tareas son unidades de trabajo que se caracterizan por cumplir los siguientes requisitos: representan procesos de comunicación propios de la vida real; son identificables como unidades de actividad en el aula. Además, las tareas se orientan intencionalmente hacia el aprendizaje de una lengua y se encuentran diseñadas con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo. Como apunta Ellis (2003) ellas involucrarán y motivarán cognitivamente siempre y cuando presenten un desafío razonable.

En concordancia con las reflexiones anteriores, las "tareas" en el aprendizaje de las lenguas se pueden definir como: actividades concretas, reales o verosímiles, de interés para el alumnado, que se realizan en clase, o desde la clase, y que, como ejes de la unidad didáctica, dinamizan los procesos de comunicación y de aprendizaje y llevan a aprender todo lo necesario para poder realizarlas en la nueva lengua (Fernández-López, 2010).

Martín-Peris (2004) añade las siguientes características a la definición de tarea:

- Estar estructurada pedagógicamente.
- Estar abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de quienes la ejecutan.
- Requerir en su ejecución, una atención prioritaria al contenido
- Facilitar ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.

En consecuencia, el elemento central de este enfoque es la tarea, entendida como una

actividad comunicativa que orienta e induce al estudiante a “operar” con la lengua para alcanzar un objetivo extralingüístico. De esta forma se da prioridad al proceso más que al producto, al significado más que a la forma (Skehan, 1996; Nunan, 2004).

En este sentido, teniendo en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, los conocimientos y el bagaje experiencial de los distintos estudiantes, el enfoque por tareas no puede ser, por tanto, ni lineal ni secuencial, sino modular y procedimental; articulándose en unidades temáticas con objetivos, contenidos y tareas significativas y verificables. La elección de las tareas y de los temas debe conseguir el principal objetivo de motivar a los estudiantes, despertar su atención y sobre todo promover la adquisición de la lengua de manera real y eficaz.

Del mismo modo, el enfoque por tareas modifica el orden presentación-práctica-producción previsto en la didáctica tradicional en la que el docente introduce una estructura lingüística guiando al alumnado en ejercicios estructurados para luego darles la posibilidad de reproducirla en contextos comunicativos más libres. En este tipo de enfoque se comienza por la negociación de la temática, para luego pasar a la fase de presentación de la forma lingüística y a la sucesiva fase pragmática centrada en la lengua, a través de la participación en contextos de comunicación reales que favorecen la adquisición espontánea de la lengua.

El objetivo de este enfoque educativo es planificar las acciones en clase en base a un objetivo concreto de modo que, partiendo del *input* propuesto, el alumnado pueda convertirse en agente activo y reflexivo de su propio proceso formativo. A su vez, el docente abandona su papel central y se convierte en corresponsable con el estudiante, en facilitador y organizador de los recursos, en animador y estimulador del trabajo en los grupos, monitorizando y reconduciendo las actividades hacia los objetivos propuestos (García, Prieto y Santos, 1994).

El enfoque por tareas además favorece el proceso de evaluación. El profesor está en

contacto continuo con el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que le permite detectar algún tipo de problema e intentar subsanarlo confeccionando o modificando actividades o tareas para convertirlas según sus necesidades (Casquero, 2004). El funcionamiento y los resultados de las tareas se incorporan a dicho proceso realizando una evaluación de cada tarea. Se realiza, pues, una evaluación continua, procesual y formativa que informa tanto al profesor como al alumno de los componentes del proceso (García, Prieto y Santos, 1994).

En concordancia con Martín-Peris (2004), lo que postula este enfoque es un aprendizaje en el que los estudiantes deben ser capaces de realizar una actividad comunicativa para lo que previamente se les habrán facilitado las herramientas necesarias.

En resumen, el enfoque didáctico orientado a la acción, facilita la inclusión de criterios sociopragmáticos, socioculturales y estratégicos que tienen en cuenta la eficacia comunicativa en situaciones reales más que la corrección formal de la lengua (Estaire, 2009b). Asimismo, esta perspectiva didáctica proporciona a los estudiantes un conocimiento formal y de trabajo del idioma mediante la ejecución de tareas de actuación; en otras palabras, permite a los alumnos aprender sobre el lenguaje (Fernández-Agüero, 2009). Es decir, trabajar con “tareas” para el aprendizaje de las lenguas aporta un bagaje de experiencia y de estudios que lo consolidan como metodología consistente y eficaz (Fernández-López, 2010).

Referente a la taxonomía de las tareas, por nuestra parte, nos decantamos por dos tipos de tareas (Nunan, 1989; Estaire y Zanón, 1990; Fuentes de la Rosa, 1993; Zanón, 1995): las tareas comunicativas y las tareas posibilitadoras. En este sentido, Nunan (1989, p. 224) manifiesta que la tarea comunicativa: “(...) es una parte del trabajo en clase la cual envuelve a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la lengua que se está aprendiendo, mientras se centra la atención prin-

principalmente en el significado y no en la forma. La tarea debe tener un sentido de complejidad, siendo capaz de permanecer por sí misma como un acto comunicativo”.

Las tareas comunicativas son actividades que tienen un objetivo no gramatical, o sea, el objetivo es directa y abiertamente comunicativo, por tanto, sin ninguna atención formal al aprendizaje de la gramática (Zanón, 1990; Nunan, 1989). De igual forma, cobra una gran relevancia la interacción, las dinámicas de grupos, la creación de comunidades colaborativas donde el libro de texto deja de ser el protagonista del desarrollo curricular a favor de situaciones cotidianas y reales.

Respecto a las tareas posibilitadoras o de aprendizaje, también llamadas tareas formales (*grammar task* y *grammar-based task* en inglés) son las de tipo gramatical, léxico o nocio-funcional; tienen como objetivo que el alumnado aprenda nueva información o que compruebe que se han adquirido los conceptos estudiados en las tareas comunicativas (Martí-Contreras, 2016).

En última instancia, en sintonía con Baralo y Estaire (2010), la enseñanza de un nuevo idioma no debe sólo sustentarse en la gramática o en las estructuras del lenguaje, sino que debe orientarse hacia el desarrollo de la competencia comunicativa. Es decir, que los aprendices logren desenvolverse mejor con el idioma en un contexto de comunicación o interacción real y en el que sean capaces de realizar una actividad comunicativa, para lo que previamente se les habrán facilitado las herramientas necesarias – contenido léxico, socio-cultural, funcional y gramatical– para conseguirlo (Martí-Contreras, 2016).

#### 4. “RECICLAR CON FANTASÍA”. UNIDAD DIDÁCTICA A TRAVÉS DEL ENFOQUE COMUNICATIVO MEDIANTE TAREAS

El diseño de las unidades didácticas es todo un reto para el profesorado que quieren seguir el enfoque comunicativo mediante tareas (ECMT), como apunta Martí-Contreras

(2016), porque los materiales publicados en formato impreso y digital nunca se adaptan a las necesidades específicas de un grupo en concreto. Por lo tanto, siguiendo al mismo autor, la distancia entre los materiales y la realidad de aula hace necesario que el docente adapte o diseñe los materiales, ya que es él quien tiene que ir introduciéndolos según las características de los estudiantes, el ritmo de la clase, y las necesidades de cada momento. Bourguignon (2007) expresa que, en su diseño en este marco de enseñanza mediante tareas, se basa primeramente en un tema, también nombrado como ámbito o centro que dará enlace a la unidad didáctica y tal elección siempre será negociada por los estudiantes, teniendo en cuenta sus intereses.

En la presente propuesta de unidad didáctica: “Reciclar con fantasía”, basada en el ECMT, su diseño se fundamenta en las aportaciones de autores como: (Estaire y Zanón, 1990, Estaire, 2009a, 2009b). En concreto, siguiendo a Estaire y Zanón (1990), el proceso de la programación de la unidad didáctica basada en tareas consiste en seis pasos (figura 1) integrando los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la misma.

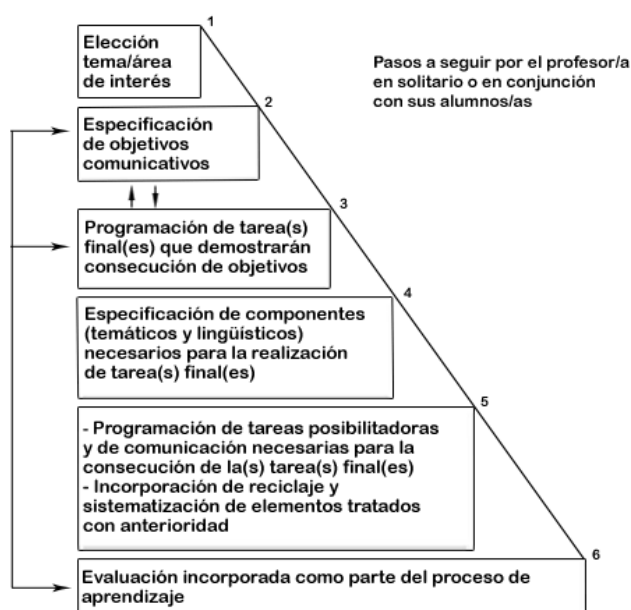


Figura 2. Secuenciación de los diferentes elementos curriculares para la elaboración de una Unidad Didáctica basada en el enfoque por tareas (Estaire y Zanón 1990).

En concreto y siguiendo a los mismos autores, la fase 1 consiste en la elección de la temática central, partiendo de los intereses, experiencias y nivel de los estudiantes. En la siguiente fase se concreta los objetivos de la unidad didáctica. En la fase tercera se planifica la tarea final o tareas finales. En la fase cuarta se describe detalladamente los contenidos para el desarrollo de las tareas finales. En la penúltima fase se diseñan las tareas comunicativas y posibilitadoras necesarias para la consecución de la tarea final. Y en la última fase, se evalúa el aprendizaje a través pruebas valorativas para mejorar el proceso educativo.

En este sentido, con la propuesta de la unidad didáctica: *“Reciclar con fantasía”*, en concordancia con Martí-Contreras (2016), resulta idóneo para integrar la gramática en el contexto de aprendizaje, el uso del ECMT ya que, en primer lugar, contextualiza las actividades e integra conocimientos gramaticales; en segundo lugar, propone la resolución de tareas (proyectos o actividades) en donde la interacción (oral o escrita) es esencial.

A continuación, se expone la unidad didáctica: *“Reciclar con fantasía”*, orientada a la Educación Primaria, cuyo proyecto educativo culmina con la tarea final *“Cuida tu mundo”* que prevé el desarrollo de un video de sensibilización. Para llegar a cabo el proyecto se realizan tareas comunicativas y a su vez, se introducen tareas posibilitadoras/de aprendizaje.

#### Objetivos.

- Conocer y valorar el patrimonio natural y cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia la misma.
- Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora del entorno

#### Competencias claves.

- Competencias sociales y cívicas.
- Comunicación lingüística.

#### Especificación de contenidos.

- Escuchar y comprender mensajes orales más complejos relacionados con el uso del soporte audiovisual e informático para extraer información global y de algún detalle concreto.
- Utilizar recursos teóricos para planificar y realizar productos concretos.
- Buscar y sintetizar informaciones.

#### Contenidos específicos.

- Vocabulario sobre materiales, alimentos, muebles y objetos de la casa, medioambiente, animales en extinción, fenómenos meteorológicos.
- *Wh questions*.
- Reciclaje.

En la figura 2 se muestra el mapa conceptual de la unidad didáctica: *“Reciclar con fantasía”* compuesta por los nodos comunicativos: fenómenos meteorológicos, animales en extinción, mi entorno, materiales de los objetos que me rodean, ¿es bueno reciclar? Y mi ciudad ideal.



Figura 3. Mapa conceptual de la U-D: *“Reciclar con fantasía”*.

Seguidamente se describen las tareas comunicativas que constituye la unidad didáctica.

### Tarea1: ¿Por qué se recicla?

Se introduce el tema del reciclaje, creando una discusión a partir de las palabras que la clase relaciona con este tema. En pareja se apunta sobre los objetos que se reciclan en casa; sucesivamente cada pareja tiene que adivinar lo que han escrito las demás. Se pregunta a la clase por qué creen sea necesario reciclar, introduciendo temas como la sobreproducción, el consumismo y el medioambiente. Se le invita a realizar en grupos de 4 un cartel que refleje sus opiniones sobre las temáticas utilizando la técnica de collage. Cada grupo presenta su trabajo y explica el mensaje que han querido representar.

### Tarea 2: Ciudad recicladas

Se abre la clase reflexionando sobre el reciclaje, invitando al alumnado a recortar en los periódicos los objetos que se reciclan y los que no se reciclan pero que se podrían reciclar. Una vez recortados, cada alumno pega sus objetos en la pizarra que ha sido previamente dividida en dos áreas: reciclado y no reciclado. Se invita la clase a idear y dibujar una ciudad pensada en el reciclaje y el respeto del medioambiente. Al final de la clase cada grupo presenta su trabajo a los demás.

### Tarea 3: La orquesta del vertedero.

Se le enseña el video de la Orquesta del vertedero: [https://youtu.be/nQt\\_W7YZHg0](https://youtu.be/nQt_W7YZHg0) Se reflexiona con el alumnado sobre su significado intentando mediar la discusión sobre las oportunidades y posibilidades de ayudar y participar en su entorno. Se le invita con material reciclado a crear algún objeto útil.

### Tarea 4: Ayudamos el linco.

Se reflexiona en la clase sobre el cambio climático y sus efectos en el medioambiente.

A través del uso de la web, se invita por grupo a individuar animales en extinción en los diferentes continentes. Cada grupo se encargará de un continente realizando un mapa interactivo.

Por último, referente a las tareas posibilitadoras, se tomarán como referencia los siguientes estándares de aprendizaje evaluables (tabla 1):

| CÓDIGO  | ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE                                                                                                                                                                                                                              |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| IN1.2.1 | Identifica el tema de una conversación cotidiana predecible que tiene lugar en su presencia (por ejemplo, en una tienda, en un tren, en el colegio...).                                                                                                |
| IN1.3.2 | Comprende las ideas principales de presentaciones sencillas y bien estructuradas sobre temas familiares o de su interés (por ejemplo, música, deporte, etc.), siempre y cuando cuente con imágenes e ilustraciones y se hable de manera lenta y clara. |
| IN1.3.3 | Comprende lo esencial en historias breves y bien estructuradas e identifica a los personajes principales, siempre y cuando la imagen y la acción conduzcan gran parte del argumento (lecturas adaptadas, cómics, etc.).                                |
| IN1.3.4 | Comprende lo esencial y los puntos principales de noticias breves y artículos de revistas para jóvenes que traten temas que le sean familiares o sean de su interés (deportes, grupos musicales, juegos de ordenador).                                 |
| IN1.5.1 | Aplica los conocimientos relacionados con las normas de cortesía, horarios, hábitos y convenciones sociales para favorecer la comprensión oral de un diálogo.                                                                                          |
| IN1.5.2 | Comprende a niños y niñas angloparlantes a través de medios informáticos                                                                                                                                                                               |
| IN1.6.1 | Entiende lo que se le dice en transacciones habituales sencillas (instrucciones, indicaciones, peticiones, avisos) apoyándose en el lenguaje no verbal.                                                                                                |
| IN1.8.2 | Lee diferentes tipos de texto en soporte impreso o digital y con diferentes objetivos (desarrollar una tarea, disfrutar de la lectura, apoyar la comprensión y producción oral, obtener                                                                |

|                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                 | informaciones, etc.) con ayuda de diccionarios bilingües.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>IN1.9.1</b>  | Comprende información esencial y específica en material informativo sencillo como menús, horarios, catálogos, listas de precios, anuncios, guías telefónicas, publicidad, folletos turísticos, programas culturales o de eventos, etc.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>IN1.11.1</b> | Discrimina los patrones sonoros básicos de la entonación en diferentes contextos comunicativos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>IN1.12.1</b> | Capta los significados e intenciones comunicativas asociados a los patrones sonoros anteriores.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>IN1.13.1</b> | Identifica la diferencia y los matices en la pronunciación de algunas consonantes con respecto a su lengua y de la pronunciación de grupos consonánticos frecuentes en inglés al principio (sch-/scr-/shr-/sph-/spl-/spr-/squ-/thr-) y en medio de una palabra (-ppl-/ttl-/mpl-/ckl-/mpt-/ght-/).                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>IN1.15.1</b> | Reconoce los significados e intenciones comunicativas generales en diferentes contextos comunicativos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>IN2.1.1</b>  | Hace presentaciones breves y sencillas, previamente preparadas y ensayadas, sobre temas cotidianos o de su interés (presentarse y presentar a otras personas; dar información básica sobre sí mismo, su familia y su clase; indicar sus aficiones e intereses y las principales actividades de su día a día; describir brevemente y de manera sencilla su habitación, su menú preferido, el aspecto exterior de una persona, o un objeto; presentar un tema que le interese su grupo de música preferido; decir lo que le gusta y no le gusta y dar su opinión usando estructuras sencillas). |
| <b>IN2.3.1</b>  | Elabora guiones escritos para hacer exposiciones orales.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>IN2.3.3</b>  | Redacta textos breves a partir de una imagen o siguiendo indicaciones sencillas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>IN2.5.3</b>  | Escribe pequeños textos (cartas o tarjetas de felicitación), relacionados con los temas trabajados, siguiendo el modelo dado, respetando la estructura gramatical y empleando fórmulas de inicio y cierre de correspondencia.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>IN2.9.1</b>  | Pronuncia palabras correctamente con una correcta entonación y ritmo a                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

|                 |                                                                                                       |
|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                 | la hora de representar pequeños diálogos dramatizados (role-plays).                                   |
| <b>IN2.11.1</b> | Escribe de forma clara y comprensible a la hora de redactar palabras y oraciones que dicta el docente |

Tabla 1. Estándares de aprendizaje evaluables.

Respecto a la temporalización del proyecto medio ambiental se estima que se realizará en diez sesiones de una hora y media cada una, durante un mes y medio.

En relación con los recursos necesarios se explicitan en:

- Recursos digitales: videos de internet.
- Recursos no digitales: se especificarán en el desarrollo de cada sesión.

Por último, se realizarán diferentes procesos para la evaluación del proyecto medio ambiental. En todas las sesiones se realizará un proceso de autoevaluación fundamentado a través de una tabla de autoevaluación. Cada alumno recibirá al comienzo de las tareas 5 pegatinas relacionada con logros adquiridos en la clase a través un proceso de autoevaluación. ¿Conseguirá cruzar el puente y superar la barrera lingüística? (tabla 2).

| Lo-gros                                                                             | Tareas                    | Ta-rea 1 | Ta-rea 2 | Ta-rea 3 | Ta-rea 4 | Ta-rea 5 |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
|  | Competencias lingüísticas |          |          |          |          |          |
|  | Aprendizaje del contenido |          |          |          |          |          |
|  | Participación             |          |          |          |          |          |
|  | Escucha                   |          |          |          |          |          |
|  | Trabajo en equipo         |          |          |          |          |          |

Tabla 2. ¡Construyendo Puentes!

Asimismo, se efectuará una rúbrica para mejorar el desarrollo curricular del profesorado (tabla 3).

|                                                                                                                                                                                | Grado de consecución máximo | Grado de consecución alto | Grado de consecución suficiente | Grado insuficiente |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|---------------------------|---------------------------------|--------------------|
| Competencias generales:                                                                                                                                                        |                             |                           |                                 |                    |
| Escucha y comprensión.                                                                                                                                                         |                             |                           |                                 |                    |
| Conversación.                                                                                                                                                                  |                             |                           |                                 |                    |
| Escuchar y comprender mensajes orales más complejos relacionados con el uso del soporte audiovisual e informático para extraer información global y de algún detalle concreto. |                             |                           |                                 |                    |
| Utilizar recursos teóricos para planificar y realizar productos concretos.                                                                                                     |                             |                           |                                 |                    |
| Buscar y sintetizar informaciones.                                                                                                                                             |                             |                           |                                 |                    |

|                                                          | Grado de consecución máximo | Grado de consecución alto | Grado de consecución suficiente | Grado insuficiente |
|----------------------------------------------------------|-----------------------------|---------------------------|---------------------------------|--------------------|
| Contenidos específicos:                                  |                             |                           |                                 |                    |
| Vocabulario sobre los diferentes materiales.             |                             |                           |                                 |                    |
| Vocabulario sobre alimentos.                             |                             |                           |                                 |                    |
| Vocabularios sobre muebles y objeto de la casa.          |                             |                           |                                 |                    |
| Vocabulario sobre el medioambiente.                      |                             |                           |                                 |                    |
| Vocabulario sobre animales menos comunes (en extinción). |                             |                           |                                 |                    |
| Vocabulario de fenómenos meteorológicos.                 |                             |                           |                                 |                    |
| Wh questions.                                            |                             |                           |                                 |                    |

Tabla 3. Rúbrica evaluación del profesorado.

Por último, se realizará un proceso de coevaluación, en concreto, se implementará una

rúbrica para la evaluación entre pares (tabla 4).

|                                                                                                                                                                                                                 | Exce-<br>lente | Bue<br>no | Mí-<br>nimo | Defi-<br>ciente |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|-----------|-------------|-----------------|
| Competen-<br>cias genera-<br>les                                                                                                                                                                                |                |           |             |                 |
| Escucha y<br>compren-<br>sión del<br>compañe-<br>ro/a.                                                                                                                                                          |                |           |             |                 |
| Conversa-<br>ción con el<br>compañe-<br>ro/a.                                                                                                                                                                   |                |           |             |                 |
| Expresiones<br>orales del<br>compañe-<br>ro/a rela-<br>cionadas<br>con el uso<br>del soporte<br>audiovisual<br>e informáti-<br>co para<br>extraer<br>información<br>global y de<br>algún deta-<br>lle concreto. |                |           |             |                 |
| Sintetizar<br>informacio-<br>nes.                                                                                                                                                                               |                |           |             |                 |
|                                                                                                                                                                                                                 | Exce-<br>lente | Bue<br>no | Mí-<br>nimo | Defi-<br>ciente |
| Contenidos<br>específicos:                                                                                                                                                                                      |                |           |             |                 |
| Vocabulario<br>sobre ali-<br>mentos.                                                                                                                                                                            |                |           |             |                 |
| Vocabula-<br>rios sobre<br>muebles y<br>objeto de la<br>casa.                                                                                                                                                   |                |           |             |                 |
| Vocabulario<br>sobre el<br>medioam-<br>biente.                                                                                                                                                                  |                |           |             |                 |
| Vocabulario<br>sobre ani-<br>males me-<br>nos comu-                                                                                                                                                             |                |           |             |                 |

nes (en  
extinción).

Vocabulario  
de fenóme-  
nos meteo-  
rológicos.

Tabla 4. Rúbrica evaluación del profesorado.

## 5. REFLEXIONES FINALES

En el presente trabajo, se pone de manifies-  
to las potencialidades didácticas que ofrece  
la perspectiva comunicativa basada en ta-  
reas.

Tomando como marco referencia las teorías  
socio-culturales de Van Lier (1996) se parte  
de una aproximación de un currículum de  
educación lingüística holístico, interactivo y  
dinámico, sustentado en el enfoque didácti-  
co mediante tareas que en palabras de Gar-  
cía Santa-Cecilia (2000) es el conjunto de  
ideas y principios que fundamenta un modo  
de entender la enseñanza y el aprendizaje  
basado en procedimientos metodológicos  
que se orientan hacia la realización por parte  
del estudiante de una series de actividades  
relacionadas entre sí en función de un obje-  
tivo último de carácter comunicativo.

Desde nuestra óptica curricular estimamos  
que es pertinente realizar proyectos didácti-  
cos basados en el enfoque por tareas que  
ayuden a construir conocimientos, experien-  
cias colaborativas comunicativas y a com-  
prender el uso y utilización de una lengua  
extranjera en escenarios contextualizados  
sociales, donde el docente es el guía, inves-  
tigador, generador de comunidades de co-  
nocimientos colectivos y dinamizador de  
tareas comunicativas significativas y relevan-  
tes para el estudiantado. Por su parte, el  
educando bajo este paradigma es el verda-  
dero protagonista de su praxis educativa  
tomando decisiones en su itinerario formati-  
vo y siendo autónomo en su proceso de  
aprendizaje.

En definitiva, el idioma en este sentido se  
interpreta como una herramienta para reali-  
zar una actividad social, transformando la  
clase en un espacio social donde se realizan  
actividades sociales y comunicativas (Martín-  
Peris, 2004).

Por último, en concordancia con Casquero (2004) las innovaciones, sea cual sea su naturaleza, son siempre muy difíciles de aceptar y de implementar. En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras se viene utilizando el enfoque por tareas desde hace algunos años, sin embargo, para desarrollarlo adecuadamente es necesario: a) que el

profesor se recicle y conozca las formas específicas del trabajo; b) que las instituciones lo permitan y lo favorezcan con medios y formación; c) que se confeccionen materiales adecuados y, por último, d) que los alumnos acepten esta forma específica de trabajar.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baralo, M. y Estaire, S. (2010). Tendencias metodológicas postcomunicativas. En Abelló-Contesse, C.; Ehlers, C. y Quintana-Hernández, L. (Eds.). *Escenarios bilingües: El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad*. Bern: Peter Lang.
- Bérard, E. (1995). La grammaire, encore... et l'approche communicative. *ELA*, 100, pp. 9-20.
- Bourguignon, E. (2007). *Enseñanza/aprendizaje del español lengua extranjera en Brasil: aproximación a la realidad del centro de lenguas de la universidad federal de Vitória Espírito Santo*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, España.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7/8, pp. 33-53.
- Casquero, F. (2004). El enfoque por tareas en la enseñanza de lengua con fines específicos. En Benítez, P. y Romero, R. (Eds.). *Actas del I Simposio de didáctica de español para extranjeros: Teoría y práctica*. pp.191-197. Instituto Cervantes de Río de Janeiro, Brasil.
- Chin Ko, C. (2015). *Modelos experimentales de enseñanza y aprendizaje del chino como lengua extranjera a través de tareas y planteamientos competenciales* (Tesis doctoral). Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
- Crespillo-Álvarez, E. (2011). Enfoque comunicativo y enfoque por tareas en el aprendizaje de una L2. *Gibraltar. Estudios pedagógicos*, 71, p. 13.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Estaire, S. (2009a). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija
- Estaire, S. (2009b). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua. *Comunicación, lenguaje, y educación*, 7-8, pp. 55-90.
- Fernández- López, S. (2010). Enfoque de acción: Aprender lenguas con "Tareas". En Fernández-López, S. y Navarro, A. (Eds.). *Enfoque por tareas. Propuestas didácticas. Serie Didáctica*, pp. 5-19. Madrid: Ministerio de Educación
- Fernández-Agüero, M. (2009). *Descripción de los elementos curriculares en la enseñanza bilingüe del inglés: aproximación a la situación en la Comunidad de Madrid*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad Nacional de Educación a distancia, Facultad de Filología, España.

- Fuentes de la Rosa, C. C. (1993). El aprendizaje y la enseñanza de las lenguas modernas. En García Hoz, V. (Ed.). *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas*. (109-158). Madrid: Rialp.
- García Santa-Cecilia, A. (2000). *El currículo de español como lengua extranjera: fundamentación metodológica, planificación y aplicación*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- García, M., Prieto, C. y Santos, M. J. (1994). El enfoque por tarea en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión. *Comunicación, lenguaje, educación*, 24, pp. 71-78.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier.
- Llopis García, R. (2009). La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas: revisión de ayer para propuestas de hoy. *RedELE*, 16, pp. 1-15.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar o hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (2002). *Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicarse*. Madrid: Fragua.
- Long, M. (1985). The Design of Classroom Second Language Acquisition: towards Task-based Language Teaching. En Hyltenstam, K. y Pienemann, M. (Eds.). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. London: Multilingual Matters.
- Martí-Contreras, J. (2016). *Estudio contrastivo gramatical de campo en español como lengua extranjera*. Valencia: Universitat de València. Servei de publicacions.
- Martín-Peris, E. (2004). ¿Qué significa trabajar con tareas comunicativas? *Red ELE*, 0. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:6c042cff-8f14-43de-87f3-9de353ab511d/2004-redele-0-18martin-pdf.pdf>
- MCERL. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte y Anaya.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., Platt, J. y Weber, J. (1986). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman.
- Richards, J., y Rodgers, T. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge
- Skehan, P. (1996). Second language acquisition research and task based instruction. En Willis, J. y Willis, D. (Eds.) *Challenge and Change in Language Teaching*. (17-30) Oxford: Heinemann.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity. Applied Linguistics and Language Study*. London: Longman.
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable*, 5, pp. 19-27.
- Zanón, J. (1995). La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 14, pp. 52-67.
- Zanón, J. (Ed.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Editorial Edinumen.

## ¿Los programas de movilidad internacional incrementan la empleabilidad?

*Do international mobility programmes increase employability?*

Celia Gutiérrez Vela. *Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España)*

Susana Pasamar Reyes. *Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España)*

Contacto: [spasrey@upo.es](mailto:spasrey@upo.es)

*Fecha recepción: 05/07/2017- Fecha aceptación: 20/10/2017*

### RESUMEN

Este estudio analiza la relación entre los programas de movilidad y la empleabilidad de los egresados. Para ello, se presenta un estudio con una visión descriptiva-explicativa, donde se utiliza como muestra no sólo a los egresados que han realizado un programa de movilidad y a los que no, sino también a cuatro expertos en Recursos Humanos. A lo largo de la investigación los resultados demostrarán que los programas de movilidad resultan de gran ayuda para la posterior inserción laboral, y la adquisición de una serie de habilidades fundamentales para el futuro de los egresados, como la mejora de un segundo idioma, la integración en grupos multiculturales, la independencia o el desarrollo personal de los estudiantes.

### PALABRAS CLAVE

Programas de movilidad, formación, empleabilidad, internacionalización.

### ABSTRACT

The aim of this project is to ascertain whether the graduates with international experience increased employability in the labour market. To that purpose, a research with a descriptive-explanatory vision of the scientific matter is presented, using as a sample, the graduates with international experience, the graduates without international experience and four experts of Human Resources. The data will be collected by surveys. This research will prove mobility programmes help the subject in his employability, and all the outcomes related to these experiences, which may be very helpful in the students' future.

### KEYWORDS

Mobility programmes, education, employability, internationalisation.

## 1. INTRODUCCIÓN

La gran recesión sufrida a partir de 2007 ha impactado severamente en la actividad productiva de la mayoría de Estados que integran la Unión Europea. Las consecuencias de este debacle económico han azotado con fuerte intensidad al mercado laboral, cuyas condiciones se han visto deterioradas estrepidamente.

Ante este contexto económico, las prioridades de cada país en materia de trabajo se deben adaptar a las necesidades de un mercado en el que prima la dura competitividad entre sus participantes (Camarena & Velarde, 2009), rivalidad que también es reforzada por las instituciones de educación superior (Puebla, 2007). Los egresados deben buscar estrategias de diferenciación respecto a sus competidores, y los programas de movilidad podrían convertirse en una buena elección (Santos, 2014).

Las estancias en el extranjero pueden aumentar el nivel de empleabilidad de sus participantes y se podrían convertir en una ventaja competitiva en el mercado laboral (Zuhäl, 2015), siendo un elemento positivamente valorado por los departamentos de Recursos Humanos (Dolga, Filipescu, Popescu-Mitroi, & Mazilescu, 2015). Pero, ¿tienen mayor inserción laboral las personas que han realizado un programa de movilidad respecto de las que no? ¿Sus condiciones de trabajo son ligeramente superiores? ¿Las estancias en el extranjero son un punto a valorar por las empresas en sus procesos de selección?

Por tanto, el objetivo de este estudio es comprobar si los egresados que han realizado alguna estancia internacional tienen un mayor grado de empleabilidad respecto a los que no, así como comprobar si los expertos en RR.HH. valoran este tipo de estancias. Para ello se han obtenido datos mediante cuestionarios distribuidos entre recién egresados, y trabajadores de más edad, así como expertos en Recursos Humanos.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Contexto

Europa es especialmente dependiente del nivel de capital humano de su población si pretende ser competitiva a nivel internacional y producir crecimiento, por lo que la educación jugará un papel esencial en el desarrollo de ese capital humano (Dolton, Asplaund & Barth, 2009).

Dicha educación superior, entendida como motor de impulso del capital humano, tiene una serie de metas que han sido definidas por la Conferencia de Ministros Europeos sobre el Espacio Europeo de Educación Superior (2005, p. 5) entre las que destacan: "preparar al alumnado para el mercado laboral, formar a la ciudadanía para asumir un papel activo en el marco de una sociedad democrática, fomentar el desarrollo personal, y facilitar una base amplia y avanzada del saber".

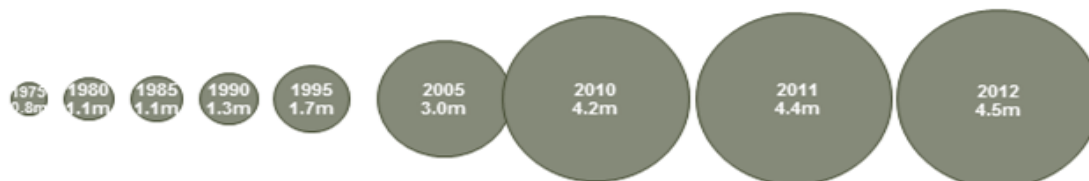
Si los mencionados objetivos se alcanzaran, cabría un mejoramiento del capital humano, el cual daría lugar a un incremento de la producción de bienes y servicios, y de los ingresos de todas aquellas personas que han recibido una educación superior (Sen, 1998). Por tanto, una sociedad bien educada conllevaría un elevado poder adquisitivo, e incrementos en consumo, inversiones y gasto público, que son las variables principales que componen el PIB de un Estado (Blanchard & Pérez, 2000).

Sin embargo, a partir de 2007-2008 el mundo fue azotado por una tremenda crisis económica y financiera que tuvo repercusiones fuertes en Europa. Decrecimientos de PIB, aumento de desempleo (especialmente en países como España) contracción del comercio y desequilibrios fiscales hicieron mella en las consolidadas economías europeas (Moral, Sánchez, & Otero, 2010).

Dentro de las vertiginosas tasas de desempleo, la que más ha sufrido es la tasa de empleo juvenil, lo que trae consigo consecuencias muy perjudiciales a largo plazo para este colectivo, con grandes dificultades para encontrar un primer empleo, adquirir experiencia profesional, ahorrar, y poder comen-

zar una nueva etapa de sus vidas independizados (Morsy, 2012).

empresa extranjera (Elexpuru, Moro, & Villardón, 2014).



Ante esta coyuntura los Gobiernos deben reaccionar y las políticas activas sobre el mercado laboral han de tomar protagonismo en tiempos de recesión económica (Martin, 2015). Una primera herramienta para que las personas desempleadas sean más atractivas al mercado de trabajo es la participación en un programa de movilidad. Estudiar en otro país puede resultar una experiencia muy enriquecedora, pero hace falta la implicación y el compromiso de instituciones nacionales e internacionales (Lacomba, Luque y Rodríguez, 2011)

## 2.2. Programas de movilidad: Erasmus

Dentro del conjunto de becas y ayudas en educación destacan las becas de movilidad por el hecho de capacitar al sujeto en el desarrollo de sus competencias para un futuro laboral (Mairwom & Teichler, 1997), siendo el programa Erasmus el más conocido y demandado por los universitarios españoles (Lacomba, Luque & Rodríguez, 2011).

La beca Erasmus se inauguró en 1987 para promover la movilidad dentro de Europa a corto plazo (Teichler & Schomburg, 2011), a proposición de la asociación estudiantil Aegge Europe y contó con la ayuda del entonces presidente de Francia, F. Mitterrand. Participan los 27 Estados miembros de la Unión Europea, junto con los tres territorios que conforman el Espacio Económico Europeo (Liechtenstein, Noruega e Islandia), además de Suiza y Turquía. Ha facilitado la movilidad de alrededor de tres millones de estudiantes para cursar un año de sus estudios en otra institución de educación superior diferente a la de destino o bien la posibilidad de realizar las prácticas para terminar la carrera en una

Gráfico 1. Evolución número de estudiantes en el extranjero

Fuente: OECD y UNESCO Institute for Statistics

El gráfico 1 muestra el progresivo incremento del número de estudiantes que deciden continuar su formación en un país diferente al de nacimiento desde 1975 hasta 2012, alcanzándose la cifra de 4.500.000 alumnos.

Los beneficios que impulsan el programa Erasmus son muy diversos y enriquecedores como nos muestra el gráfico 2.

La inmersión en un programa de movilidad se está convirtiendo en una obligación académica, más que en una posibilidad (Ackers, 2001). La cualificación de los jóvenes universitarios cada vez estará menos marcada por los títulos, y se valorará más este tipo de experiencias como parte de una muy positiva trayectoria educativa del alumno (Benítez, 2006). Este tipo de experiencias además de mejorar la formación académica del alumno, ayudan a crear un currículum mucho más atractivo, completo, y enriquecedor para el mercado de trabajo (Lacomba, Luque, & Rodríguez, 2011).



Gráfico 2. Beneficios programa de movilidad Erasmus

Fuente: Elexpuru, I., Moro, A., & Villardón, L., 2014

Asimismo se consigue aumentar las oportunidades de trabajo, puesto que aunque muchos estudiantes viajen al extranjero para continuar sus estudios o realizar unas prácticas puntualmente, muchos otros reciben ofertas de trabajo interesantes y deciden quedarse en el país que eligieron hace unos meses de destino (Dervin, 2011, Parey & Waldinger, 2010).

De acuerdo a los datos facilitados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), el presupuesto para el programa de movilidad Erasmus 2016 ha sido de 126'5 millones de euros, siendo 2'5 millones más que en el año 2015. No obstante, el aumento más significativo fue de 2014 a 2015, cuando el presupuesto a nivel europeo se vería incrementado en aproximadamente un 58%. Este esfuerzo presupuestario responde a la preocupación por encontrar metodologías innovadoras que ayuden a aumentar la calidad del aprendizaje de los jóvenes universitarios (Arnaiz, Hernández, & García, 2009) y que fomenten el desarrollo de las competencias del estudiante aumentando tanto su empleabilidad como las probabilidades de una posterior movilidad laboral transnacional (Elexpuru, Moro, & Villardón, 2014).

## 2.3 Empleabilidad

Las Universidades deben preparar a sus estudiantes para el mundo laboral además de ser conscientes de las necesidades de la economía, y por consiguiente ajustar sus programas de estudio a esta realidad con la finalidad de asegurar compatibilidad entre lo que se estudia y el mundo del trabajo (Suleman, 2016).

La empleabilidad se refiere al conjunto de "calificaciones, conocimientos, competencias que aumentan la capacidad de los trabajadores para conseguir y conservar un empleo, mejorar su trabajo y adaptarse al cambio, elegir otro empleo cuando lo deseen o pierdan el que tenían, e integrarse más fácilmente en el mercado de trabajo en diferentes periodos de su vida" (Alberti, Villena & Peluffo, 2013, p.22).

Ser capaz de conseguir un trabajo permite al empleado superar cualquier situación turbulenta o condiciones de trabajo precarias (Bernston & Marklund, 2007), puesto que no podemos olvidar que existen una gran cantidad de barreras en el mundo laboral a la hora de encontrar empleo: competitividad, experiencia profesional, ubicación, calidad y prestigio de la carrera estudiada, cualificaciones, economía y seguridad (Beaumont, Gedye & Richardson, 2016).

Cuanto más empleable sea el sujeto, menos barreras tendrá para encontrar un trabajo. Durante el desarrollo personal del sujeto existe un gran número de atributos y habilidades que se consiguen en la etapa universitaria, de tal forma que la Universidad tiene la responsabilidad de transferir esas capacidades a situaciones profesionales normales a través de la formación que el alumno adquiere (Bridgstock, 2009).

Uno de los objetivos del Plan Bolonia ha sido estrechar la relación entre las instituciones de educación superior y el empleo. Era evidente que la creación de un sistema convergente de programas de estudio ayudaría a que la relación entre formación y vida laboral fuera más sencilla. Las Universidades han sido un eje fundamental a la hora de captar las necesidades del mundo laboral y plas-

marla en el diseño de los programas de estudio que posteriormente cursarían los jóvenes (Teichler & Schumborg, 2011).

Aun siendo esencial tener una buena base de conocimiento para buscar empleo, también es positivo que ese conocimiento sea complementado con un conjunto de atributos y habilidades personales que potencien la empleabilidad. No solamente es interesante tener un expediente académico brillante, sino que también se valoran otro tipo de atributos.

Hay una gran variedad de rasgos que convierten a un individuo en más atractivo – y por lo tanto más empleable – en el mercado laboral. Uno de ellos es la predisposición para adaptarse de forma proactiva a cualquier situación que pueda darse en su entorno de trabajo (Fugate, & Kinicki, 2008).

Por otra parte, las habilidades de comunicación, la habilidad para resolver problemas rápidamente y las competencias interpersonales son otras tres de las capacidades más relevantes sobre empleabilidad que muchos países demandan tales como Estados Unidos, Japón, Australia y en general, la Unión Europea (Ismail & Mohammed, 2015).

De hecho, entre los objetivos específicos del programa Erasmus, se encuentra fomentar la creatividad, el espíritu empresarial y la empleabilidad (Lacomba, Luque, & Rodríguez, 2011). La movilidad de los jóvenes universitarios ayuda a su desarrollo personal (Elexpuru, Moro, & Villardón, 2014). A nivel personal, uno de los mayores impactos se produce a la hora de la eliminación de prejuicios sobre otras culturas y razas, y simultáneamente, el incremento de comprensión hacia otros estilos de vida y otras maneras de pensar (Teichler & Schumborg, 2011). No podemos olvidar las sorprendentes cifras mencionadas anteriormente en el informe "Survey of the Socio – Economic Background of Erasmus Students", alrededor del 75 % de estudiantes encuestados manifestó que a raíz de su experiencia de movilidad ha entendido mejor otras culturas y el 55% mencionaba grandes cambios en valores personales.

A nivel más profesional, los alumnos pueden adquirir un gran abanico de habilidades multidisciplinares que les serán de gran utilidad en un futuro (Lindberg, 2009). Además de lograr habilidades técnicas y aprender nuevas metodologías de trabajo. Esto último suele ser más atractivo en países con bastante disponibilidad de recursos físicos y humanos, de tal forma que se haría alusión a grandes potencias mundiales (Dervin, 2011).

Otro activo crucial que se adquiere durante la inmersión en un programa de movilidad es el profundo conocimiento de otro idioma, que principalmente será el inglés, lo cual ayudará a aumentar las probabilidades de éxito en la búsqueda de un futuro empleo (Lacomba, Luque, & Rodríguez, 2011).

De todo lo anterior, podemos deducir que los programas de movilidad sean una forma de enriquecimiento del individuo que aporta una visión diferente y más completa a su currículum.

*H1.: Un alto porcentaje de egresados considera que su experiencia en el extranjero gracias a un programa de movilidad ha sido positiva.*

Uno de los atractivos más importantes de estas experiencias para los empleadores es la obtención de fluidez en un segundo idioma. Durante las prácticas de movilidad, la necesidad de comunicación con personas que no hablan nuestro mismo idioma es esencial. Por tanto,

*H2: Un alto porcentaje de encuestados ha mejorado su nivel en idiomas a raíz de su estancia en el extranjero.*

Los egresados que han disfrutado de un programa de movilidad al tener un currículum más acabado que otros potenciales competidores disponen de activos interesantes para captar la atención de los empleadores. Las distintas competencias adquiridas facilitarán la inserción de los mismos en el mercado de trabajo.

*H3.: Los individuos que han formado parte de un programa de movilidad han tenido una inserción en el mundo laboral mayor que los*

*que no han realizado ningún programa de movilidad.*

### 3. METODOLOGÍA

El objetivo de este estudio es comprobar si los egresados mejoran su empleabilidad al realizar alguna estancia internacional, así como analizar la valoración que hacen los expertos en RR.HH de este tipo de estancias. Para testar nuestras hipótesis utilizamos una muestra de estudiantes que haya sido parte de uno o varios programas de movilidad durante sus estudios, y, a su vez, también habrá una muestra de egresados que ya hayan terminado la carrera y nunca hayan realizado una estancia en el extranjero con algún programa de movilidad. Las preguntas de este formulario se han elaborado en base a varias encuestas previas sobre programas de movilidad y la inserción laboral de los egresados, tales como la encuesta ECoVIPEU (2010) o la Survey of the Economic background of Erasmus students (2006).

Una vez que estas preguntas fueron adaptadas, se comprobó su viabilidad en una prueba piloto cuyo fin era validar el cuestionario. La prueba piloto se desarrolló a través de una entrevista con cinco personas que han realizado al menos una estancia en el extranjero para averiguar cuáles eran los beneficios de dichas estancias y desechar ítems de poco interés. De esta forma conseguimos un instrumento más fiable para nuestra investigación.

Posteriormente, se procedió a la obtención de datos y estudio de los resultados, que se analizarán detalladamente más adelante. La muestra final está constituida por un total de 50 egresados que sí han realizado alguna beca de movilidad y otros 50 que no han participado.

Por otra parte, habrá otra muestra compuesta por cuatro expertos en Recursos Humanos encargados de dar la visión más profesional sobre la influencia de los programas de movilidad en los procesos de selección de trabajadores dentro de las empresas. El formulario presentado a los expertos en Recursos Humanos contaba en su mayoría con pre-

guntas con respuestas abiertas, para obtener contestaciones más elaboradas en las que se pudiese entrar a valorar con más matizaciones. No obstante, hay una parte del formulario compuesto por preguntas de carácter cerrado con la finalidad de poder comparar las respuestas de los expertos con las respuestas de los egresados.

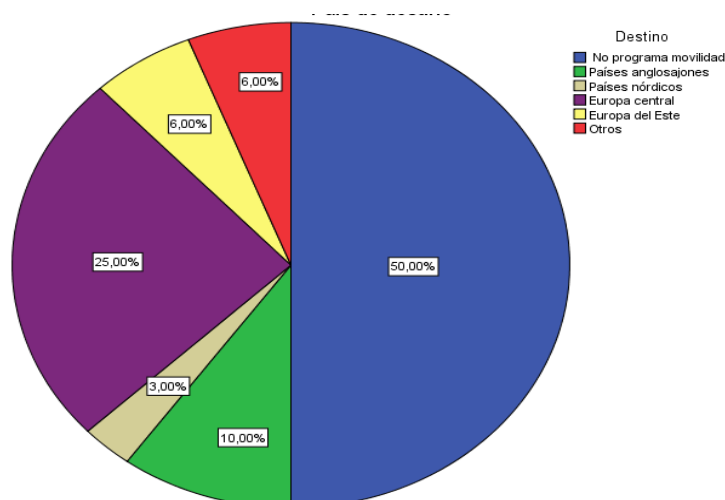
#### 3.1 Perfil del participante en programas de movilidad

En primer lugar, no existe en nuestra muestra una especial variación en el grado de participación según el género, no obstante, hay un ligero aumento en el número de estancias de las mujeres respecto a los hombres, tal y como proponían (Pons, Andrés y Herrero, 2008). Respecto a la edad, estas becas las realizan jóvenes menores de 30 años, siendo 21-23 años la edad más proclive (Dolga, Filipescu, Popescu-Mitroi, y Mazilescu, 2015).

Por otra parte, la mayoría de los encuestados realiza una única estancia, sin embargo, hay más de un 25% que ha participado en más de un programa de movilidad. Tal repetición reforzaría la idea de éxito que están teniendo estas iniciativas las cuales mejoran la calidad de la educación superior y profundizan en su dimensión europea (Hernández-Andrés, 2010). De ahí que las estancias en el extranjero sean en su mayoría de al menos siete meses en adelante.

Por último, los países de destino con mayor éxito han sido los que conforman Europa Central (Francia, Italia, Alemania, Benelux, etc.), ocupando la segunda posición los países anglosajones.

Gráfico 3. Países de destino



El gráfico 3 muestra los países de destino de los encuestados en el que Europa Central tiene predominio, donde Francia y Alemania resultan muy atractivas para los estudiantes. De hecho existen estudios que indican que aprender alemán mejoraría el posterior aprendizaje del inglés (Kolabinova, Zaripova, Zaglyadkina, & Yusupova, 2015).

### 3.2. Relación edad – participación programa movilidad

Mediante un análisis de la varianza (ANOVA), y con un  $p$ -valor asociado al contraste inferior al nivel de significación ( $\text{Sig.} = 0.015 < 0.05$ ), rechazamos la hipótesis de igualdad de medias.

Tabla 1 ANOVA Edad- participación en programas de movilidad

|                  | Suma de Cuadrados | gl | Media Cuadrática | F     | Sig.        |
|------------------|-------------------|----|------------------|-------|-------------|
| Entre grupos     | 5,290             | 1  | 5,290            | 6,194 | <b>,015</b> |
| Dentro de grupos | 83,700            | 98 | ,854             |       |             |
| Total            | 88,990            | 98 |                  |       |             |

Como era previsible, la mayor parte de la población que ha realizado un programa de movilidad son menores de 30 años.

### 3.3. Relación número de meses – mejora idioma

Mediante regresión lineal simple, observamos que la mejora oral del idioma se verá aumentada a medida que el estudiante pase más meses en el extranjero.

Tabla 2 Regresión N° de meses – mejora idioma

| Modelo                | Coef  | Sig.  |
|-----------------------|-------|-------|
| Nº meses              | 0,274 | .0054 |
| $R = ,274, R^2 = 075$ |       |       |

### 3.4. Relación participación programa de movilidad – trabajo

Mediante la prueba de Chi cuadrado, y con el  $p$ -valor asociado al contraste inferior al nivel de significación ( $\text{Sig.} = 0,093 < 0,1$ ), rechazamos la independencia de variables a un nivel del 90% de confianza. Es decir, los egresados que han realizado algún programa de movilidad durante su formación han encontrado más fácilmente empleo que los que no.

Tabla 3 Prueba Chi-cuadrado participación programa de movilidad – trabajo

|                              | Valor  | g | Sig. Asintótica (2 caras) | Sig. Exacta (1 cara) | Sig. Exacta (2 caras) |
|------------------------------|--------|---|---------------------------|----------------------|-----------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson      | 26,514 | 1 | ,113                      |                      |                       |
| Corrección de continuidad    | 1,746  | 1 | ,186                      |                      |                       |
| Razón de verosimilitud       | 2,554  | 1 | ,110                      |                      |                       |
| Prueba exacta de Fisher      |        |   |                           | ,186                 | 0,93                  |
| Asociación lineal por lineal | 2,48   | 1 | ,115                      |                      |                       |

### 3.5. Relación participación programa – tiempo de búsqueda de empleo

Mediante el análisis de la varianza (ANOVA), rechazamos la hipótesis de igualdad de medias ( $p\text{-valor} = 0.064 < 0.1$ ). Por tanto, los egresados que sí han realizado un programa de movilidad han tenido mayor facilidad a la hora de buscar empleo, puesto que el tiempo transcurrido entre la finalización de sus estudios y sus respectivas etapas como trabajadores ha sido menor.

Tabla 4 ANOVA participación en programas de movilidad- tiempo búsqueda de empleo

|                  | Suma de Cuadrados | gl | Media Cuadrática | F     | Sig. |
|------------------|-------------------|----|------------------|-------|------|
| Entre grupos     | 2,076             | 1  | 2,076            | 3,529 | ,064 |
| Dentro de grupos | 45,874            | 78 | ,588             |       |      |
| Total            | 47,950            | 79 |                  |       |      |

### 3.6. Relación participación programa de movilidad – rechazo trabajo

Mediante la prueba Chi cuadrado, comprobamos el  $p\text{-valor}$  asociado al contraste es igual al nivel de significación ( $\text{Sig.} = 0,1 = 0,1$ ). Por tanto, los egresados que han realizado algún programa de movilidad durante su formación suelen haber rechazado algún puesto de trabajo por no considerarlo adecuado a su perfil más que aquellos egresados han permanecido siempre en su país de origen.

Tabla 5 Prueba de chi-cuadrado participación en programas de movilidad- rechazo trabajo

|                         | Valor | gl | Sig Asintótica (2 caras) |
|-------------------------|-------|----|--------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 4,602 | 2  | ,100                     |
| Razón de verosimilitud  | 4,654 | 2  | ,098                     |

### 3.7. Relación salario – participación programa de movilidad

A través de un análisis de la varianza (ANOVA), observamos que el  $p\text{-valor}$  asociado al contraste es superior al nivel de significación ( $\text{Sig.} = 0.404 < 0.05$ ), por lo que se acepta la igualdad de medias. Por tanto, los egresados que participaron en algún programa de mo-

vilidad durante su formación no tienen una diferencia salarial respecto a los que no participaron.

Tabla 6 ANOVA salario - participación en programas de movilidad

|                  | Suma de Cuadrados | gl | Media Cuadrática | F    | Sig. |
|------------------|-------------------|----|------------------|------|------|
| Entre grupos     | 1,605             | 1  | 1,605            | ,703 | ,404 |
| Dentro de grupos | 178,195           | 78 | 2,285            |      |      |
| Total            | 179,800           | 79 |                  |      |      |

### 3.8. Relación salario - edad

Mediante una regresión lineal simple, comprobamos es la edad la que explica los incrementos en salario, y no la participación en programas de movilidad.

Tabla 7 Regresión Salario – edad

| Modelo                         | Coef  | Sig. |
|--------------------------------|-------|------|
| Edad                           | 0,542 | ,000 |
| R = ,542, R <sup>2</sup> = 294 |       |      |

## 4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

### Resultados relativos a la satisfacción con la experiencia de la movilidad

Tanto los expertos como los egresados manifiestan una mejora en la comprensión de otras culturas y una superior adaptación en grupos multiculturales. Las habilidades interculturales son cada vez más necesarias en nuevos escenarios empresariales donde se pretende evitar cualquier malentendido cultural que pudiese distorsionar el trabajo del grupo (Almarza, Martínez, & Llavador, 2015).

En el plano personal es donde existe un mayor impacto, y así lo manifiestan tanto egresados como expertos. La experiencia internacional se materializa en una mayor madurez, desarrollo personal e independencia del sujeto tras su estancia en el extranjero. En ese sentido, los estudiantes tienen que ver los programas de movilidad como una herramienta útil para su desarrollo, que ofrece oportunidades de aprendizaje para enriquecer su formación y hacerles crecer como

personas (Endes, 2015). Asimismo, también desarrollan un mayor grado de autonomía e independencia. La desvinculación que experimentan al salir del entorno familiar – en el que muchas veces se encuentran sobreprotegidos – les impulsa a convertirse en personas más autónomas (Pons, Andrés & Herro, 2008).

Los expertos subrayan la flexibilidad, la adaptación al cambio y la rápida resolución de problemas como cualidades que deberían tener las personas que quisiera optar por un puesto de trabajo en sus entidades. La estancia en el extranjero ayudaría a adquirir todas estas capacidades.

Desde el punto de vista profesional, los programas de movilidad promueven la europeización y la difusión de prácticas transnacionales, además de contribuir a la ampliación de recursos para los jóvenes que pueden poner a disposición de su proyecto de vida personal y profesional (Raffini, 2014).

El contacto del egresado con el estilo de vida, junto con la forma de estudiar y trabajar de otros estudiantes en el extranjero, puede tener un impacto sobre la actitud de los participantes en un programa de movilidad hacia el estudio y trabajo (Dolga, Filipescu, Popescu-Mitroi, y Mazilescu, 2015). Sin embargo, se mantienen las reticencias a trabajar en un país diferente al de origen, como también confirman los expertos en Recursos Humanos. Esta resistencia al cambio puede deberse a que España es un país con un fuerte apego a la familia y en numerosas ocasiones con sobreprotección, principalmente, maternal (Páez, Fernández, Campos, Zubieta, & Casullo, 2006).

A modo de resumen, la experiencia en el extranjero gracias a una beca de movilidad es muy positiva. Incluso alguno de los expertos encuestados manifestaba que no sólo era altamente recomendable, sino un requisito obligatorio para ser candidato en un proceso de selección. Por tanto, podemos confirmar que se soporta nuestra hipótesis uno: *Un alto porcentaje de egresados considera que su experiencia en el extranjero gra-*

*cias a un programa de movilidad ha sido positiva”.*

### **Resultados relativos a capacidades lingüísticas**

Uno de los pilares sobre los que se asientan los programas de movilidad es la oportunidad de aprender o mejorar un idioma. El conocimiento de idiomas resulta necesario para el empuje del estudiante hacia el mercado laboral (García, 2013). En la entrevista con los expertos en Recursos Humanos, los mismos subrayan categóricamente y de forma unánime la importancia de los idiomas en los procesos de selección de trabajadores, así como los programas de movilidad como una herramienta para mejorar el nivel tanto a nivel oral como escrito de esos idiomas.

Tanto estudiantes como expertos saben de la importancia de hablar un idioma fluidamente con un excelente acento (Özdemir, 2013). La vinculación entre número de meses en un país extranjero con la mejora del idioma parece evidente. A más meses en el lugar de destino, mayor inmersión lingüística, y por ende, mayor progreso. De hecho el 78'8 % de los encuestados confirma una mejoría a nivel oral en el idioma del país de destino.

Todo esto apoyaría la hipótesis dos *“Un alto porcentaje de encuestados ha mejorado su nivel en idiomas a raíz de su estancia en el extranjero”.*

### **Resultados relativos a la mejora de la empleabilidad**

De acuerdo con nuestros resultados, existen más personas trabajando que sí han participado en algún programa de movilidad en comparación con las que no realizaron una estancia en el extranjero durante su formación. Asimismo, los primeros tardaron menos tiempo en encontrar un puesto de trabajo que los segundos. Según James (2013), los programas de movilidad permiten a los estudiantes incrementar la calidad de su formación tomando parte en este tipo de pro-

yectos sin la necesidad de tener que pasar más años en la universidad.

De igual modo los expertos en Recursos Humanos consideran que el sujeto que haya realizado una estancia en el extranjero puede tener una posición de ventaja frente a otros que no en un proceso de selección. No obstante, algunos matizan que esa experiencia debe ser aprovechada adecuadamente, puesto que de nada valdría haber estado en el extranjero con personas de tu misma nacionalidad y desarrollando actividades exclusivamente de ocio.

Además, nuestros resultados confirman que los sujetos que han realizado alguna estancia en el extranjero han rechazado en mayor medida un puesto de trabajo en comparación con las personas que no han realizado un programa de movilidad. Por lo tanto, no sólo se consigue trabajo antes sino que el sujeto se puede aproximar a puestos de trabajo más cualificados (Endes, 2015).

Por otra parte, no existe una relación entre el salario percibido por un trabajador y su participación o no en un programa de movilidad. En un contexto post crisis, en el que aún no se ha recuperado el nivel salarial previo, estos resultados tampoco deben sorprendernos. No obstante, sí resulta relevante la variable edad en la cuantificación del salario. Los bajos salarios en los jóvenes se deben a que tienen menos antigüedad dentro de la empresa y en la mayoría de los casos sólo percibirán el salario base. La estructura salarial tiene gráficamente una forma relativamente cóncava (Jimeno, 2002), siendo los salarios de los recién incorporados al puesto de trabajo bajos.

Por tanto, no podemos afirmar la relación de la variable salario y la variable participación en un programa de movilidad, pero sí la hipótesis número tres *“Los individuos que han formado parte de un programa de movilidad han tenido una inserción en el mundo laboral mayor que los que no han realizado ningún programa de movilidad”*.

## 5. CONCLUSIONES

Los hallazgos del trabajo pueden ser considerados muy útiles, puesto que dibujan el perfil de personal del siglo XXI que llama a la puerta de grandes empresas. La visión tradicionalista en selección de trabajadores, basada casi exclusivamente en un buen expediente, parece dejar paso a una visión más global y completa.

Las conclusiones extraídas a lo largo de este trabajo son varias. En primer lugar, las personas que realizan un programa de movilidad resultan más atractivas para los empleadores, tal y como señalaban estudios previos en otros contextos (Zuhäl, 2015; Lacomba et al., 2013). En segundo lugar, los sujetos con experiencia internacional han rechazado más puestos de trabajo por considerarlos poco adecuados, lo que denota que tienen un mayor poder de decisión al tener un número superior de ofertas laborales. En tercer lugar, los idiomas son imprescindibles en cualquier ámbito, mejorándose notablemente éstos durante las estancias en el extranjero donde el sujeto se enfrenta a situaciones cotidianas en otro idioma. Además, los programas de movilidad se vinculan a la adquisición de múltiples habilidades (Elxepuru et al., 2014). Por último, decir que las empresas valoran positivamente estos programas de movilidad y son incluidos como requisito recomendable para acceder a un puesto de trabajo.

Con estos datos sobre la mesa, la recomendación para los estudiantes parece clara: realizar una estancia en el extranjero abre muchas puertas. La importancia otorgada es equiparable a la que se concede a los idiomas o a las competencias informáticas, por tanto, es más que relevante considerar la participación del sujeto en este tipo de iniciativas durante su formación.

Por otra parte, parece necesario insistir a las instituciones públicas sobre la importancia de estas prácticas de movilidad, que favorecerían la empleabilidad de sus trabajadores más jóvenes. Estas inversiones en formación claramente son valoradas por el mercado, y mejoran la calidad de nuestros futuros trabajadores.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackers, L., (2001). *The participation women researchers in the TMR Marie Curie Fellowships*. Brussels: European Commission.
- Alberti, G., Villena, J. L., & Peluffo, M. B. (2013). *Desafíos y oportunidades de la empleabilidad de los egresados universitarios en el contexto internacional*. Madrid: McGraw-Hill
- Almarza, G. G., Martínez, R. D., & Llavador, F. B. (2015). Profiling the Intercultural Communicative Competence of University Students at the Beginning of their Erasmus Placements. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 173, 43-47
- Arnaiz, P., Hernández, L., & García, M.P. (2009). Valoración de la Asignaturas adaptadas al EEES impartidas desde el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia. Beaumont, E., Gedye, S., & Richardson, S. (2016). "Am I employable?" Understanding students' employability confidence and their perceived barriers to gaining employment. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 19, 1-9.
- Bernston, E., & Marklund, S. (2007). The relationship between perceived employability and subsequent health. *Work and Stress*, 21 (3), 279-292.
- Blanchard, O., & Pérez, E., (2000). *Macroeconomía: teoría y política económica con aplicaciones a América Latina*. Buenos Aires: Pearson
- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28 (1), 31-34.
- Camarena, B. O., & Velarde, D. (2009). Educación superior y mercado laboral: vinculación y pertinencia social¿ Por qué? y¿ Para qué? *Estudios sociales (Hermosillo, Son.)*, 17(SPE.), 105-125.
- Dervin, F. (2011). *Analysing the consequences of academic mobility and migration*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing
- Dolga, L., Filipescu, H., Popescu-Mitroi, M. M., & Mazilescu, C. A. (2015). Erasmus Mobility Impact on Professional Training and Personal Development of Students Beneficiaries. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1006-1013.
- Dolton, P., Asplaud, R., & Barth, E., (2009). Education and Inequality across Europe. *School quality and educational outcomes in Europe*, 47-49. Cheltenham: Edward Elgar Publishing
- Elexpuru, I., Moro, A., & Villardón, L. (2014). El impacto de la movilidad académica en Europa: estado de la cuestión. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 2(1), 1-13.
- Endes, Y. Z. (2015). Overseas Education Process of Outgoing Students within the Erasmus Exchange Programme. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1408-1414.
- Fugate, M., & Kinicki, A.J. (2008). A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implications for employee reactions to organizational change. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81 (3), 503-527.
- Ismail, S., & Mohammed, D.S. (2015). Employability Skills in TVET Curriculum in Nigeria Federal Universities of Technology. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 204, 73 – 80.
- James, C. (2013). Enhancing the QLD: internationalisation and employability: the benefits of Erasmus Intensive Programmes. *The Law Teacher*, 47(1), 64-82.
- Jimeno, J. F. (2002). Demografía, empleo, salarios y pensiones. En J. Auriol y E. Manzanera (Coords.), Editorial Pirámide y fundación Centra

- Kolabinova, T. I., Zaripova, A. N., Zaglyadkina, T. Y., & Yusupova, L. G. (2015). English as an Additional Language for Russian University Students Learning German as the First Foreign Language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 334-339.
- Lacomba, B., Luque, E. J., & Rodríguez, B. (2011). Programa Erasmus: Globalización de los estudios de Economía. *Extoikos*, 3, 107-110
- Lindberg, M. E. (2009). Student and early career mobility patterns among highly educated people in Germany, Finland, Italy, and the United Kingdom. *Higher Education*, 58 (3), 339-358.
- Martin, J.P. (2015). Activation and active labour market policies in OECD countries: stylized facts and evidence on their effectiveness. *IZA Journal of Labor Policy*, 4 (1), 1-29.
- Ministros europeos (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas. *Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior*, 19-20 mayo. Bergen, 1-7.
- Moral, E. M., Sánchez, A. H., & Otero, J. V. (2010). Inmigración y desempleo en España: impacto de la crisis económica. *Información Comercial Española, ICE: Revista de economía*, 854(1), 37-48.
- Morsy, H. (2012). Generación marcada. *Finanzas y desarrollo: publicación trimestral del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial*, 49(1), 15-17.
- Özdemir, G. (2013). Erasmus exchange students' beliefs about language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 686-690.
- Páez, D., Fernández, I., Campos, M., Zubieta, E., & Casullo, M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y estrés*, 12(2-3), 329-341.
- Parey, M., & Waldinger, F., (2008). *Studying abroad and the effect on International Labor Market Mobility: Evidence from the Introduction of ERASMUS*. Discussion paper 3430 Institute for the study of labour (Iza).
- Puebla, M. (2007) *Problemática ambiental y educación superior: la formación ambiental en la licenciatura en Economía*. Estudio de caso. Tesis de Licenciatura. Universidad de Sonora.
- Raffini, L. (2014). Cuando la Generación Erasmus se encuentra con la Generación Precaria. La movilidad transnacional de los jóvenes italianos y españoles. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 9(1), 139-165.
- Santos, M. A. (2014). Purposes of the university and employability challenges in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 139, 16-25.
- Sen, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. *Cuadernos de economía (Santafé de Bogotá)*, 17(29), pp. 67-72.
- Suleman, F. (2016). Employability Skills of Higher Education Graduates: Little Consensus on a Much-discussed Subject. Comunicación presentada en el 2nd International Conference on Higher Education Advances, June. Valencia, 169-174.
- Zuhäl, Y. (2015). Overseas Education Process of Outgoing Students within the Erasmus Exchange Programme. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1408-1414.

## La comprensión lectora en ELE. Análisis de las principales estrategias y actividades usadas en algunos manuales de B1.

*Reading comprehension of SFL. Analysis of the main strategies and activities used in some B1 manuals*

Belinda Rodríguez Guerrero. *Universidad de Granada (España)*

María Pilar Núñez Delgado. *Universidad de Granada (España)*

Contacto: [bel.rg5@gmail.com](mailto:bel.rg5@gmail.com)

Fecha recepción: 06/05/2017- Fecha aceptación: 22/06/2017

### RESUMEN

La comprensión lectora es uno de los pilares básicos sobre los que se asienta el proceso de enseñanza y aprendizaje de cualquier lengua, sin embargo, con frecuencia, los docentes comprobamos cómo los resultados no son los esperados. Asimismo, aunque nos encontramos inmersos en la sociedad de la información y la comunicación, ocurre que la realidad del aula no suele participar de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), siendo el manual el único apoyo para el estudio. Por esta razón, es fundamental proporcionar herramientas y estudios para analizar cómo se trabaja la comprensión lectora en los manuales de Enseñanza de Español para Extranjeros (ELE). Así, después de señalar los componentes principales de la comprensión lectora, el presente artículo se centra en realizar un análisis explicativo y cuantitativo en tres manuales, sobre cómo se trabaja la comprensión lectora en el nivel B1, y el tipo de actividades que usan para ello. Los resultados obtenidos muestran que, aunque cada vez son más las actividades y estrategias que trabajan la lectura en todas sus fases y fomentan el aprendizaje significativo, el número es aún insuficiente. En conclusión, de cara al futuro, además de un análisis y ajuste constante de los materiales de clase, el camino de la comprensión lectora será trabajar con estrategias de aprendizaje que tengan en cuenta, además de otras cosas, los diferentes componentes envueltos en la misma, tales como los propios estudiantes, los textos o el contexto. Solo así conseguiremos lectores competentes.

### PALABRAS CLAVE

ELE, estrategias, comprensión lectora, actividades.

### ABSTRACT

Reading comprehension is one of the basic pillars where the teaching-learning process of any language lays down, however, teachers often check how results are not as we expected. Also, although we find ourselves immersed within information and communication society, it happens that Information and Communication Technology (ICT) do not usually take part in the classroom reality, being the manual the only support for the study. For this reason, it is essential to provide tools and studies to analyze how reading comprehension is worked out in the manuals of Spanish as a Foreign Language (SFL). So, after we point out the main components of reading comprehension, the present article focuses on an explanatory and quantitative analysis in three manuals, of how reading comprehension works at level B1, and the type of activities used for it. The results we have got, show that, although more and more activities and reading strategies work at all stages and promote meaningful learning, the number is still insufficient. In conclusion, looking to the future, in addition to an analysis and constant adjustment of class materials, the way of reading comprehension will be work with learning strategies that bear in mind, among other things, the different components involved in it, such as the students themselves, the texts or the context. Only then we'll get competent readers.

### KEYWORDS

SFL, strategies, reading comprehension, activities.

## 1. INTRODUCCIÓN

A modo de introducción, debemos tener presente la larga trayectoria y las diferentes formas en las que han sido trabajados los textos dentro del aula de idiomas. Así, con una breve retrospectiva y atendiendo a los estudios de Neuner y Hunfeld (1993), se observa cómo a partir de la década de los cincuenta se produce un aumento de las tendencias orales, cuya consecuencia fue el empleo secundario y casi inexistente de los textos en clase. En efecto, durante esta época se piensa que los textos solo sirven para encorsetar a la gramática y el vocabulario por lo que se cesa en su uso; a excepción de alguna lectura usada como soporte para aspectos puntuales de la cultura.

Sin embargo, con el devenir del tiempo y el nacimiento del enfoque comunicativo esta tendencia de corte oral cambió, dando protagonismo a la competencia comunicativa desde tres niveles: lingüístico, temático-cognoscitivo y social-afectivo. En este sentido, el enfoque comunicativo, y lo que más tarde vendría a llamarse enfoque por tareas, sentarían las verdaderas bases de la comprensión lectora donde se propone determinar, no solo su papel y su importancia, sino los factores principales que lo componen y de los que depende: las necesidades del alumno, la selección de tipos de textos y el factor contextual del que hablaba Cassany (2006). Además, el mismo enfoque por tareas se define, primordialmente basarse en el uso de una tipología de actividades, que configura y organiza el desarrollo de la clase entorno a una serie de procesos de comunicación y aprendizaje para la consecución de un objetivo final. Y en este punto, en la conocida como era post-métodos, donde todo es válido, nos encontramos con la necesidad de adaptar y enfocar el tratamiento de la comprensión lectora a cada uno de los factores anteriormente mencionados, si queremos que el proceso de enseñanza y aprendizaje adquiera éxito, debiendo para ello poner especial atención al uso de estrategias que faciliten su aprendizaje significativo. En definitiva, si queremos que nuestros alumnos logren una buena comprensión lectora,

debemos trabajar los textos con actividades y estrategias que atiendan a los factores propios del alumno como su nivel o capacidades cognitivas, el tipo de ejercicios recomendables para un determinado tipo de texto o el propio contexto, solo así el proceso será completo y efectivo.

## 2. COMPONENTES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ELE

### 2.1. El lector o alumno de ELE

A continuación, se expondrá brevemente la importancia que adquiere el alumno como individuo y agente social dentro del proceso de la comprensión lectora. Para ello se partirá de los supuestos que defienden autores como Solé (1992) o Zayas (2012), donde la lectura es tomada como un proceso interactivo que se da entre lector y texto, y lo recogido por Nunan (1989), sobre que el punto de partida de la enseñanza de la comprensión lectora lo forman las necesidades del alumno,

Dicho esto, y con la idea de que toda la comunicación humana depende de un conocimiento compartido del mundo, se busca esclarecer cómo se entremezcla el conocimiento académico en un campo educativo de tipo científico, técnico o profesional –cuyo papel será muy importante en la recepción y comprensión de textos–, con el conocimiento empírico relativo a la vida diaria, tanto en lo público como en lo privado. O el conocimiento de valores, historia común asumida o creencias compartidas, en relación a partes iguales para la realización de actividades en ELE.

Evidentemente, estas múltiples áreas de conocimiento varían de un individuo a otro y giran en torno a sus circunstancias personales y sociales, pudiéndose relacionar con ámbitos de la cultura o constantes más universales y/o particulares. Ya lo comentaba Smith (1990) cuando aludía a lo visual y lo no visual en el proceso lector, y a la importancia que tiene la parte no visual dentro de dicho proceso, pues gran parte de lo que un lector eficaz entiende, no lo ve, sino que lo percibe gracias a su conocimiento del mundo, es

decir, a sus conocimientos previos. Así es, el lector competente puede relacionar con eficacia el texto y sus propios conocimientos previos, pero más allá de esto, el alumno de idiomas necesitará poner en práctica esos conocimientos previos –adquiridos en su lengua nativa– para poder asimilar los nuevos aprendizajes.

Resumiendo, tanto la personalidad como las características, habilidades, conocimientos y todo lo que el estudiante es y aporta, influye en ese proceso lector, no obstante, no debemos olvidar ese factor bidireccional, pues si bien la comprensión lectora se nutre del propio alumno, también se le deben entregar herramientas para que consiga descifrar el mundo del texto, descubriendo sus hipótesis y la estructura por la que se rige y establecen los mismos.

## 2.2. Los textos usados en clase de ELE

Enlazando con lo expuesto, parece evidente que, aunque el alumno aporta parte de su forma de ser, conocimientos, destrezas y actitudes, en ese proceso complejo e interactivo, un requisito básico será el de conocer los textos, su tipología e identificarlos con las necesidades y motivaciones del propio alumno. No es lo mismo leer algo descontextualizado y carente de interés que la lectura de algo con lo que se establezca un vínculo. De la misma forma será indispensable comprender que el texto se construye a partir de macroproposiciones, tanto argumentales, que tienen como finalidad la de explicar y respaldar las teorías, como aquellas destinadas a servir de enlace, conclusión o derivarse en proposiciones mayores, pasando por otras más simple a las que nos referiremos como término o conceptos o poseer conocimientos básicos de la tipología textual. En este sentido el conocimiento de los mismos facilitará mucho el proceso.

Es decir, el texto se establece como conocimiento, pero también como instrumento para el éxito de la comprensión lectora; dominar estas implicaciones dentro del campo de la didáctica de lenguas es primordial, ya que además de establecerse como una nece-

sidad básica para su correcto funcionamiento, cuya finalidad será que el alumno no se enfrente al texto sin las herramientas necesarias, será, a través de la lectura, donde el alumno ponga en relación lo ya conocido con lo nuevo. Para que esto se realice hay que estimular dichos conocimientos previos, activándolos y conectándolos con la teoría del mundo, sus vivencias, historia, etc.

Aunque en un primer momento se estableció el principio de legibilidad como condición indispensable, pronto se vio que más que atender al léxico o a las construcciones sintácticas era necesario prestar atención a la adecuación, o lo que es lo mismo, a que dicho léxico, estructura gramatical, etc., estuviera en consonancia con un material “real” o “input comprensible”, según la teoría de Krashen (1985).

Llegados aquí, es muy importante preguntarse qué tipo de textos deben y quieren leer los alumnos, cuya respuesta, inevitablemente, será: aquellos que se adapten a sus necesidades, pero, ¿y qué más? Obviamente –y salvo raras excepciones– en un primer momento, la temática elegida es aquella que, en consonancia a su nivel, suministra y aporta al alumno información para cubrir sus necesidades: lectura de anuncios, manuales, cartas, recetas, planos, formularios y textos de diversa índole. Con esto no se quiere decir que se deba “facilitar” al alumno la comprensión del texto desvirtuando el mismo, nada más lejos, eliminar redundancias o cambiar y adaptar textos a lo loco, muchas veces ocasiona más problemas que el texto original. Todos los textos, dependiendo de su tipología, tienen un discurso y unas características, y son esas características y las habilidades necesarias para conocer la superestructura u organización de los mismos, las que se deben mostrar a nuestros alumnos.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Las tipologías textuales, así como el conocimiento de la macroestructuras y la microestructura son conocimientos que el alumno de idioma ya habrá interiorizado gracias a la adquisición de su lengua materna, con lo que, en el ámbito de la enseñanza de idiomas, pare-

### 2.3. El contexto en ELE

Por último, aunque no por ello menos importante, se establece como necesario integrar a ambos dentro de un contexto o marco de referencia, debido a que, tanto la necesidad como el deseo de comunicarse nacen de una situación concreta y unas condiciones particulares.

Retomando la afirmación de Giasson (1993) sobre que el contexto incluía a todas y cada una de las condiciones que un lector tiene frente a un texto, tenemos que, por contexto se entiende al conjunto de experiencias culturales o sociales del individuo, pero también se refiere al contexto cultural del texto o al contexto de la propia lectura. Así es, y de igual forma que distinguíamos, siguiendo a Carney (1992) entre contexto social, cultural, temático, situacional y específico, en lo referente a la didáctica de lenguas nos basaremos en lo expuesto por el *Marco Común Europeo de Referencia* (Ministerio de Cultura, Educación y Deporte, 2002), —concretamente en lo que se refiere a la comprensión lectora— donde principalmente se distingue entre situaciones y ámbitos.

Para no alargarnos mucho, y debido a que las situaciones dependen de los ámbitos, diremos brevemente de ellas que se basan en factores como el lugar y el momento donde ocurre, las personas implicadas, los objetos del entorno, los textos que se encuentran en esa situación, etc.

Pasando al ámbito, el Marco Común entiende aquellas “esferas de acción o áreas de interés en que se organiza la vida social” (Ministerio de Cultura, Educación y Deporte, 2002:47), y, aunque existe un número indeterminado de ámbitos, en lo que respecta a los propósitos generales del proceso enseñanza y aprendizaje de lenguas, la distinción se centra en el ámbito personal, público, profesional y educativo. Con ámbito personal nos referimos al área que tiene que ver con la vida privada del alumno: su familia, amigos, las actividades que realiza en su

tiempo libre y en el caso de la comprensión lectora, aquellas actividades relacionadas con la lectura por ocio, por ejemplo. El ámbito público es el que integra al individuo como parte de su todo, como agente social inmerso dentro de una sociedad y cultura específica. El ámbito profesional es donde la persona hace uso de su profesión o desempeña su trabajo. Y por último, el ámbito educativo es donde el alumno forma parte del proceso de aprendizaje.

Tenemos, por tanto que, siguiendo a autores como Mayor y Pinillos (1991), el contexto es un concepto complejo y multidimensional, así, debemos tener en cuenta la existencia de un sinnúmero de contextos posibles como: un contexto externo o general, que está organizado de forma claramente independiente del individuo pero que, a su vez, lo condiciona; un contexto mental que, aun siendo conocedor de ese contexto externo, no se limita a él, sino que puede estar influido por lo memoria, la imaginación y otros procesos cognitivos y/o emotivos internos; o el contexto del propio acto de comunicación en sí —entre autor y lector por ejemplo, o entre estudiante y estudiante—, donde se debe incrementar el área de congruencia de la comprensión de la situación en favor de una comunicación eficaz, cuyo fin de cumplir los propósitos de los participantes. En definitiva, y a modo de conclusión, si se tuviera que responder a la pregunta: ¿Cuál de los tipos de contexto es el más importante para la comprensión lectora en ELE? Se puede sentenciar que “todos”, ya que todos los tipos de contexto juegan un papel insustituible dentro de la adquisición y aprendizaje de lenguas, todos están influidos entre sí y todos condicionan la relación alumno-texto dentro del proceso de comprensión lectora.

### 3. MANUALES DE ELE Y ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA

Una vez expuesto qué se entiende por comprensión lectora dentro de la enseñanza de idiomas y habiendo revisado cada uno de los factores que consolidan la misma, parece pertinente pasar de la teoría a la práctica, es

---

ce más pertinente centrarse en cuestiones de rango lingüístico, temático y cultural.

decir, examinar cómo esa comprensión lectora es trabajada en clase de ELE, cómo los alumnos acceden a ella y, en definitiva, cuál es la realidad que nos encontramos en el aula.

Entrando en materia, y pese a que actualmente nos encontramos inmersos en la sociedad de la comunicación y las herramientas digitales e internet han supuesto un cambio en la manera de acceder a la información, lo cierto es que, generalmente la comprensión lectora en clase de ELE se trabaja a través de los manuales o libros de texto. Unos manuales que constituyen el material didáctico principal, por no decir que, las más de las veces, se establecen como único instrumento capaz de revelar los problemas, tanto del ámbito lingüístico como del didáctico. Y es que el manual o libro de texto siempre será una herramienta primordial de trabajo a la que tanto profesor como alumno pueden recurrir, como elemento de apoyo o guía para el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que es de vital importancia una elección adecuada del mismo.

Junto a ello, y centrándonos en la comprensión lectora, la elección de una tipología textual frente a otras, la disposición misma del texto en los manuales, la metodología de trabajo, las estrategias o actividades usadas para con el mismo, determinarán el éxito o el fracaso del proceso y, por tanto, el acierto o el error del manual en lo referente a la comprensión lectora. Y es que, tan importante es la selección de textos como las actividades que se planteen a la hora de trabajarlos, pues, como recoge el *Marco Común Europeo de Referencia* (Ministerio de Cultura, Educación y Deporte; 157):

*“La realización de tareas es un proceso complejo que, consecuentemente, supone la interacción de diferentes competencias por parte del alumno y de otros factores relacionados con la tarea en sí. Al responder a las exigencias que suscita una tarea, el alumno o el usuario de la lengua activa las estrategias generales y comunicativas*

*que son más eficaces para la realización de la tarea concreta.”*

Es otras palabras, aunque la comprensión lectora dependa de los factores expuestos con anterioridad: alumno, contexto y texto, sobre todo en el tratamiento de este último, será de la unión de un texto adecuado al contexto y de las capacidades e intereses del alumno, junto con un buen trabajo de dicho texto, que el proceso quede completo. De nada sirve una buena selección de textos si luego estos no son trabajados de una manera adecuada, si no se realizan actividades de pre-lectura que doten al alumno de unas herramientas que le ayuden a enlazar los nuevos conocimientos que va a adquirir con los que ya posee; si no se realizan actividades durante la lectura que sirvan para conducirnos y encaminarnos sobre el significado, intención, usos, etc., del texto que estamos leyendo; si no se realizan unas actividades después de la lectura que sirvan de consolidación de ese andamiaje y vinculen de una manera firme y efectiva los conocimientos nuevos aprendidos. De esta manera, parece pertinente, debido a su importancia, preguntarnos: ¿Cuáles son las actividades que encontramos hoy en día en los manuales de mayor difusión en la enseñanza de ELE? o lo que es lo mismo, ¿cómo es trabajada realmente la comprensión lectora dentro del aula de idioma?

#### 4. MOTIVACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta el valor de la lectura como parte esencial de la formación del individuo, la conexión existente entre lectura-aprendizaje y la especial importancia que presenta la comprensión lectora como base para la consolidación de los aprendizajes posteriores, (Acquaroni Muñoz, 2004), tanto dentro de lo académico como en el desarrollo futuro del individuo-hablante competente de la lengua, **es de** necesidad imperiosa revisar cómo es tratada hoy en día dentro del aula de idiomas. El motivo principal será que, pese a su importancia, a menudo los profesores de enseñanza de idiomas vemos

cómo los resultados obtenidos por los alumnos, no son los deseados y que realmente este proceso cognitivo no llega a realizarse. Por ejemplo, con facilidad dentro de una clase de ELE, se puede comprobar cómo ante el planteamiento del enunciado de una pregunta, los alumnos no saben contestarla, o ante un texto determinado, si nos salimos de la búsqueda de una información concreta para ir a una comprensión global, el estudiante se siente perdido y desorientado.

Así pues, teniendo en cuenta que el objetivo fundamental del proceso de enseñanza de la didáctica de idiomas es lograr que los estudiantes aprendan a comunicarse en una lengua que no es la propia, se hace necesario que desarrollen su competencia comunicativa de forma total, de modo que trabajen por igual las cuatro destrezas en un determinado contexto social y cultural. A este respecto, y considerando que la competencia lingüística está presente en todas las áreas de nuestra vida, el dominio sobre la comprensión lectora, es un recurso de motivación para la adquisición y mejora de otras destrezas, puesto que, gracias a ella, el alumnado se siente más confiado con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, llegados a este punto parece necesario afrontar cuáles son las actividades más frecuentes a la hora de trabajar la comprensión lectora en el aula de ELE y si siguen las directrices del *Marco Común Europeo de referencia*. Es por ello, por lo que se propone la realización de un análisis cuantitativo y estadístico que aporte información de primera mano sobre cuáles son las tipologías de actividades que predominan dentro de algunos de los manuales más actuales de las editoriales de mayor difusión.

## 5. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

La presente investigación tiene como objetivo principal analizar qué tipo de actividades son las más utilizadas para trabajar la comprensión lectora en algunos de los manuales de B1 dentro del aula de ELE. Es cierto, que manuales para la enseñanza de ELE hay muchos, sin embargo, se ha decidido acotar el

corpus de estudio a tres de los manuales más actuales con mayor difusión a nivel nacional e internacional, así como al nivel intermedio B1, puesto que nos encontramos con el nivel que asienta el aprendizaje básico e inmediato de los niveles A1-A2 y sirve como enlace con el nivel B2; un nivel donde el alumno ya dispone de los recursos lingüísticos y no lingüísticos que lo capacitan para desenvolverse en interacciones sociales sin gran dificultad, es decir, es el momento donde el alumno comienza a entender, tanto de forma escrita como oral, aquellas situaciones cotidianas, comprende los textos del día a día y es capaz de interactuar a partir de los mismos.

Por su parte, dicha investigación se inscribe dentro de los métodos de investigación mixtos propugnados Grotjahn (1987), mediante un análisis exploratorio-cuantitativo-estadístico sobre tipologías de actividades en una muestra de tres manuales de B1, para la posterior interpretación de los datos obtenidos y el establecimiento de los porcentajes sobre frecuencias y tipos con el que establecer unas conclusiones que arrojen datos y aporten información.

## 6. RESULTADOS OBTENIDOS

En el siguiente apartado se mostrarán los resultados obtenidos del análisis individual de cada uno de los tres manuales que han sido elegidos para la investigación por su repercusión editorial y su publicación relativamente actual, 2014 y 2015. El hecho de haber podido trabajar con cada uno de ellos en el aula de varias escuelas de idiomas, además de otorgarnos un gran dominio sobre los mismos, muestran su difusión y su aceptación por parte de alumnos y profesores. Dicho esto, a la hora de realizar el estudio, se contabilizará numérica y estadísticamente la cantidad de tipos de actividades relacionadas con los textos que trabajan con la comprensión lectora, dando como resultado un análisis exploratorio-cuantitativo-estadístico que sirva como base para la posterior interpretación de dichos datos y las conclusiones derivadas de los mismos.

### 6.1. Cabrerizo, M. A., Gómez, M. L., Ruiz, A. M. (2015). *Nuevo sueña 2. Español lengua extranjera*. Madrid: Grupo Anaya Ñ.

El siguiente gráfico de barras representa el número de actividades de cada tipología previamente definida en relación con las demás.

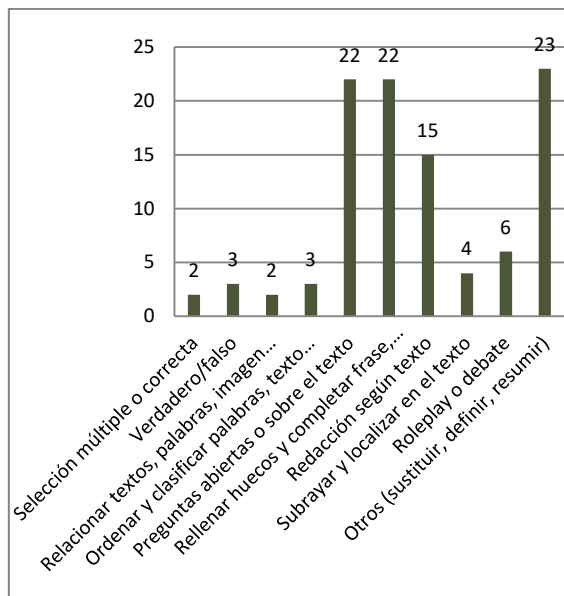


Gráfico 1. Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología.

En este gráfico de barras se aprecia cómo dentro de las tipologías de actividades hay tres que prevalecen sobre las demás: aquellas actividades relacionadas con las preguntas, ya sea sobre el texto o preguntas abiertas, aquellas que tratan sobre rellenar huecos o completar la frase o tablas, y aquella tipología denominada *otros*, donde englobamos ejercicios diversos como definir, buscar en el diccionario, resumir, realizar una exposición sobre un tema, la investigación en internet o la corrección gramatical. Tras estas aparecen actividades de redacción y, por último, el resto de actividades tienen una presencia en el manual muy escasa no superando el 6% en ningún caso.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de las tipologías.

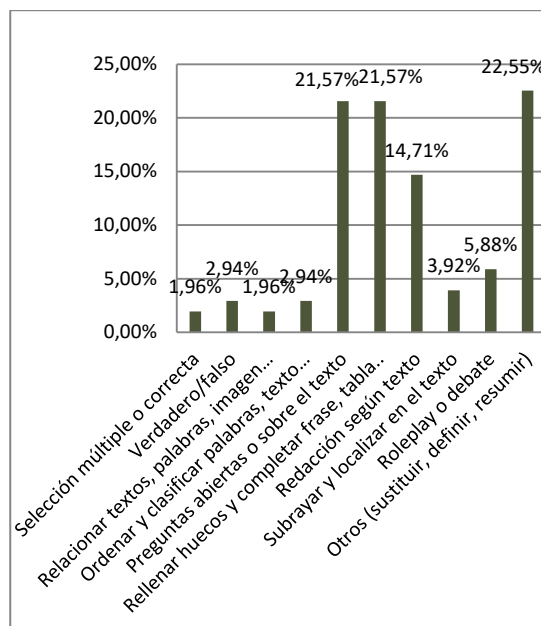


Gráfico 2. Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades.

Vista la relación número de actividades-porcentaje, podemos observar cómo las actividades aparecen en tres grupos claramente diferenciados: un primer grupo de actividades cuyo porcentaje se sitúa entre el 25% y 20%, y que corresponde a la tipología denominada *otros* (22,55%), las actividades de preguntas abiertas o sobre el texto (21,57%), y las actividades de rellenar huecos, frases o tablas (21,57%), seguidos, muy de cerca por un segundo grupo, cuya aparición se repite entre un 20% y 10%, en el que se agrupan los ejercicios de redacción, (14,71%), y un último grupo con una presencia mínima, que corresponde entre el 10% y 0% con el restante de actividades.

De todo ese análisis, podemos concluir que este manual, promueve actividades que se salen de las estereotipadas, como pueden ser buscar información en internet, defender un tema, buscar las estructuras del texto o elaborar un resumen; actividades que van más en consonancia con unas estrategias de comprensión lectora efectivas. Si bien es cierto, que nos seguimos encontrando con actividades de buscar en el diccionario, rellenar huecos, preguntas o ejercicios de redacción, que en su mayor parte se centran en inferir información concreta que aparece

dentro del texto o trabajar a partir del mismo como pretexto, con lo que el alumno no trabaja de una manera total la comprensión lectora y el aprendizaje significativo.

## 6.2. García, S., Vargas, A. M. (2015). *Nuevo Prisma*. Madrid: Edinumen.

El siguiente gráfico de barras representa el número de actividades de cada tipología previamente definida en relación con las demás.

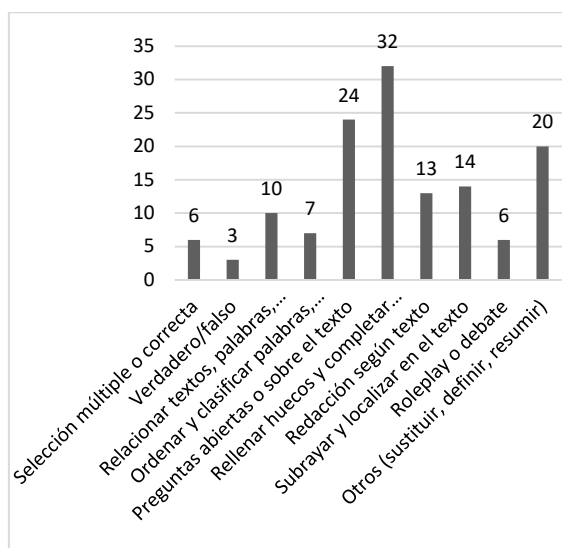


Gráfico 3. Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología.

En este diagrama de barras se aprecia cómo hay una tipología que prevalece y dos que la siguen de forma más alejada. En primer lugar, se encuentran las actividades relacionadas con rellenar o completar huecos, frases, tablas. Tras ellas, se sitúan las actividades sobre preguntas y el grupo *otros* que engloba actividades diversas como resumir, buscar en el diccionario, etc. El resto de actividades tienen una presencia más o menos igualitaria, trabajándose en menor medida las actividades de verdadero/falso. Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de las tipologías.

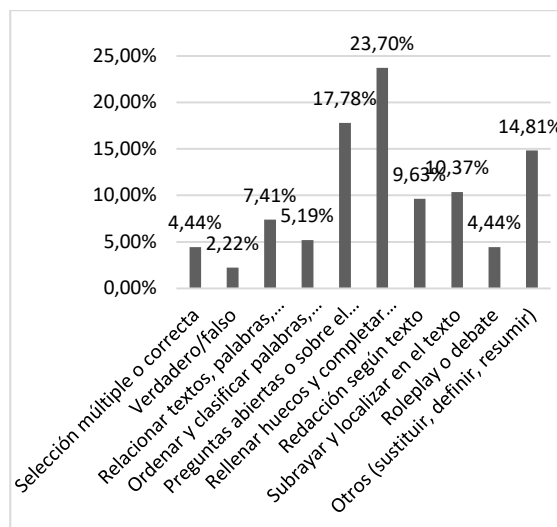


Gráfico 4. Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades.

Vista la relación número de actividades-porcentaje, observamos cómo las actividades aparecen en tres grupos claramente diferenciados: un primer grupo de actividades, cuyo porcentaje se sitúa entre 25% y 20%, y que corresponde a las actividades de rellenar o completar (23,70%), seguidos por un segundo grupo, cuya aparición se repite entre un 20% y 10%, en el que se agrupan los ejercicios de preguntas (17,78%), las actividades englobadas en el grupo *otros* (14,81%), y las actividades de subrayar o localizar en el texto (10,37%). Por último, aparece un tercer grupo cuya presencia se engloba entre el 10% y el 0%, donde se encuentran el resto de las actividades.

De todo ese análisis, podemos concluir que las actividades que se presentan a lo largo de este manual se centran, principalmente, en buscar información concreta que aparece dentro del texto, ya sea en forma de pregunta o para rellenar y/o completar algún tipo de información, con lo que el alumno no trabaja de una manera completa la comprensión lectora y el aprendizaje significativo pues, en la mayoría de los casos, con localizar la información necesaria, se da por finalizada la actividad y el tema del texto; las estrategias de resumen y el sentido del mismo quedan relegados a un segundo plano y si bien nos encontramos con actividades que promueven el aprendizaje significativo, lo

cierto es que estas no constituyen, como se debería, el grueso del manual.

### 6.3. Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (2014). *Gente hoy 2. Curso de Español*. Madrid: Difusión.

El siguiente gráfico de barras representa el número de actividades de cada tipología previamente definida en relación con las demás.

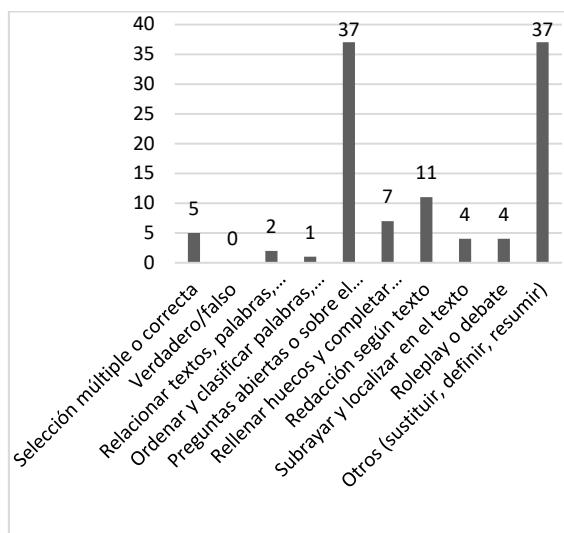


Gráfico 5. Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología.

En este gráfico de barras se aprecia cómo prevalecen entre todas las tipologías las actividades de preguntas abiertas o sobre el texto, así como las actividades englobadas en el grupo *otros*, siendo la suma de ambas más de la mitad de las actividades. Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de las tipologías.

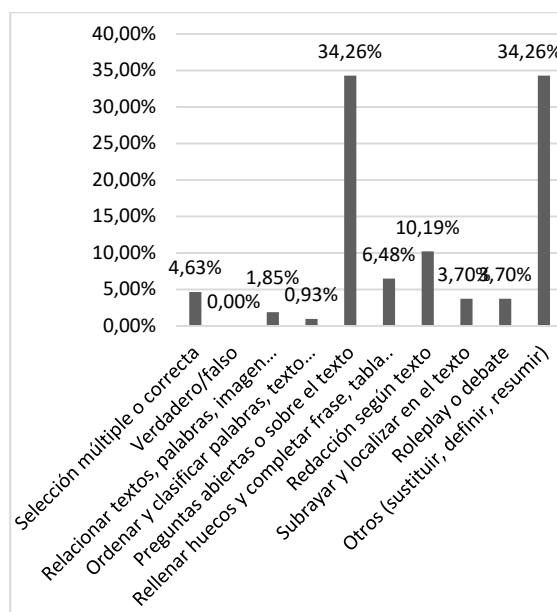


Gráfico 6. Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades.

Vista la relación número de actividades-porcentaje, se observa cómo las actividades aparecen en dos grupos claramente diferenciados: un primer grupo de actividades, cuyo porcentaje se sitúa entre el 40% y 30%, que corresponde a las actividades de preguntas (34,26%), y aquellas que hemos englobado dentro de la categoría *otros* (34,26%), y un segundo grupo, cuya aparición se repite entre un 10% y 0%, en el que se agrupan el resto de actividades.

De todo ese análisis, se concluye que las actividades que se presentan a lo largo de este manual se centran, principalmente, en trabajar con los textos, ya sea a través de preguntas sobre algún apartado concreto o preguntas más abiertas, posibilitando un aprendizaje más activo, y, en esta misma línea, incluye actividades englobadas como *otros* donde se encuentran ejercicios diversos como expresar acuerdo/desacuerdo, resúmenes, búsquedas en internet, comentar con el compañero o exposiciones de un tema, entre otras. Con lo que, de los tres manuales analizados, vemos como este es el que más se acerca a un desarrollo completo de la comprensión lectora con un aprendizaje activo y significativo.

## 7. CONCLUSIONES

En vista de los resultados obtenidos, creemos que es importante remarcar que, en el campo de la comprensión lectora, concretamente en ELE, el texto solo adquiere su verdadero significado cuando es interpretado por un lector o alumno y, en dicho proceso, ese lector-alumno, se ve respaldado con unas actividades que lo ayudan a completar el aprendizaje significativo, incorporando los nuevos conocimientos a los antiguos. De esto se desprende la necesidad de establecer un análisis sistemático que ponga de manifiesto la manera de proceder a la hora de trabajar la comprensión lectora dentro de los manuales de ELE más actuales, para con ello establecer unas pautas comunes que faciliten el trabajo tanto a las editoriales, como a los profesores y alumnos.

Por ello tras estudiar los datos obtenidos del análisis de los manuales, se puede observar, que en los tres manuales analizados abundan los ejercicios sobre preguntas, ya sean sobre algún aspecto puntual o sobre preguntas abiertas. En ese sentido, lo que hemos encontrado tras el análisis, es una mayor presencia de preguntas sobre aspectos puntuales, sobre todo en los dos primeros manuales. Este tipo de preguntas no contribuyen especialmente a desarrollar la comprensión lectora, pues, con frecuencia, el alumno se limita a buscar la respuesta deseada dentro del texto. Por el contrario, el otro tipo de preguntas, las abiertas, bien trabajadas, tanto antes de empezar la lectura como a la finalización de la misma, permiten al alumno desarrollar su aprendizaje significativo: con las previas se prepara el terreno sobre el que se va a trabajar, a la par que se dan pautas sobre los nuevos conocimientos para que el alumno vaya enlazándolos con los que ya

posee, de la misma forma, a la finalización del texto, el alumno asienta esos nuevos contenidos, los relaciona y afianza con lo que ya conoce, creándose así un vínculo que completa el proceso.

De idéntica manera ocurre con los ejercicios que hemos incluido dentro de la categoría *otros*, de hecho, de cara al futuro, son sobre este tipo de actividades: resúmenes, búsqueda de la estructura, sacar el tema, búsqueda de información complementaria en la red, entre otros, hacia donde hay que encaminar el trabajo de la comprensión lectora.

En definitiva lo que se deriva del análisis realizado es que, en lo referente a la comprensión lectora, algunos de los manuales más actuales, aunque van bien encaminados, algunos más que otros, en pro de conseguir un mejor resultado, sin embargo, aún existen muchas actividades que no contribuyen en absoluto a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Nuestra meta por tanto deberá centrarse en profundizar y trabajar con actividades más enriquecedoras, que tengan en cuenta a los tres factores de los que depende dicha comprensión. Por todo ello, de cara a un futuro el camino a seguir será el de realizar actividades motivadoras que trabajen el antes, el durante y el después, actividades que guíen todo el proceso completo, que ayuden a extraer el significado del texto, que trabajen aspectos puntuales, de vocabulario, de sintaxis, o generales, pero que al terminar la lectura el alumno sepa de qué va el texto, lo comprenda y lo asimile a sus conocimientos. Resumiendo, actividades dedicadas a la verdadera comprensión lectora que ayuden a completar el trabajo que el alumno debe realizar, que lo guíen y lo respalden por el camino.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acquaroni Muñoz, R. (2004). La comprensión lectora. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. (943-966). Madrid: SGEL.
- Cabrerizo, M. A., Gómez, M. L., Ruiz, A. M. (2015). *Nuevo sueña 2. Español lengua extranjera*. Madrid: Grupo Anaya Ñ.
- Carney, T. H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- García, S., Vargas, A. M<sup>a</sup>. (2015). *Nuevo Prisma*. Madrid: Edinumen.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.
- Grotjahn, R. (1987). On the methodological basis of introspective methods. En C. Faerch y G. Kasper (eds.). *Introspection in second language research*. (59-60). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Krashen, S. (1985). *The input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (2014). *Gente hoy 2. Curso de Español*. Madrid: Difusión.
- Mayor, J. y Pinillos, L. (1991). *Tratado de Psicología General*. Madrid: Alhambra.
- Ministerio De Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya. [Traducido y adaptado por el Instituto Cervantes]. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm)
- Neuner, G. y Hunfeld, H. (1993). *Methoen des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Munich: Langenscheidt.
- Nunan (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor Distribuciones, S.A.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Zayas, F. (2012). *10 ideas claves. La competencia lectora según Pisa. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Graó.

# **APORTACIONES ARBITRADAS**

## **Recensiones**

## Intervención Social con Menores. Promocionando la Práctica Profesional.

Recensión de Antonio Carrillo Izquierdo

Contacto: [acarrillo@andaluciajunta.es](mailto:acarrillo@andaluciajunta.es)

Fecha recepción: 21/02/2017- Fecha aceptación:14/07/2017

### Datos del libro

Nieto-Morales, C; Cordero Ramos, N. (Ed.) (2016) *Intervención Social con Menores. Promocionando la Práctica Profesional*. Dykinson. Madrid.

El libro ha sido prologado por el Dr. D. Ignacio Gómez de Terreros, pediatra, que ha sido Prof. de la Facultad de Medicina de la Universidad de Sevilla y director del Hospital Virgen del Rocío de Sevilla, presidente del Foro de la Infancia de Andalucía, presidente de la Fundación Gota de Leche y actualmente Académico de número de la Real Academia de Medicina de Sevilla.

La obra se destaca por el eje vertebrador de las intervenciones que plantea, en las que son clave el papel esencial de la familia como primer agente socializador en el desarrollo del menor, el trabajo profesional en equipo interdisciplinario en red, la presencia activa y el compromiso solidario de profesionales con apoyo institucional.

En los diversos capítulos del presente libro sus autores conocen de diferentes campos de

actuación con menores, tratando las bases teóricas, que son reflejadas en su aplicación diaria de la práctica profesional, la aplicación de la teoría sin la práctica profesional es difícil de transmitir de forma efectiva, es decir, no se puede transmitir bien lo que no se trabaja a diario.

En la publicación se reflejan de forma transversal las distintas disciplinas y herramientas preventivas empleadas en la educación y

tratamiento de los menores desde la primera infancia, con atención integral a las necesidades que requieren repuestas complejas en cada campo de la intervención con menores.

El libro se encuentra formado por 21 capítulos que a continuación se resumen brevemente:

**1. La Intervención desde el Trabajo Social** de la Pfra. Concepción Nieto-Morales, en el que se analizan los orígenes y trayectoria del Trabajo Social, su campo de trabajo, las técnicas que utiliza en la actualidad, los diversos perfiles profesionales donde se integra y a los colectivos que afecta como disciplina de la Ciencia Social, analizando también las Políticas Sociales y recursos con los que cuenta el Estado.

**2. Ética de la Intervención con Menores.** De la que es autora la Pfra. Nuria Cordero Ramos y José Emilio Palacios Esteban, donde se exponen los diferentes puntos de vista de la ética en la intervención con menores, su dependencia y cuidado como colectivo muy vulnerable en los diferentes escenarios internacionales, los derechos de niños y niñas, la protección del Estado y la Intervención Social, así como los valores morales del Estado frente a la Acción Social.

**3. Intervención con Menores: Una Perspectiva desde los Servicios Sociales Comunitarios.** de la Educadora social María Dolores Márquez Carrasco, que tiene como objeto identificar el marco jurídico aplicable en España respecto de la intervención con menores, visto desde una perspectiva socio-educativa, analizando también experiencias y prácticas profesionales que emanan de los Servicios Sociales Comunitarios, destacando el papel primordial del Educador Social dentro de los equipos interdisciplinarios.

**4. El Programa de Tratamiento de Familias con Menores.** Un programa dirigido a preservar a los menores en su entorno familiar. Del que es autora la trabajadora social Teresa Rama González, en el que se destaca el papel esencial que tiene la infancia en las sociedades desarrolladas, y los Programas de Tratamiento a Familias con menores (PTF) enmarcado dentro de la protección infantil, que se lleva a cabo por los Equipos de Tratamiento Familiar (ETF) en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

**5. Intervención con Menores en Zonas Marginales.** El caso del Vacíe. Sevilla. Autora la educadora social Sara Tornero Delgado, donde se recogen las experiencias profesionales de la autora durante su trabajo en el asentamiento chabolista de El Vacíe sevillano, uno de los más antiguos de España donde conviven entre 120 y 130 familias de etnia gitana en unas 136 infraviviendas, con una población total de 887 personas.

**6. Aportaciones desde el Trabajo Social en la Atención a las Víctimas de Delitos. SAVA.** Autor el trabajador social, criminólogo y experto en Victimología Juan Antonio Hurtado Casau. Un trabajo donde se destaca la labor que se realiza desde los Servicios de Asistencia a la Víctima, consiguiendo con su actuación minimizar los efectos de la victimización secundaria en las víctimas del delito, resaltando la importancia de atender a estas desde el punto de vista multidisciplinar y coordinada entre los servicios implicados.

**7. Intervención Social con Menores en Situación de Desamparo desde los Servicios de Protección de Menores.** Autor el trabaja-

dor social Alejandro Martín Pluma y la letrada experta en protección de menores M. Luisa Wic Galván, donde sus autores exponen y analizan diversas cuestiones desde los puntos de vista técnico y jurídico, en lo referente a la intervención social con menores en situación de desamparo desde los servicios de protección de menores, describiendo también el marco legislativo que regula la intervención en los diferentes planos: autonómico, nacional e internacional.

**8. Intervención desde un Centro de Acogida Inmediata.** Autora la trabajadora social Antonia Pérez Varela, que nos ofrece un interesante trabajo donde se describe la labor interdisciplinar que el profesional del trabajo social debe realizar, tratando todos los aspectos a medida que el trabajo diagnóstico avanza, destacando la importancia que tiene el nexo de unión entre el trabajador social, el menor y la familia, objetivo fundamental de los Centros de Acogida Inmediata (CAI).

**9. Intervención Social en Casos de Abuso Sexual a Menores.** Autora la trabajadora social Laura Fernández-Trabanco Guilloto, que analiza de forma pormenorizada todos los aspectos de la delicada intervención del profesional del trabajo social en la atención a menores víctimas de abuso sexual, todo ello visto desde la propia experiencia profesional, describiendo también el análisis de la metodología de intervención y los recursos que se utilizan en la práctica.

**10. Intervención Social con Menores Posibles Víctimas de Trata, niñas y niños que cruzan fronteras.** Autoras las profesoras Nuria Codero Ramos, Inmaculada Antolínez Domínguez y Esperanza Jorge Barbuzano, en este trabajo las autoras exponen el marco de las Políticas Públicas que se llevan a cabo en nuestro país para perseguir la trata de seres humanos y la protección de los menores no acompañados, describiendo el caso particular de Nancy, una menor de nacionalidad nigeriana que llega a las costas Andaluzas desde las costas de Marruecos.

**11. Intervención con Menores con Problemas y Trastornos Conductuales Graves en el Contexto Escolar.** Autora la psiquiatra Ana

M<sup>a</sup> Giménez Ciruela, donde se analiza el papel fundamental de la escuela y la familia en el desarrollo personal, aprendizaje e integración social de los menores, se estudia la diferenciación entre problemas y trastornos graves de conducta, la detección y las actuaciones iniciales ante alumnos que presentan problemas conductuales, modelos de convivencia y disciplina en centros educativos, identificación de problemas y trastornos graves de conducta, características, etc.

**12. Intervención con Menores en Casos de Violencia de Género.** Autora la abogada María Rosario Torres Reviriego y la trabajadora social Encarna Martínez Grimaldi, donde se destaca la magnitud del problema de la violencia de género que afecta en gran medida a los menores en tanto en cuanto en la última década han sido asesinados entre 44 y 46 niños y niñas por sus padres. Se describen los tipos de maltrato infantil, la forma de exposición de los menores a la violencia de género, los daños que pueden presentar por la exposición a la violencia, etc.

**13. Intervención con Menores en Conflicto con la Ley.** Autora la Pfra. Concepción Nieto-Morales, trabajo en que la profesora realiza un minucioso recorrido en este campo, que introduce a los menores en el sistema penal, valorando los factores de riesgo que influyen para que los menores cometan infracciones penales, la intervención judicial que se realiza desde el sistema penal, y la valoración de las circunstancias psicosocioeducativas desde los Equipos Técnicos de los Juzgados y Fiscalía de Menores, que permiten trabajar las dificultades y resocialización e integración de los menores infractores en la sociedad.

**14. La Intervención con Menores bajo Medida Judicial en Medio Abierto.** Concepción Nieto-Morales y la educadora social y técnico de ejecución de medidas judiciales en medio abierto Pilar Jiménez Gutiérrez, donde las autoras señalan el gran reto que supone para el profesional el trabajo con estos menores, cuyo fruto será su integración social, permitiéndoles una nueva resocialización y por ende una considerable mejora en

su trayectoria vital, todo ello desde el marco de la Ley Orgánica de Responsabilidad Penal del Menor (LORPJM), y la supervisión del Juez de menores que ejecuta las medias.

**15. Intervención con Menores desde la Medida Judicial de Grupo de Convivencia.** Autores los pedagogos José Ángel Neyra Tristanco, José M<sup>a</sup> Román Vela y Jesús Luna García. En este capítulo se analizan las medidas de convivencia en medio abierto, que supone una alternativa a las medidas de internamiento, ya que los menores se integran en el medio en un contexto normalizado, siempre dentro del Grupo de Convivencia Educativo, que permite una intervención integral adecuada, para conseguir un cambio actitudinal y comportamental en el menor infractor, guiando su propio proceso madurativo.

**16. Intervención con Menores Maltratados Físicamente en el Ámbito Intrafamiliar desde una mirada socio jurídica.** Autora la Pfra. Manuela Romero Rodríguez. En el que la autora hace un recorrido sobre esta problemática, abordando cuestiones terminológicas, datos cuantitativos, la situación de menores en desamparo y sus consecuencias jurídicas, actuaciones desde la Entidad Pública Competente en materia de Protección del Menor, tipos de acogimiento, familiar y residencial, coordinación entre la Administración de Justicia y el Servicio de Protección de Menores, etc.

**17. Trabajo Social con Menores que Consumen Drogas.** Autor Israel Fábregas Galán. Que aborda la problemática del consumo de drogas por menores a edades cada vez más tempranas, la motivación que impulsa a los menores al consumo, las funciones del consumo, la intervención social con jóvenes que consumen drogas, los factores de riesgo y protección frente al consumo, modelos teóricos explicativos del consumo en los menores, intervenciones preventivas en el contexto juvenil para el consumo de drogas etc.

**18. Intervención Social con Menores de Edad desde el Ámbito Sanitario. Experiencia práctica desde el trabajo social en un hospital de agudos.** Trabajadora social Carmen

Fernández Esquivel. Donde se describe la practica profesional de la intervención Social con menores desde el ámbito sanitario, funciones de los Trabajadores Sociales en hospitales, y la exposición de un caso practico en el Hospital Universitario Virgen del Rocío de Sevilla.

**19. Los Centros de Valoración de la Discapacidad.** Autoras Pfra. Concepción Nieto-Morales y trabajadora social y psicóloga Macarena Acosta Fernández. En este capítulo las autoras abordan en profundidad el tema de la diversidad funcional y su valoración incidiendo en las personas menores de edad, las funciones de los centros de valoración y equipo profesional desde el punto de vista médico, psicológico, y desde el trabajo social, los dictámenes técnicos-facultativos de los Equipos de Valoración, realizando también un recorrido histórico sobre la discapacidad, que parte de la Constitución española de 1812 (primera Carta Magna Liberal de Europa), hasta la celebración del Foro de Vida Independiente celebrado en Madrid en 2005.

**20. Intervención con Menores con Diversidad Funcional.** Autor el trabajador social y Dr. Antonio Jesús Yugueros García y la trabajadora social María del Mar Expósito. Capítulo que aborda la intervención del trabajador social con los menores afectados con algún tipo de trastorno intelectual, se ofrecen datos estadísticos a nivel nacional, se describen las funciones del trabajador social con los menores y familias, entrevista inicial, orientación y valoración, seguimiento de los expedientes, tutorización, y otras acciones enfocadas a la integración del menor afectado en los espacios donde estos interactúan.

**21. Programa Especial de Intervención con Menores a Través del Teatro.** Trabajador social y sociólogo Manuel Muñoz Bellarin. El autor expone un caso practico basado en un taller de teatro dirigido a un grupo de niños y niñas de edades comprendidas entre los 6 y 12 años, con una duración de 9 meses, programado como espacio de desarrollo creativo de carácter no formal extraescolar, praxis que afronta las vertientes trasversales

y complementarias, desde un enfoque teórico-metodológico, que aúna las ciencias sociales y las artes desde una dimensión interdisciplinaria en beneficio de los colectivos tratados.

En general, la obra se constituye como una potente herramienta de consulta, imprescindible en las bibliotecas de profesionales e instituciones que interactúan a diario con menores, dentro del marco del enfoque integral de la intervención social con el que es tratado, con especial mirada a los menores y familias en situación de vulnerabilidad y mayor riesgo social.

# NOTAS Y EXPERIENCIAS PRÁCTICAS

## La secuencia didáctica como modelo de intervención pedagógica en la práctica inicial docente.

*The didactic sequence as a pedagogical intervention model during initial teacher training.*

Giselle Bahamondes Quezada. *Universidad Católica del Maule (Chile)*

Carolina Merino Risopatron. *Universidad Católica del Maule (Chile)*

Contacto: [gisebahamondes1@gmail.com](mailto:gisebahamondes1@gmail.com)

Fecha recepción: 09/05/2017- Fecha aceptación: 07/11/2017

### RESUMEN

El presente artículo reseña una experiencia curricular llevada a cabo en una Escuela que forma profesores de Lengua Castellana y Comunicación en una universidad chilena. Los estudiantes cursan, en su séptimo semestre, un módulo de Didáctica de la Comprensión y Producción del Discurso Oral y Escrito, que se vincula con el eje de práctica en la escuela. Paralelamente, de acuerdo con su proceso formativo, les corresponde dar cumplimiento a un segundo hito de certificación de competencias. Por esta razón deben elaborar e implementar, en el ejercicio pedagógico del aula escolar, una secuencia didáctica (SD) para desarrollar las habilidades de lectura y escritura, que incluye el aprendizaje de un género discursivo como concepto clave. Se analiza la preparación e implementación de este diseño didáctico y se discuten los resultados que muestran una valoración del modelo por parte de todos los agentes involucrados, a pesar de un escenario inicial que pudiera presentarse adverso y algunas dificultades que implicaron una mayor flexibilización del proceso. Aun así, se pudo comprobar que los proyectos de escritura motivan a los estudiantes cuando parten de sus propios intereses, ya que los convierten en interlocutores válidos en su proceso formativo como escritores competentes. Se pudo constatar que la SD contribuye a optimizar la labor del docente como guía y facilitador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues busca establecer un vínculo emotivo y participativo con los alumnos. Por otra parte, se pudo apreciar un avance sustancial en el ámbito motivacional de los futuros Profesores de Lengua Castellana.

### PALABRAS CLAVE

Comprensión y producción del discurso, secuencia didáctica, Formación inicial docente.

### ABSTRACT

This article outlines a curricular experienced carried out at a school that forms Spanish Language and Communication teachers at a Chilean university. The students are in their seventh semester taking a course on Didactics of the Comprehension of Oral and Written Discourse, which is associated with the practicum strand at the school. At the same time, and according to their formative process, the students have to comply with a second milestone dealing with the certification of competences. Due to this, they have to create and implement during class time, a Didactic Sequence in order to develop the skills and abilities of reading and writing that includes the learning of discursive genre as a key concept. The preparation and implementation of this didactic design is analyzed and the results that show an improvement of the model is discussed among all the agents involved, amidst an initial scenario that might have an adverse effect and some difficulties that implied a major flexibilization of the process. Even so, it was still able to be proved that the writing projects motivate students when they start from their own interests, since the students are then turned into valid interlocutors of their own formative process as competent writers. It was able to be determined that the Didactic Sequence contributes in the optimizing the labor of the teacher as a guide and facilitator of the teaching-learning processes since it pretends to establish an emotional and participative link with the students. On the other hand a substantial advancement was observed in the motivational aspect of future Spanish Language Teachers.

### KEYWORDS

Comprehension, Oral and Written Discourse, Didactic Sequence, Initial Student Formation.

## 1. INTRODUCCIÓN

La Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) es una disciplina joven, enfocada en el desarrollo de los aprendizajes, que se ha ido fortaleciendo durante estos años, tanto desde el punto de vista científico como metodológico. Actualmente, toma como base las aportaciones de la Lingüística, la Literatura, la Sociología, la Psicología y la Pedagogía para plantear como su objetivo fundamental la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas de la persona. Partiendo de esta premisa, el lenguaje es concebido, en la enseñanza, desde un enfoque funcional en la línea constructivista del aprendizaje (López, 1998). De esta manera, el objeto primordial de la DLL se halla en el espacio de interacción entre las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje vinculados a la lengua (Camps, 2006), específicamente en la adquisición de una competencia comunicativa eficaz que permitiría la formación de hablantes competentes capaces de relacionarse con otros, de adecuarse a distintos contextos, de regular sus discursos y de negociar sus significados e interpretaciones (Tejero, 1992).

La experiencia que se reseña se ajusta a dos de las líneas de investigación de la DLL: en primer lugar a aquella que se ocupa de los aspectos cognitivos de los procesos de comprensión y expresión; de la formación lingüística como factor clave en el desarrollo intelectual del individuo; de aspectos vinculados a la recepción y elaboración del discurso, entre otros; y en segundo lugar, a aquella que se ocupa de la evolución metodológica de la enseñanza de la lengua; el desarrollo de técnicas para potenciar el dominio de las habilidades lingüísticas; la elaboración, experimentación y evaluación de propuestas curriculares; el desarrollo progresivo en la formación competente del profesorado en Lengua y Literatura (Mendoza, 2006).

Uno de los modelos de enseñanza de la composición escrita que propone la DLL para el logro de sus propósitos es la Secuencia Didáctica (SD), que se inscribe en el marco de la metodología del trabajo por proyectos (Zayas, 2012) y es definida como un conjunto

de actividades escolares organizadas de manera sistemática en torno a un género textual oral o escrito (España, 2012).

Coll (1983) aporta una completa caracterización cuando la aborda como:

*Un proceso de enseñanza-aprendizaje en miniatura...(con)...objetivos educativos concretos, utilización de un determinado material, determinadas actuaciones del alumno, posibilidad de proceder sobre el material en torno a los objetivos y contenidos propuestos por el enseñante, determinadas expectativas del enseñante a propósito de las actuaciones del alumno, posibilidad de proceder a una evaluación de las actividades del alumno en función de las expectativas del enseñante. Así pues, para poder hablar de una secuencia didáctica tendremos que identificar su inicio, su desarrollo y su finalización (p.27).*

Así pretende articular de forma explícita los objetivos, los contenidos y las actividades en un proyecto de trabajo o de producción verbal. En este contexto, se proponen unos objetivos limitados y compartidos por los alumnos, y actividades metalingüísticas y metadiscursivas que se presentan, en estas secuencias, minuciosamente planificadas y adaptadas a cada situación educativa. (Vilá I Santasusana, 2005).

La SD, como cualquier proyecto, responderá entonces, a un doble propósito: a uno de carácter didáctico, enfocado en enseñar ciertos contenidos para que el alumno pueda reutilizarlos en el futuro en situaciones no didácticas (la lectura y la escritura como objetos de enseñanza) y a un propósito comunicativo, que se produce cuando la enseñanza se convierte en aprendizaje porque tiene sentido desde el punto de vista del alumno, es decir, cuando cumple una función para la realización de un objetivo que él conoce y valora (la lectura y escritura como objetos de aprendizaje) (Lerner, 2001).

Se trata de situaciones didácticas que propician el encuentro de los alumnos con una problemática del aula respecto de la lengua, que deben resolver por sí mismos porque el

profesor -aunque interviene de diversas maneras para orientar el aprendizaje -no explicita lo que sabe (no hace público el saber que permite resolver el problema) y porque generan en ellos un proyecto propio, permitiendo movilizar el deseo de aprender en forma independiente. Incluso la evaluación no es una actividad exclusiva del profesor, sino que es parte fundamental del proceso de aprendizaje de los alumnos, pues el componente metacognitivo favorece la comprensión y la producción del discurso a partir del control que tiene el estudiante sobre la tarea (qué aprendo, para qué y cómo lo hago, qué dificultades tengo...) (Zayas, 2011).

Si bien el trabajo por proyectos no es la única modalidad posible para emplear la lengua oral y escrita en la escuela, ofrece un marco sugerente para la innovación en su enseñanza, sobre todo en Chile. En el caso de la lectura y la escritura, los proyectos de interpretación/producción organizados para cumplir una finalidad específica -vinculada, en general, a la elaboración de un producto tangible- parecen cumplir con las condiciones necesarias para darle sentido a estos procesos, siempre y cuando, puedan ser implementados en todos los centros educativos.

Se hace necesario entonces recomendar el uso de SD pues posibilita el trabajo de lectura y escritura a partir de géneros concretos y de forma contextualizada, y porque, además, parte de centros de interés de los alumnos, de situaciones problemáticas, de tareas prácticas. Para ello se realiza una serie de actividades y ejercicios según un orden gradual que trata de resolver progresivamente las dificultades de los alumnos y toma conciencia de las peculiaridades lingüísticas y discursivas de los diferentes textos con que se trabaja. Por ello se centra en el uso de la lengua y la reflexión sobre este, lo que permite integrar la actividad metalingüística de forma explícita y planificada.

## 2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia educativa que se aquí se reseña se sustenta en prácticas didácticas desarrolladas, fundamentalmente y con evidente trayectoria, en España, sin embargo, en Chile, constituye una experiencia novedosa puesto que la DLL inicia su avance de manera paulatina en la formación inicial de profesores y en la investigación académica.

Este trabajo da cuenta de una experiencia curricular llevada a cabo con los futuros profesores de la Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación que cursan, en su séptimo semestre, un módulo de *Didáctica de la Comprensión y Producción del Discurso Oral y Escrito*, vinculado con el eje de práctica en la escuela. Paralelamente, de acuerdo con su proceso formativo, deben someterse a una evaluación que certifica el dominio de las competencias pedagógicas y disciplinares adquiridas. Para ello, los estudiantes elaboran e implementan, en el ejercicio pedagógico del aula escolar<sup>1</sup>, una secuencia didáctica para desarrollar las habilidades de lectura y escritura que incluye el aprendizaje de un género discursivo como un concepto clave.

Iniciativas como esta intentan, por una parte, aproximar el contexto educativo real al espacio de formación inicial docente y, por otra, transformar y mejorar la práctica educativa en el aula escolar.

## 3. CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO

El curso *Didáctica de la comprensión y producción del discurso oral y escrito* forma parte de una secuencia de módulos inscritos en el área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura que se inicia a partir del primer semestre de formación de los futuros profesores de Lengua Castellana. Contribuye al dominio de los aspectos lingüísticos, paralingüísticos, sociales y culturales que intervienen en el proceso de formación de hablan-

<sup>1</sup> Los futuros profesores son derivados a diversos Centros Educativos para iniciar su proceso de práctica pedagógica.

tes, oyentes y escritores comunicativamente competentes.

El programa de este módulo, que incorpora una metodología teórica-práctica, contempla los siguientes aprendizajes esperados respecto del profesor en formación:

1. Construye diseños didácticos que integren los modelos de enseñanza aprendizaje para evaluar de manera efectiva la comprensión de lectura.
2. Planifica actividades de producciones escritas motivadoras y desafiantes.
3. Planifica actividades de escritura de textos con intención literaria que potencien la creatividad y expresividad de los estudiantes.
4. Planifica intervenciones orales motivadoras y desafiantes en que los estudiantes interactúan de manera contextualizada y con propósitos funcionales.

Estos aprendizajes son evaluados en distintos momentos y con diversos propósitos. Es así como incorpora evaluación diagnóstica inicial, progresiva formativa y sumativa, y una evaluación final de promoción, a través de controles de lectura, talleres prácticos de aula y elaboración de diseños didácticos.

El grupo de participantes de la experiencia que aquí se reseña, estuvo compuesto por veintisiete profesores en formación (veintiún mujeres y seis hombres), quienes fueron los encargados de aplicar la didáctica en el proceso de aprendizaje y enseñanza para formar a los estudiantes de los centros educativos como lectores y productores de textos.

#### 4. PROCEDIMIENTO

Los estudiantes del módulo anteriormente reseñado debieron diseñar, dentro de sus tareas, una SD constituida por tres sesiones de noventa minutos de duración, para implementar en su proceso de práctica. El modelo de participación que los estudiantes llevan a cabo se centra en la interacción entre el saber disciplinar de Lengua y Literatura y el saber pedagógico, a través de la observación, colaboración, participación y

análisis del ejercicio docente en un establecimiento educacional. Para ello, se insertan en un establecimiento educativo determinado, por un período de diez semanas consecutivas. Durante el ejercicio de práctica, realizan tareas específicas de reflexión respecto del contexto escolar, los programas de estudio y bases curriculares, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los jóvenes.

Estos centros de práctica pedagógica corresponden mayoritariamente a colegios y liceos de dependencia particular subvencionada y municipal. En estos se promueve la enseñanza científico humanista y también la formación técnica profesional. De modo que la participación de los profesores en formación atiende a distintas realidades, motivaciones e intereses profesionales de los escolares chilenos. El número de horas destinadas por el Programa de estudios a la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación es de cuatro a seis horas lectivas en el plan común establecido por el Ministerio de Educación para los colegios y liceos de carácter científico-humanista, mientras que los liceos técnicos-profesionales cuentan con tres horas en su plan común para la asignatura.

El proceso de construcción de la SD se inició en el mes de abril de 2015 y contempló dar respuesta a tres momentos (Álvarez, 2005; Camps, 2003): preparación, realización y evaluación. Se solicitó complementar el diseño de la secuencia con una fundamentación teórica acerca de la elección del enfoque didáctico en cuanto a sus elementos: actividades, estrategias cognitivas y metacognitivas (Didactext, 2015) y en cuanto a los procedimientos evaluativos que cada profesor en formación definió. Esto dotó a la actividad de un carácter metacognitivo pues exigió una reflexión en torno a las decisiones asociadas a la implementación del diseño didáctico en el contexto educativo.

Es importante señalar que la etapa de planificación fue guiada y retroalimentada por las profesoras del módulo, durante horarios establecidos y con metas claras de ejecución,

realizando para ello una evaluación de proceso con carácter formativo.

La información referida a la aplicación del nuevo diseño didáctico se recopiló a través de un grupo focal con quince estudiantes (ANEXO 1) y mediante entrevistas con algunos participantes, además de las supervisiones de clase y la evaluación de la exposición oral propia del hito de certificación. En esta los profesores en formación realizan una reflexión y análisis sobre los resultados de la implementación de la secuencia didáctica (SD).

## 5. MATERIALES

Cada SD debía ser presentada en el formato de planificación estandarizada de la Escuela; esto es, una programación global de la secuencia, según modelo entregado (ANEXO 1), y tres planificaciones de clase.

El formato de programación global está constituido por tres fases: la de preparación, de realización y la fase de evaluación.

En la primera de ellas, se contempla, fundamentalmente:

- a) la caracterización del curso o del grupo que influye en la decisión de considerar la problemática: edad promedio del grupo, intereses, motivaciones, desmotivaciones, dificultades específicas con la comprensión y/o con la producción de discursos, estilos de aprendizaje, entre otros antecedentes relevantes para el profesor;
- b) el objetivo de la secuencia didáctica que está fundamentado en la necesidad de aprendizaje de los estudiantes;
- c) la unidad de aprendizaje vinculada al objetivo general y a cada objetivo específico declarado en la SD;
- d) los objetivos de aprendizaje lingüísticos-discursivos, específicos de la secuencia, asociados a cada una de las clases o sesiones de aprendizaje, a las estrategias de aprendizaje, a la

evaluación y, por supuesto, al objetivo de la SD;

- e) el objetivo de aprendizaje transversal, que apunta al desarrollo integral de los estudiantes;
- f) los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, vinculados con el saber, con el saber hacer y con el saber ser. Aspectos fundamentales en el aprendizaje efectivo que no se transmite, sino que se construye.

En la fase de realización, se considera:

- a) la programación o planificación de actividades de producción y comprensión del género escogido para trabajar en las distintas sesiones de aprendizaje;
- b) las estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas escogidas para favorecer el aprendizaje y el logro del objetivo declarado en la SD.

Finalmente, la fase de evaluación contempla:

- a) los resultados de aprendizaje esperados de acuerdo con el objetivo de la SD y el desarrollo de las actividades propuestas en la etapa de realización de la SD;
- b) el tipo de evaluación según: temporalidad (inicial, procesual y final), intencionalidad (diagnóstica, formativa, sumativa) y agentes involucrados (autoevaluativa, coevaluativa, heteroevaluativa);
- c) instrumentos de evaluación vinculados a los objetivos de la SD, a las actividades propuestas, coherentes con el desarrollo de las estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas.

La evaluación de la SD fue realizada por las profesoras a cargo del módulo y contempló cinco criterios fundamentales con sus correspondientes descriptores:

- a) la fase de preparación exige la integración de parámetros concretos de la situación comunicativa, como nivel educativo, características del

- grupo, formulación de un objetivo de aprendizaje general y otros específicos;
- b) la fase de realización considera la incorporación de las cuatro habilidades lingüísticas, las etapas de producción del texto (planificación, textualización y revisión), las actividades diseñadas, las estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas para la producción textual y, finalmente, los materiales didácticos y recursos para la enseñanza que se requerirán en su implementación;
  - c) la fase de evaluación de la SD establece criterios e instrumentos coherentes con los propósitos de evaluación y, al mismo tiempo, la incorporación en el proceso de los distintos agentes participantes (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación);
  - d) la fundamentación respecto del uso del enfoque didáctico, considerando las actividades escogidas, las estrategias (cognitivas, metacognitivas y afectivas) y la evaluación de la SD;
  - e) los aspectos formales de la SD, tales como: fuentes bibliográficas, extensión, redacción y formato de presentación.

Es importante destacar que, durante la implementación de la SD, los profesores en formación contaron con el apoyo de sus supervisores de práctica pedagógica (tutores) y de sus profesores guías del centro, a quienes correspondió la tarea de evaluar las clases realizadas.

La última instancia de la situación evaluativa, descrita anteriormente, consistió en el análisis de la implementación de la SD, a través de una presentación oral individual frente a una comisión constituida por el tutor, la docente responsable del módulo de Práctica y una de las docentes a cargo del módulo de Didáctica, quienes evaluaron de acuerdo a una pauta.

Entre los criterios que se destacan en esta evaluación formal, se encuentran las competencias del discurso oral, la calidad del material de apoyo presentado y, fundamentalmente, el criterio de organización del discurso. Este último integra:

- a) El análisis de la implementación de la SD a partir de la revisión del logro de los objetivos, del desarrollo de las actividades, del empleo de estrategias para el aprendizaje y del proceso evaluativo;
- b) el diálogo entre la práctica pedagógica y los referentes teóricos que fundamentaron la construcción de la SD;
- c) la efectividad en la introducción al tema de la presentación oral y el cumplimiento de los propósitos anunciados.

## 6. RESULTADOS

Se pudo observar que, tras la ansiedad inicial experimentada por los profesores en formación, existió una positiva valoración de este modelo puesto que pudieron comprobar que los proyectos de escritura motivan a los estudiantes a escribir ya que parten de sus propios centros de interés, lo que los convierte en interlocutores válidos en su proceso formativo como escritores competentes. Los buenos resultados también podrían explicarse por el cambio de metodología en la ejecución de la clase, la que se adhiere a un paradigma del aprendizaje concebido como un proceso centrado en la actividad del alumno. Así se transita desde lo deductivo a lo inductivo con un alumno que interactúa y colabora con otros, que se hace parte del proceso evaluativo, que reflexiona acerca de su quehacer y que es permanentemente acompañado en su proceso de escritura. Lo anterior se puede observar en el testimonio de Danitza, profesora en formación:

*[sic] Los alumnos se mostraron aún más interesados en participar, debido a que ellos sintieron que se estaba tomando en cuenta su opinión, me interesaba saber sobre sus gustos. Lo que ellos no sabían es*

*que indirectamente se encontraban argumentando. Es así que tal fue su asombro, cuando se les explicó lo que estaban haciendo...La actividad, al ser relacionada con la carrera técnica que ellos se encuentran estudiando, ayudó a que ellos participaran activamente de esta. Además, gracias a la apelación a sus conocimientos previos y experiencias propias, los escritos argumentativos fueron muy buenos, logrando en algunos casos, argumentos muy bien contruidos. [sic]*

En cuanto a las dificultades encontradas, estas radicarón en la falta de comprensión de ciertas consignas y el excesivo tiempo empleado en desarrollar algunas tareas, lo que exigió a los profesores en formación una flexibilización de sus planificaciones de clase. Ello se convirtió en un aprendizaje, pues estaban acostumbrados a realizar intervenciones en el aula carentes de continuidad y en respuesta a solicitudes de los profesores guías. Mientras el nuevo modelo considera los procesos de aprendizaje y posibilita tomar la iniciativa en cuanto a detectar un problema y armar una estrategia dirigida a solucionarlo.

La secuencia de las actividades también fue bien evaluada puesto que genera, en los estudiantes, expectativas frente a las próximas clases. Además, el modelo ofrece posibilidades de integrar la transversalidad a través de la inclusión de distintos ejes (lectura, escritura, comunicación oral e investigación), la asociación a los objetivos de aprendizaje transversales y las diversas modalidades de trabajo interdisciplinar.

Otro aspecto de interés observado es la valoración que los profesores guías de los centros educacionales hicieron de la metodología y de la evaluación empleadas, lo que también fue refrendado por Ángela, una de las profesoras en formación, en este testimonio:

*[sic] Los alumnos me comentaron al finalizar la clase que nunca habían hecho un trabajo como este, que les gustaba la idea de no ser evaluados como habitualmente se hacía con sus trabajos. La profesora*

*guía también manifestó su sorpresa y agradecimiento, decía que hace tiempo no veía a los alumnos entusiasmados con su escritura, porque regularmente los jóvenes no prestan atención a lo que responden en sus evaluaciones, no logran concentrarse ni generar las ideas necesarias para registrar un escrito.[sic]*

Lo anterior es corroborado por Danitza:

*[sic] Es así que considero que la realización de esta primera parte de la secuencia, fue un éxito. Sí se debe reconocer que en algunos casos se debía incentivar el doble a la participación, pero cuando los alumnos ya se dieron cuenta de que no había respuestas erróneas y que todo era mejorable, no dudaron y fueron participando considerablemente en la realización de la clase.[sic]*

Si bien se puede afirmar que los resultados de la implementación fueron mayoritariamente positivos, existieron algunas amenazas iniciales. La primera de ellas, confirmada por las entrevistas sostenidas con algunos profesores guías, era su desconocimiento del modelo y la falta de confianza frente a la consecución de los resultados esperados tras la implementación de la SD: *no va a resultar porque los jóvenes no escriben.*

Contrariamente a lo declarado, los profesores en formación descubrieron a alumnos entusiasmados con la escritura. Esta situación puede explicarse porque en las escuelas, la producción de textos no es una práctica habitual, como lo refiere Ángela al evaluar esta experiencia:

*[sic] La verdad, antes de intervenir, sentía bastante preocupación por la implementación, porque los jóvenes del Liceo no tienen hábitos en torno a la escritura, sinceramente no sienten atracción ni motivación para hacerlo, lo cual he venido observando desde el mes que llevo en el establecimiento. Cuando les presenté el objetivo y les comenté la SD se incomodaron un poco, manifestando dudas, y ciertas exclamaciones de por qué debían escribir. Comentamos los tipos de amor, que*

*era el contenido que debía entregar. Relacioné de inmediato con el escrito que debían realizar, es decir, el comentario; les dije que ellos iban a comentar sobre las nuevas visiones de esos tipos de amor, cómo ellos lo observaban hoy en día, cómo se vivía, cómo lo vivían, que debían relacionar su experiencia con lo trabajado en clase. De esa manera se motivaron y con interés e iniciativa contestaron la carta de navegación. [sic]*

*[sic] Yo le atribuyo a esto en primer lugar, la motivación, ya que insistí mucho en que todos tenemos algo que comunicar siempre. Hice hincapié en que era un proceso, que no llevaba nota, así también les pedí que pudieran responder a lo que les pedía, pero desde su experiencia en torno a los temas. Creo que todos estos elementos permitieron que se concentraran y se motivaran por escribir. Aunque no logramos escribir las primeras líneas del borrador, muchos de ellos ya tenían claro lo que querían comunicar, y eso es un gran paso, porque lo que venía viendo era totalmente diferente. Me di cuenta de lo eficaz que puede llegar a ser la secuencia didáctica en la producción escrita de mis alumnos. [sic]*

El proceso de creación e implementación de la SD permitió no solo una reflexión metalingüística de los momentos implicados en el aprendizaje de los estudiantes, sino también una autorreflexión por parte de los profesores en formación vinculada al plano emotivo personal y vocacional, tal como se puede observar en estos testimonios: *Al final de cada clase nos preguntábamos: ¿Cómo te fue? Y lo primero que respondíamos era: ¡Bien! ¡Trabajaron!; Uno se reencanta con la pedagogía.*

Como limitación del estudio, es posible señalar el retraso en la implementación de las SD debido a una prolongada paralización de las escuelas involucradas, a nivel nacional, por demandas laborales. También el que no fue

posible comparar resultados académicos cuantificables de los procesos previos y posteriores a la aplicación pues los alumnos solo intervinieron en cuatro ocasiones.

## 7. CONCLUSIONES

Tanto la ejecución del módulo de *Didáctica de la comprensión y producción del discurso oral y escrito*, como la creación e implementación de la SD implicaron un gran desafío. Si bien, como docentes a cargo del curso, pudimos apreciar la proyección de la disciplina de la Didáctica en el ejercicio profesional de la práctica pedagógica en la escuela chilena, el proceso no estuvo exento de amenazas: profesores guías distantes y reticentes a las propuestas de cambio metodológico en sus aulas, supervisores de práctica que desconocían el modelo, y profesores en formación temerosos y desmotivados ante la propuesta inicial.

Sin embargo, es posible afirmar que la SD permitió enlazar la disciplina y sus dominios con la práctica de nuestros estudiantes. Pudimos, por una parte, constatar que este modelo didáctico contribuye, en las aulas chilenas, a optimizar la labor del profesor como guía y facilitador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues busca establecer un vínculo emotivo y participativo con los alumnos y fomentar su desarrollo como escritores competentes. Por otra parte, apreciamos un avance sustancial en el ámbito motivacional de los estudiantes que vivieron esta experiencia, quienes, a través de las implementaciones de sus secuencias didácticas, pudieron advertir aceptación y valoración de sus profesores guías y de sus alumnos.

Este diseño didáctico enfatiza en la negociación de un proyecto común, en la búsqueda de soluciones a los problemas de escritura, en el trabajo desafiante y a la vez contextualizado y, finalmente, en el logro de un aprendizaje real y efectivo en el aula.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis
- Camps, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A., Colomer, T. (2006). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celes-  
te/MEC.
- Coll, C. (1983). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI
- Didactext (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica.  
Lengua y Literatura*, vol.27, 219-254
- España, E.( 2012). Reflexiones sobre la implementación de una secuencia didáctica.  
*Normas. Revista de estudios lingüísticos hispánicos*, N°2, pp. 63-75
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México:  
FCE
- López, A. (1998). Hacia una conformación histórica de la Didáctica de la lengua y la lite-  
ratura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, N°10, pp. 215-232
- Mendoza, A. (2006) *Conceptos clave de la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barce-  
lona: Horsori.
- Tejero, E. (1992) *Conceptos clave de la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelo-  
na: Grao.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Re-  
vista Iberoamericana de Educación*, 59, pp. 63-85.
- Vilá, I. y Santasusana, M. (2005). *El discurso oral formal*. Barcelona: Graó.

## ANEXO 1: FORMATO DE PREPARACIÓN DE LA SD (MODELO AUTÉNTICO)

### Fase de preparación

| Identificación                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                      |                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| Institución:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Profesor (es):                                                                                                                                                                       | Periodo de aplicación: |
| Nivel:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Catalina Cornejo                                                                                                                                                                     | Tres clases.           |
| Tercero medio "a"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Ibarra                                                                                                                                                                               |                        |
| Asignatura:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Duración en horas:                                                                                                                                                                   | Fecha:                 |
| Lenguaje y comunicación                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Seis horas pedagógicas                                                                                                                                                               | .                      |
| <p>Caracterización del grupo asociada a la problemática</p> <p>El curso corresponde a un tercero medio "A" de un establecimiento particular. Dicho curso está compuesto por veinticinco estudiantes, once de ellos hombres, y catorce mujeres, una proveniente de Alemania. En su mayoría presentan un estilo de aprendizaje interpersonal e intrapersonal, por lo que se destacan por ser autónomos con capacidad de trabajar tanto individual como grupalmente. Los estudiantes están bajo el modelo constructivista por lo que acostumbran a aprender haciendo. Trabajan, constantemente, la producción escrita, conocen las tipologías textuales, pero presentan algunos problemas a la hora de redactar de manera coherente y cohesionada.</p> |                                                                                                                                                                                      |                        |
| Intenciones formativas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                      |                        |
| <p>Objetivo de la secuencia didáctica:</p> <p>Producir una carta al director para ser publicada en un diario cautelando la cohesión y la coherencia.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                      |                        |
| Unidad de aprendizaje vinculada:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Objetivos de aprendizaje de cada sesión                                                                                                                                              |                        |
| <u>Unidad 3</u> : Argumentación discursiva                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 1. Planificar la creación de una carta al director.<br>2. Producir una carta al director.<br>3. Revisar y editar la carta al director.                                               |                        |
| Eje (s) vinculados:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Objetivo de aprendizaje transversal:                                                                                                                                                 |                        |
| Lectura                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Argumentar y contraargumentar con fundamentos racionales pertinentes, en discusiones tanto estructuradas como no estructuradas, sobre temas polémicos de interés público o lecturas. |                        |
| Escritura                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                      |                        |
| Comunicación oral                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                      |                        |
| Investigación                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                      |                        |
| Contenidos conceptuales                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                      |                        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto argumentativo: características, finalidad, estructura interna y situación de enunciación.</li> <li>• Género discursivo: carta al director.</li> <li>• modos de razonamiento argumentativo.</li> <li>• Falacias argumentativas.</li> <li>• Normas de textualidad: coherencia y cohesión.</li> <li>• Coherencia: recurrencia y progresión temáticas.</li> <li>• Cohesión: conectores argumentativos y contrargumentativos.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                      |                        |
| Contenidos procedimentales                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                      |                        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Búsqueda y síntesis de la información necesaria.</li> <li>• Imitación de un género discursivo.</li> <li>• Elaboración de un esquema previo a la carta al director, recopilando y sintetizando la información necesaria.</li> <li>• Planificación, mediante la escritura de un borrador.</li> <li>• Revisión y corrección de errores.</li> <li>• Análisis de las construcciones propias y ajenas.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                      |                        |
| Contenidos actitudinales                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                      |                        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento de la utilidad de planificar el texto.</li> <li>• Preocupación por la claridad argumentativa y el orden.</li> <li>• Respeto y valoración crítica de las producciones propias y de los demás.</li> <li>• Defensa de las opiniones propias y respeto por las ajenas.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                      |                        |

## Fase de realización

| Clase | Actividades (de producción y comprensión del género                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Estrategias (cognitivas y meta-cognitivas)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1     | <p>Al azar, reciben una carta al director o una noticia extraídas del diario el centro, leen el género discursivo asignado y en una guía para orientar la planificación de la carta al director, facilitada por la profesora, identifican la temática de la noticia o carta al director que leyeron, dan a conocer sus conceptos previos sobre el tema, lo que desconocen y los aspectos que creen sería importante saber. Leen los factores que consideraron importantes conocer y los investigan desde sus casas.</p> <p>Por medio de la proyección de la carta al director “niños difíciles”, dan a conocer oralmente, los aspectos contextuales y socioculturales y los aspectos discursivos del género: temática, estructura, propósito, intención, destinatario y recursos verbales utilizados, con el fin de reconocer las características generales del género.</p> <p>Escriben un primer borrador que se adapte a las características de la carta al director indicando: tema, tesis, base, posibles garantías y respaldos, propósito, intención y destinatario, sobre la noticia que escogieron.</p> | <p>Cognitivas: leer una carta al director o una noticia, reconocer el tema, buscar información del tema, reconocer estructura del género discursivo, recopilar la información necesaria de acuerdo al tema, la intención y el destinatario, formular propósitos y escribir un borrador.</p> <p>Metacognitivas: reflexionar sobre el proceso de escritura, examinar factores ambientales y variables personales, diseñar el plan a seguir, observar cómo está funcionando el plan, revisar, verificar y corregir lo escrito.</p> |
| 2     | <p>Autoevalúan su escrito mediante una lista de cotejo que contenga las características generales de la carta al director. Recuerdan, mediante el mapa conceptual realizado la primera clase donde se dio inicio a la unidad de argumentación, el tipo de texto argumentativo: sus características, finalidad, estructura interna y situación de enunciación.</p> <p>Conocen, por medio de una guía de contenido los modos de razonamiento argumentativo, las falacias argumentativas y dos normas de textualidad: coherencia y cohesión.</p> <p>Toman el primer borrador de la carta al director y reescriben en función de lo visto en clases. Al finalizar, entregan el texto intermedio a la profesora, que evaluará su proceso de textualización.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <p>Cognitivas: organizar su escrito según la tipología textual y el género discursivo, junto con las normas de textualidad vistas en clase: cohesión y coherencia.</p> <p>Metacognitivas: supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.</p>                                                                                                                                                                                                                                        |
| 3     | <p>A través de un ejercicio de modelamiento, observan la carta al director “niños difíciles” proyectada en la pizarra. Reconocen la silueta de la carta al director, la estructura interna de la argumentación, el tema, la intención y el público, los modos de razonamiento argumentativo, y las normas de textualidad presentes, con énfasis en la cohesión por medio de la identificación de conectores argumentativos.</p> <p>Se le da la posibilidad de escribir la carta al director definitiva en parejas, escogen uno de los borradores y producen.</p> <p>Intercambian las cartas al director con sus compañeros y las evalúan considerando el tema, la intención y el destinatario, los modos de razonamiento argumentativo, la presencia o ausencia de las falacias argumentativas y las normas de textualidad.</p> <p>Se indica cómo se pueden enviar las cartas al director al diario el centro.</p> <p>Entregan el producto final que es revisado por la profesora mediante una pauta de evaluación.</p>                                                                                        | <p>Cognitivas: leer para identificar y resolver problemas textuales asociados a las normas de textualización y al tema, la intención y el público.</p> <p>Metacognitivas: revisar, verificar o corregir la producción escrita ajena y la propia.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                            |

### Fase de evaluación

| Clase | Resultados de aprendizaje                                                                  | Tipo de evaluación (temporalidad. Intencionalidad, agentes)                   | Instrumentos                                                                                                           |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1     | Planificación del borrador de la carta al director que da respuesta a la noticia escogida. | Heteroevaluación inicial diagnóstica.                                         | Guía de planificación                                                                                                  |
| 2     | Producción de la carta al director que da respuesta a la noticia escogida.                 | Autoevaluación de proceso formativa.<br>Heteroevaluación de proceso formativa | Lista de cotejo.<br>Rúbrica de evaluación.                                                                             |
| 3     | Edición de la carta al director que da respuesta a la noticia escogida.                    | Coevaluación final formativa.<br>Heteroevaluación final formativa             | Escala de apreciación para la coevaluación final formativa.<br>Pauta de evaluación para la heteroevaluación formativa. |

# Hekademos

REVISTA EDUCATIVA DIGITAL

[www.hekademos.com](http://www.hekademos.com)

EDITA

