

# RSEUS

REVISTA SUDAMERICANA DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD

Año VII | Número 7 | Montevideo, 2019

Educación comparada e internacional

## ARTÍCULOS

Algunas reflexiones acerca de un posible proceso de reinstitucionalización en las instituciones de la educación superior

**Alejandra Capocasale Bruno**

Análisis de la relación entre las altas capacidades intelectuales y la inteligencia emocional en niños y niñas de 8 a 10 años de la ciudad de Córdoba, Argentina

**Paula Irueste, Camila Lilén Arsaut, María Agustina Benavidez Ferre**

Aprendizagem ao longo da vida: o “aprender a aprender” na (re)produção do capital

**Gislei José Scapin, Gilmar Belitz Pereira Junior, Leandra Costa da Costa**

Diálogo entre duas investigações acerca das altas habilidades/superdotação: retratos da aprendizagem e trajetória de sujeitos em diferentes fases da vida

**Leandra Costa da Costa, Priscila Fonseca Bulhões**

El problema del déficit de reconocimiento dentro de las instituciones de enseñanza secundaria del Uruguay

**Marcelo Gambini**

Intermitencias de la verdad: una aproximación a las tecnologías de información y comunicación desde diversos paradigmas de la ciencia

**Marymili Segura Vera**

La autogestión de los aprendizajes. Innovación en estrategias y tecnologías. El caso de estudiantes universitarios de la Facultad Regional San Nicolás

**Humberto Riccomi, Lucía Sacco**

CONVOCATORIA/ CALL FOR PAPERS



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**UDE**

UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA

**CONSEJO EDITORIAL**

**Alejandra Capocasale**

Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores "Juan E. Pivel Devoto/Instituto de Profesores Artigas, Uruguay

**Claudio Rama**

Universidad de la Empresa  
Montevideo, Uruguay

**Cristina Heuguerot**

Universidad de la República  
Montevideo, Uruguay

**Cristina Maciel de Oliveira**

CFE/ANEP, Uruguay

**Graciela Fabeyro**

Universidad de la Empresa  
Montevideo, Uruguay

**Juan Manuel Sarochar**

Universidad de la Empresa  
Montevideo, Uruguay

**Marina Marques**

Porto-Ribeiro - Universidad Católica del Uruguay  
Montevideo, Uruguay

**Martha Beatriz Peluffo Argón**

Universidad de la Empresa  
Montevideo, Uruguay

**Manuela Cabezas**

UTEC  
Montevideo, Uruguay

**Sergio Meresman**

Instituto Interamericano de Discapacidad y Educación Inclusiva  
Montevideo, Uruguay

**COMITÉ CIENTÍFICO**

**Alexsandro dos Santos Machado**

Universidad Federal de Pernambuco  
Recife, PE, Brasil

**Andréia Jaqueline Devalle Rech**

Universidade Federal de Santa Maria  
Santa Maria, RS, Brasil

**Ângela Virgolim**

Universidade de Brasília  
Brasília, DF, Brasil

**Beatriz Checchia**

Instituto Universitario Escuela Argentina de la Empresa  
Buenos Aires, CF, Argentina

**Claudio Rama**

Universidad de la Empresa  
Montevideo, Uruguay

**Cristina Otegui**

Universidad de la Matanza  
San Justo, Argentina

**Denise de Souza Fleith**

Universidade de Brasília  
Brasília, DF, Brasil

**Denise Maria de Matos Pereira Lima**

Secretaria da Educação do Estado de Paraná  
Curitiba, PR, Brasil

**Eliane Regina Titon Hotz**

Universidad Federal do Paraná  
Curitiba, PR, Brasil

**Jane Farias Chagas-Ferreira**

Universidade de Brasília  
Brasília, DF, Brasil

**Karen Bendelman**

Miembro del Board de la California Association for the Gifted  
California, CA, EUA

**Luis Ernesto Gutiérrez López**

Pontificia Universidad Católica del Perú  
Lima, Perú

**Manuela Cabezas**

UTEC  
Montevideo, Uruguay

**María Alicia Zavala Berbena**

Universidad de La Salle Bajío  
León, México

**Martín Aiello**

Universidad Tres de Febrero  
Buenos Aires, Argentina

**Miguel Chacón**

Universidade Estadual de São Paulo  
Marília, SP, Brasil

**Nara Joyce Wellausen Vieira**

Universidade Federal de Santa Maria  
Santa Maria, RS, Brasil

**Paula Irueste**

Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba, Argentina

**Vera Borges de Sá**

Universidade Católica de Pernambuco  
Recife, PE, Brasil

**EDITORIA**

Dra. Susana Graciela Pérez Barrera

**AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA**

Prof. Dr. (HC) Jorge Abuchalja (Presidente)

Cr. Roberto Brezzo (Rector)

**REVISTA INDIZADA POR:**

---

**Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de la Empresa**

Soriano 959

Montevideo – Uruguay

Tel. (598) 2900.2442 – Interno 103

E-mail: [revistaseducacion@ude.edu.uy](mailto:revistaseducacion@ude.edu.uy)

Institución editorial: Universidad de la Empresa

**Producción editorial: GRUPO MAGRO EDITORES**

Abayubá 2694 Ap. 101

Tel. 099 419 050

E-mail: [info@grupomagro.com](mailto:info@grupomagro.com)

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

Montevideo - Uruguay

**Editor:** Fernando Díaz

**Diseño:** Patricia Carretto

**Colaboradora:** Graciela Boces

---

## Contenido

EDITORIAL. Por un lugar al sol. Dra. Susana Graciela Pérez Barrera..... 5

### ARTÍCULOS

Algunas reflexiones acerca de un posible proceso de reinstitucionalización en las instituciones de la educación superior  
Alejandra Capocasale Bruno ..... 9

Análisis de la relación entre las altas capacidades intelectuales y la inteligencia emocional en niños y niñas de 8 a 10 años de la ciudad de Córdoba, Argentina  
Paula Irueste, Camila Lilén Arsaut, María Agustina Benavidez Ferre ..... 15

Aprendizagem ao longo da vida: o “aprender a aprender” na (re)produção do capital  
Gislei José Scapin, Gilmar Belitz Pereira Junior, Leandra Costa da Costa.....27

Diálogo entre duas investigações acerca das altas habilidades/superdotação: retratos da aprendizagem e trajetória de sujeitos em diferentes fases da vida  
Leandra Costa da Costa, Priscila Fonseca Bulhões .....37

El problema del déficit de reconocimiento dentro de las instituciones de enseñanza secundaria del Uruguay  
Marcelo Gambini .....49

Intermitencias de la verdad: una aproximación a las tecnologías de información y comunicación desde diversos paradigmas de la ciencia  
Marymili Segura Vera .....55

La autogestión de los aprendizajes. Innovación en estrategias y tecnologías. El caso de estudiantes universitarios de la Facultad Regional San Nicolás  
Humberto Riccomi, Lucía Sacco.....63

CONVOCATORIA/ CALL FOR PAPERS ..... 71

| 3



## EDITORIAL

**Dra. Susana Graciela Pérez Barrera<sup>1</sup>**

En esta edición de nuestra revista hemos recibido artículos de diversos autores y con diversos temas que abordan aspectos importantes de la Educación, tanto desde el punto de vista filosófico, como desde la praxis misma.

En el primero de ellos - **Algunas reflexiones acerca de un posible proceso de reinstitucionalización en las instituciones de la educación superior - Alejandra Capocasale** formula cuatro preguntas que releven algunas debilidades de la Educación Superior con respecto al educando: ¿qué ocurre cuando ingresa? ¿Hasta qué punto el acceso a la Educación Superior garantiza que el sujeto educando logre religar con el mundo que lo rodea? ¿De qué forma la práctica educativa en la Educación Superior lo conecta y vincula con un mundo que da cabida a los conceptos que son la base de procesos de democratización: derechos humanos, inclusión y justicia social? ¿En la Educación Superior se abre el sentido de una solidaridad social acorde a los tiempos que se viven de forma contextualizada? En su artículo, aborda la necesidad de una nueva práctica educativa socializadora y plantea algunas posibilidades de cambio.

**Paula Irueste, Camila Lilén y María Agustina Benavidez** son las autoras del artículo que lleva como título **“Análisis de la relación entre las altas capacidades intelectuales y la inteligencia emocional en niños y niñas de 8 a 10 años de la ciudad de Córdoba, Argentina”**, en el que analizan la posible relación entre las altas capacidades intelectuales (ACI) y la inteligencia emocional (IE) en niños y niñas de 8 a 10 años de la Ciudad de Córdoba, Argentina, en un estudio cuantitativo, explicativo, transversal y correlacional realizado con 99 escolares con edades de 8 a 9 años.

El artículo de **Gislei José Scapin, Gilmar Belitz Pereira Junior y Leandra Costa da Costa** son los autores del artículo titulado **“Aprendizagem ao longo da vida: o “aprender a aprender” na (re)produção do capital”**. El objetivo de dicho artículo es comprender como se desarrolla el proceso de aprendizaje vinculado a la lógica del “aprender a aprender” en la escuela pública brasileña, como un camino para la (re)producción del capital. El estudio bibliográfico pautado por la filosofía marxista, busca entender la lógica de esa pedagogía y su materialización en el contexto de las escuelas públicas por medio de las políticas y reformas educativas.

El artículo **“Diálogo entre duas investigações acerca das Altas Habilidades/Superdotação: retratos da aprendizagem e trajetória de sujeitos em diferentes fases da vida”**, de Leandra Costa da Costa y Priscila Fonseca Bulhões, constituye un recorte teórico de dos investigaciones sobre la temática Altas Habilidades/Superdotación y tiene como objetivo presentar los direccionamientos metodológicos de ambos estudios para compartir las producciones teóricas que tienen como objeto la conceptualización de Altas Habilidades/Superdotación, así como las problematizaciones tangentes a la adolescencia y vejez.

**Marcelo Gambini**, en el artículo **“El problema del déficit de reconocimiento dentro de las instituciones de enseñanza secundaria del Uruguay”**, propone, a partir de la lectura de Hegel y Honneth, comprender el problema del mal funcionamiento de las instituciones de Educación Secundaria como una patología de lo social, donde el déficit en la racionalidad que las orienta afecta la gramática de reconocimiento intersubjetivo (docente-estudiante), dando lugar a un déficit de reconocimiento de la autoridad docente y de aquellos estudiantes que no se adecuan a las exigencias institucionales.

En **“Intermitencias de la verdad: una aproximación a las tecnologías de información y comunicación desde diversos paradigmas de la ciencia”**, **Marymili Segura Vera** realiza un análisis documental para

<sup>1</sup> Doctora y magister en Educación (PUCRS), Responsable por la Unidad de Investigación y Líder del Grupo de Investigación en Altas Habilidades/Superdotación de la Facultad de Ciencias de la Educación (UDE). Miembro del SNI. sperezbarrera@ude.edu.uy

examinar la evolución de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como parte de la verdad aceptada por la ciencia en diferentes momentos de la historia occidental, así como los fundamentos y criterios de validez que han enmarcado el desarrollo de las tecnologías desde la perspectiva de diversos paradigmas científicos.

**Humberto Riccomi y Lucía Sacco** escriben el artículo que lleva como título **La autogestión de los aprendizajes. Innovación en estrategias y tecnologías. El caso de estudiantes universitarios de la Facultad Regional San Nicolás**, en el que reportan una propuesta de enseñanza que favorece la autogestión de los aprendizajes, implementada durante el 2018, en la que participaron 17 estudiantes de segundo año de Análisis Matemático II de la carrera de Ingeniería Electrónica de dicha institución, en Argentina.

Esperamos que ésta sea una contribución más para la mejora de la Educación, ésta tan necesitada de innovación y de calidad en nuestros países latinoamericanos.

# ARTÍCULOS

---



# ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA DE UN POSIBLE PROCESO DE REINSTITUCIONALIZACIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

## SOME IDEAS ON A POSSIBLE PROCESS OF RE-INSTITUTIONALIZATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Alejandra Capocasale Bruno<sup>1</sup>

### RESUMEN

Toda sociedad que se precie de ser democrática atiende la Educación Superior como bien social y público en tanto derecho humano. Resulta clave comprender que es la que desliga al sujeto educando del pasado tradicional y fijo y conduce hacia una emancipación por la cual los sujetos se religan a partir de sus propias preguntas antropológicas, su ser en el mundo, sus pulsiones con lo universal cultural. La forma escolar en el siglo XXI es altamente compleja y diversa. No obstante, persiste dentro de una forma tradicional que permanece de manera hegemónica dentro de un orden social occidental en constante cambio. La Educación Superior es el espacio educativo donde se debería plasmar un proceso de reinstitucionalización de la institución educativa democrática e inclusiva como proyecto social y colectivo.

**Palabras clave:** Educación Superior-Democracia-Socialización inclusiva

### ABSTRACT

Any society that prides itself on being democratic treats Higher Education as a social and public good as a human right. It is key to understand that it is the one that separates the educating subject from the traditional and fixed past and leads him towards an emancipation by which the subjects are linked from their own anthropological questions, their being in the world, their drives with the universal cultural. The school form in the 21st century is highly complex and diverse. Nevertheless, it persists within a traditional form that remains hegemonic within a constantly changing Western social order. Higher Education is the educational space where a process of re-institutionalization of the democratic and inclusive educational institution as a social and collective project should take shape.

**Keywords:** Higher Education-Democracy-Inclusive Socialization.

### INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como objetivo presentar un análisis contextualizado de una visión innovadora de la práctica educativa en la Educación Superior dentro del marco de la estructura social moderna occidental actual. Actualmente continúa vigente un modo de producción capitalista como modelo hegemónico a nivel económico, social, político y cultural que trasciende fronteras por un proceso de globalización que

<sup>1</sup> Directora del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores "Juan E. Pivel Devoto" (IPES) del Consejo de Formación en Educación (CFE) de la ANEP. Profesora de Filosofía (IPA). Licenciada y Magíster en Sociología (Facultad de Ciencias Sociales-UdelaR). Diploma y Especialización en Gestión Educativa (FLACSO Argentina). E-mail: alecapocasale@gmail.com

permite su reproducción y lo fortalece. Esta estructura social moderna occidental se caracteriza por estar en permanente cambio. Este devenir que se ha caracterizado como acelerado, cíclico e irrefrenable tiñe tanto el contexto global como los contextos locales. Dentro de estos contextos se instala la práctica educativa institucionalizada, formal de la Educación Superior. Esta *praxis* implica interacciones sociales, vínculos sociales, intercambios entre sujetos generándose un gran entramado de relaciones e interacciones sociales. El análisis que se presenta en este artículo es en clave institucional de la Educación Superior, considerando las relaciones e interacciones sociales que se enmarcan y posicionan desde ese espacio formal. Tal como lo establece Durkheim (1997, p. 31): “En efecto, sin desnaturalizar el sentido de este término, se puede llamar institución a todas las creencias y todos los modos de conducta instituidos por la comunidad...”. Las instituciones son la base sustantiva del entramado social pues representan la posibilidad de génesis y el funcionamiento de los hechos sociales en tanto maneras de ser, hacer, pensar, y sentir (Durkheim, 1997). A su vez, vinculado al concepto de institución educativa interesa otro concepto articulador: la solidaridad social.

En las sociedades modernas occidentales actuales la solidaridad social se manifiesta a nivel orgánico funcional. Esto significa que las relaciones e interacciones sociales se generan y articulan a partir de funciones sociales. Los vínculos entre los sujetos están constituidos y sostenidos principalmente por las funciones que cumplen y el lugar dentro de la estructura social que ocupan. Los roles sociales se han convertido en una de las formas de expresión social de las relaciones humanas emergentes de la práctica educativa. El capitalismo de la mano de la globalización del siglo XXI ha ido paulatinamente desdibujando al sujeto humano como tal en cuanto centro de la práctica educativa. En la actualidad, las interacciones sociales situadas institucionalmente se han ido convirtiendo en expresión de un vacío que refleja los procesos de deshumanización. Los procesos de fragmentación social y de exclusión han generado que las instituciones educativas se conviertan en uno de los espacios más de deshumanización. Lo que ocurre a nivel de la sociedad, resulta visible en la institución educativa. Se podría afirmar que las prácticas educativas que ocurren tienden a estar teñidas por la razón instrumental y han perdido en su espacio la sensibilidad del reconocimiento de la condición humana. Las instituciones educativas de Educación Superior no están siendo ajenas a este proceso. Están pasando a ser un espacio de reflejo de desigualdades sociales instaladas a todo nivel y cuya reproducción se expresa en procesos de estratificación social. El resultado: un sujeto que a pesar de que ha alcanzado llegar al nivel educativo de la Educación Superior, en su contemporaneidad, se encuentra invisibilizado y no conocedor de sus derechos humanos. En este contexto, resulta relevante el re-pensar la práctica educativa institucionalizada en la Educación Superior. Ya no es suficiente con esgrimir el argumento de que el acceso a este nivel educativo representa un logro educativo y social en sí mismo. El sujeto educando alcanza este nivel dentro del sistema educativo, pero ¿qué ocurre cuando ingresa? ¿Hasta qué punto el acceso a la Educación Superior garantiza que el sujeto educando logre religar con el mundo que lo rodea? ¿De qué forma la práctica educativa en la Educación Superior lo conecta y vincula con un mundo que da cabida a los conceptos que son la base de procesos de democratización: derechos humanos, inclusión y justicia social? ¿En la Educación Superior se abre el sentido de una solidaridad social acorde a los tiempos que se viven de forma contextualizada? Por lo menos, la práctica educativa institucionalizada formal tendría que comenzar a agendarse como una oportunidad histórica de encuentro entre sujetos adultos pensantes para la reconstrucción de un nuevo proceso de humanización. El Estado, como agente social activo por excelencia, tendría que llevar adelante este cambio social a través de una propuesta política-programática que genere una política educativa humanizadora-humanizante y fortalecedora de una nueva democracia para este nuevo contexto social.

10 |

## LA NECESIDAD DE UNA NUEVA PRÁCTICA EDUCATIVA SOCIALIZADORA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Se puede afirmar que el contexto es uno de los principales condicionantes de la realidad socioeducativa tanto a nivel local como global. La globalización ha ido entretejiendo lazos de necesidades creadas que se presentan como modelo hegemónico de lo que tendría que enseñarse en una institución educativa. En la Educación Superior se han impuesto tipos de *currículum*, dispositivos de enseñanza y de aprendizaje, estrategias didácticas y hasta un vocabulario que articula toda planificación didáctica. Esta suerte de imposiciones se presenta con sutileza pedagógica, sin fundamentación teórica profunda o con meras justificaciones técnicas que se repiten de forma continua. Desde el punto de vista epistémico se puede establecer que existe un presupuesto que está presente en las prácticas educativas y que las tiñe de tal forma que las condiciona: considerar que la educación es un fenómeno y proceso de carácter individual. El individuo es

presentado como el primer beneficiario de la educación. Cabe aclarar que desde una perspectiva inicial de ninguna manera se puede afirmar que esta perspectiva individual de las funciones de la educación es incorrecta. Todo lo contrario. Se pueden mencionar entre sus funciones individuales: promover el desarrollo de la personalidad de los sujetos, colaborar con la adaptación individual al medio de pertenencia a través de la transmisión de conocimientos, valores, normas e inclusive el buen manejo del lenguaje. Sin embargo, todo proceso educativo es esencial y sustantivamente social. Es imposible concebir un sistema educativo que no se relaciona con una sociedad contextualizada. La educación se presenta como un fenómeno histórico y situado. Todo sistema educativo implica instituciones educativas, legislación educativa, actores sociales involucrados y muchos componentes más que distan de tener cualidad abstracta. Los mismos están presentes en el marco de la realidad social. Lo educativo no es una entelequia y no debería considerarse como tal. El sistema educativo es parte de una estructura social que se reproduce y perdura en el tiempo. Con claridad meridiana, el pedagogo Dewey (1971) expresa que toda sociedad existe mediante un proceso de transmisión que se realiza por medio de la comunicación, maneras de ser, hacer, pensar y sentir de las generaciones adultas a los más jóvenes. Sin esta comunicación, la vida social no lograría perdurar en el tiempo. Él considera que la educación es la que, a través de la comunicación, genera que la sociedad continúe existiendo, sino que también es la que construye el todo social. De allí que afirme que existe un estrecho vínculo entre los conceptos de común, comunidad y comunicación.

El todo social requiere para su permanencia en el tiempo a la educación, y esta está presente en forma continua a lo largo de toda la vida del sujeto. El sujeto social transita por la vida configurando su ser con y a través de una educación que puede tener una índole más o menos sistemática (educación formal, informal y no formal). En este artículo el interés se centra en la educación de tipo formal que es la que tiene como propiedad más visible su carácter sistemático y que, se manifiesta en una institucionalización organizada de manera burocrático-administrativa. Se pone el énfasis, específicamente, en la práctica educativa dentro de la institución educativa formal. Meirieu (2004), ante este escenario educativo de reproducción social y cultural tradicional, desarrolla el proceso de ruptura necesario dentro del marco de una sociedad democrática que genera la práctica educativa para los sujetos educandos. Él considera que en la práctica educativa se da una transmisión de saberes que ligan al sujeto al mundo al que pertenece. Al mismo tiempo lo desligan del pasado tradicional y fijo. Los sujetos se interrogan, se desprenden, construyen una mirada crítica y nueva. Tomando estos conceptos para el análisis se puede establecer que específicamente, a partir de la práctica educativa los sujetos educandos en la Educación Superior pueden llegar a religarse (momento inseparable de los anteriores: ligarse-religarse) reuniendo sus propias preguntas antropológicas, su ser en el mundo, sus pulsiones con lo universal cultural. El acceso a las instituciones de Educación Superior es relevante pues les otorga a los sujetos educandos una oportunidad para "religarse" dentro del mundo que los rodea, con los otros y con ellos mismos. Es evidente que no es suficiente con el ingreso a este nivel educativo. Se requiere que transiten por él de forma consciente y comiencen a generar rupturas de conceptos epistémicos sustantivos y estructuradores de su ser: por ejemplo, dejar de percibir lo espacial y lo temporal como irreversible y lineal ascendente. El tiempo ya no es concebido sobre un modelo evolucionista, sino que ha alcanzado el nivel de poli temporalidad que introduce la complejidad de los sucesos y la incertidumbre. El espacio ya no es más vivido como ajeno y separado del sujeto. Las relaciones sociales se dan en interacciones sociales (relaciones-interacciones sociales) que se inscriben en flujos irreversibles que ligan-desligan-religan a los sujetos con ellos mismos, su contexto y los otros. La forma escolar en el siglo XXI es altamente compleja y responde a los principios estructuradores que Morin (2004, p. 1) describe en su "epistemología de la complejidad" introduciéndola con la frase: "La cuestión de la complejidad, ¡es compleja!". Esta realidad de la complejidad que se impone aún no logra la aceptación del ámbito académico y de la sociedad toda. A pesar de que al paso del tiempo han surgido iniciativas que han intentado crear entre otras tantas innovaciones: instituciones educativas no graduadas, flexibilizar la organización de tiempos y espacios escolares, integrar disciplinas, organizar trabajos en equipo, la forma escolar tradicional "ha demostrado ser notablemente duradera" (Tyack y Cuban, 2001). El problema central es que cada vez la forma escolar está más alejada y ajena a las características de un orden post-tradicional no aceptándose que la tradición se ha agotado como principio regulador de la pedagogía -más allá de su valor histórico sustantivo. El sujeto se construye y reconstruye de forma constante en una sociedad que le exige tomar decisiones sobre la base de la incertidumbre y el cambio constante. La forma escolar en la Educación Superior, como marco en el cual se lo socializa para el mundo del trabajo y su ser en el mundo, no le brinda herramientas teórico-prácticas para ello. En la institución educativa el sujeto realiza un proceso de ligar con normas y valores tradicionales que se le inculcan a partir de ritmos de trabajo racionalmente organizados y espacios claramente definidos. Cuando el sujeto sale al mundo ese marco espacio-temporal no está presente. Asimismo, la pedagogía tradicional ha ido perdiendo legitimidad en el discurso hegemónico de los

otros agentes sociales que no están involucrados con el sistema educativo formal (familia, políticos, medios de comunicación, pares, entre otros). El mensaje es confuso y confunde. La forma escolar permanece. El orden social ha cambiado. El sujeto se encuentra solo y no logra ligar con su cultura, los otros y ni siquiera consigo mismo. El sujeto educando que asiste a las instituciones educativas de la Educación Superior es adulto, por lo tanto, consciente de su elección educativa. Esto no lo exime de caer en confusiones acerca de su elección de carrera o de opción laboral. A esta confusión se le suma el nuevo papel de las técnicas y su transformación de lo espacio-temporal. Stiegler (2002, p. 109) explica claramente que las técnicas ya no son objeto externo del hombre y por lo tanto instrumental inerte que éste domina. Las técnicas tienen existencia propia, su historia. Estas han logrado tener un lugar en el mundo del sujeto que llega al punto de la dependencia psicoafectiva. Esto se agudiza a en un capitalismo pulsional que gesta sujetos que tienen un deseo no colmado constante que los presiona. La técnica se ha colocado al servicio de las pulsiones que exigen la no postergación de los deseos. Se ha perdido la fase reflexiva de la acción. Esto tiene consecuencias directas en la forma escolar y obviamente en las prácticas educativas. Los sujetos educandos perciben el ritmo temporal de las instituciones educativas como lento y denso en el proceso de toma de decisiones. El espacio escolar es percibido como aburrido y como carente de suficiente animación interactiva. Los tiempos y espacios escolares construidos para la reflexión ni siquiera son comprendidos por los educandos. No los ocupan. No los disfrutan. Representan lo que Augé (1998) denominó “no lugares”: espacios de tránsito en los que el sujeto no siente compromiso ni ligazón alguna. Menos aún, espacios para “desligar y religar” a decir de Meirieu (Southwell, 2006, p. 5).

Ante esta realidad socioeducativa, el camino propuesto es volver a recordar el valor de lo colectivo en y desde la práctica educativa. Lo colectivo, que trasciende positivamente lo individual (más allá de complementarlo e implicarlo) tiene un poder coercitivo sobre el sujeto educando que está presente en toda institución educativa. El sujeto educando que ingresa a una institución de Educación Superior ya tiene un recorrido por la educación primaria y secundaria. Este sujeto ha ido construyendo y reconstruyendo su identidad y sus relaciones con el mundo y con los otros a través de su trabajo escolar. Este trabajo escolar es productivo pues construye su identidad individual y también su identidad colectiva. Tal como lo explica Puiggrós (1990, p. 29) la educación es “una práctica social compleja, no solo la aplicación de metodologías y técnicas”. Esto se genera a partir de condiciones de producción internas al proceso productivo. En este sentido, es necesario recuperar la categoría sujeto. Según Puiggrós (1990, p. 30), la educación es una práctica de mediación productora de sujetos por otros sujetos. El “sujeto pedagógico” es un emergente del encuentro entre el educador y el educando en situaciones educativas diversas. La forma escolar tradicional disciplinó sujetos a lo largo de la historia: los normalizó y los socializó bajo la justificación de la urgencia de la integración social. En este momento socio-histórico las características de esta nueva sociedad post-industrial del siglo XXI interpela ese proceso. Meirieu le dice a Birgin (2012, p. 7) en su entrevista:

Se trata de cómo movilizar a un sujeto para que se apropie de la cultura, y cómo hacer para que la cultura lo emancipe y a su vez le permita entrar en lo colectivo. Como dice Edgar Morin, la educación es hacer lazo entre una historia singular y una cultura que la preexiste: ese lazo moviliza el deseo y el mismo es constitutivo de la cultura. Porque una cultura viva es, para mí, aquella que re-liga lo íntimo con lo universal.

Se hace presente el concepto de deseo como aquel que hace que el sujeto reconozca su necesidad de tener un espacio que habitar y un tiempo en el cual transcurrir, crecer y aprender (Meirieu, 1997, p.101). Esta mediación pasa a ser sustantiva para lograr que el vínculo entre las prácticas educativas y la sociedad no se rompa. De esta forma, Meirieu le da uno de los sentidos fundamentales cuando dialoga con Birgin (2012, p. 9) al trabajo pedagógico: “...sobre el encuentro entre un sujeto y una cultura, se interroga sobre los valores implícitos de lo que se trama en el acto de enseñar, sobre el proyecto de hombre y de sociedad que está en juego”. A partir de este concepto es que en la institución educativa de Educación Superior sería plausible volver a considerar el tiempo y el espacio escolares en la práctica educativa: el planteo de este pensador de la necesidad de reconfigurar la escuela como un lugar de “desaceleración en un mundo de aceleración” es central. La forma escolar requiere organizarse bajo el lema de que hay que tener tiempo para pensar (Birgin, 2012, pp 12-13):

El desafío entonces es reinstitucionalizar la escuela hasta en su arquitectura (...) Ahora bien, si reinstitucionalizar la escuela implica acondicionarla para suscitar posturas de trabajo intelectual, es esencial entonces re-matricular el tiempo y el espacio, estructurar colectivos, instituir rituales capaces de soportar la mirada atenta e incitar la intención de aprender.

El espacio y el tiempo escolares como estructuradores de una nueva posible la forma escolar. En ellos y a través de ellos se entreteje la solidaridad social de lo colectivo en y desde la práctica educativa institucionalizada. Es un entramado fundamental que según Meirieu (2006), hay que reconstruir, reconfigurar, contextualizándolo al siglo XXI. Se requiere trabajar pedagógicamente desde una práctica educativa socializadora que trascienda los carburantes básicos de la sociedad actual occidental: el interés económico, la pulsión inmediata, y el consumismo exacerbado individual. La satisfacción personal de deseos individuales deja de lado el Bien común colectivo. De alguna forma, es comprensible que el proyecto educativo esté en crisis, pues “la educación es aprendizaje para la renuncia a la omnipotencia” (Meirieu, 2006, p. 4). El educador es quien conduce al sujeto por, hacia y en la espera de su deseo contenido. Es quien lo lleva a entender que es necesario aplazar el pasaje al acto. Es necesario meditar acerca del acto que se va a cumplir y sus consecuencias no solo personales sino colectivas. Este proceso Meirieu (2006, p. 5) lo describe como el pasaje de la renuncia a lo infantil hacia el estado adulto que implica acceso al estado ciudadano:

Por eso es que la educación y la democracia se inscriben en el mismo movimiento: es la renuncia al narcisismo. Educar a un chico es ayudarlo a renunciar a su narcisismo y educarnos como pueblo democrático es educarnos para renunciar cada uno de nosotros a nuestros intereses individuales, para reflexionar acerca de lo que podría ser el bien común y el interés colectivo. En una democracia la escuela no es otra cosa que el lugar de proyección posible del aprendizaje de la democracia, justamente.

La pedagogía del siglo XXI en la Educación Superior es central. Su relevancia tiene que ver con tener lugar en la obra colectiva social. No se puede ocupar todo el lugar todo el tiempo. No se puede hacer varias elecciones simultáneas o pasar de opción en opción de carreras o de opciones laborales pues eso implica no estar en lugar alguno y caer en un vacío temporal sin sentido. El lugar se ocupa y el tiempo se transita a través del sentido y compromiso con un proyecto colectivo que une y que no reniega de la norma, sino que la integra como estructuradora de lo social. Ahora bien, ¿cuáles son las posibilidades reales que tiene esta propuesta de reinstitucionalización de la institución educativa de Educación Superior?

## ENTRE POSIBILIDADES Y REALIDADES

| 13

Rancière (2003, p. 23) escribe: “Toda la práctica de la enseñanza universal se resume en la pregunta: *¿qué piensas tú?* Todo su poder está en la conciencia de emancipación que actualiza en el maestro y suscita en el alumno”. La clave está en un proceso de emancipación en el que el sujeto no queda a la deriva como ser pensante. Resulta fácil enunciar: hay que re-institucionalizar la institución educativa; lo difícil es hacerlo. Las instituciones educativas de Educación Superior tienen su historia, sus rituales-marco, sus normas y valores, su estructura jerárquica con roles claramente definidos a partir de status otorgados por merecimiento académico individual. Es decir, que están organizadas racionalmente y burocráticamente de acuerdo a un modelo de gestión que les ha permitido sobrevivir a los tiempos vividos institucionalmente y sociales. Los rituales pedagógicos estructuran la práctica educativa con los espacios y tiempos escolares. Todos estos elementos han ido constituyendo las identidades institucionales y sus sentidos y misiones en el mundo académico de la Educación Superior. Por este motivo, merecen el respeto en toda propuesta innovadora. Las instituciones de Educación Superior pueden cambiar sin ser lo que son y han sido en su historia. La propuesta es que siendo lo que son se abran a la posibilidad de ser algo nuevo acorde a los tiempos de una modernidad occidental que requiere sujetos que dentro de la incertidumbre puedan construirse como seres pensantes individuales y colectivos a la vez. De alguna forma esta propuesta convoca a fortalecer el papel de las instituciones de Educación Superior colaborando con un proyecto de la universalidad que tiene que ver con una sociedad democrática. La democracia requiere que en las prácticas educativas que se producen en la Educación Superior se genere una organización del trabajo que desarrolle lo colectivo (sin dejar de lado lo individual) de forma tal que los sujetos educandos no sientan un vacío existencial a partir de sus elecciones de carrera o de opciones laborales. Lo colectivo se construye como proyecto social y político en el que la institución educativa y los sujetos que participan de y en ella tienen un papel fundamental. La “polis” se construye y reconstruye desde las instituciones educativas. La Educación Superior es un eslabón clave para un proceso de construcción de un colectivo solidario que posibilitará la continuidad temporal y espacial. La institución educativa de Educación Superior en una sociedad democrática debería ser un lugar de los encuentros y desencuentros, de lo que une y separa a la vez, transforma en público por imposición o porque se ponga a disposición: requiere construcción. La institución educativa pasa a ser “espacio público” cuando los sujetos están dispuestos al compromiso de su producción por el “bien común” (Meirieu, 2004,

pp. 50-51). Este “bien común” no es espontáneo, también se define a través de un proceso colectivo. La institución educativa que nos llega desde el siglo XX y se viven el siglo XXI, no es la misma del fermental origen del siglo XIX, ni en su fundamento, sus características, su funcionamiento, sus fines, sus amenazas, sus riesgos, ni en los sujetos que la integran. No obstante, su fin último- el proceso de socialización de los sujetos para la construcción de ciudadanía- permanece. Este fin está íntimamente relacionado con el pensar de los sujetos. Un pensar que contiene la tensión social entre lo individual y lo colectivo. Un pensar que no puede quedar en los intereses personales, sino que debería transitar hacia el Bien Común de lo colectivo dentro de una sociedad democrática. Un pensar que requiere una nueva forma escolar de Educación Superior. Es tiempo de reflexionar acerca del nuevo papel de la práctica educativa en las instituciones de Educación Superior como marco básico para el desafío de un nuevo proceso democratizador.

## REFERENCIAS

Augé, M. (1998). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobre modernidad*. Barcelona, España: Gedisa.

Birgin, A. (2012). Entrevista a Philippe Meirieu. *Revista N° 30 del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires: F.F. y L. UBA. DOI: <http://dx.doi.org/1034096%2Friice.n30.141>

Dewey, J. (1971). *Democracia y Educación*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

Durkheim, E. (1997). *Las reglas del método sociológico*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

Meirieu, Ph. (1997). *Aprender sí. Pero ¿cómo?* Barcelona, España: Octaedro.

Meirieu, Ph. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.

Meirieu, Ph. (2006). El significado de educar en un mundo sin referencias. Conferencia en MECyT, 27 de junio, Buenos Aires, Argentina, pp. 1-11. Recuperado de: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/meirieu\\_final.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/meirieu_final.pdf)

Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, N°20, pp. 1-12. Recuperado de:

14 | <http://museoarqueologico.univalle.edu.co/imagenes/investigacion%20y%20creacion/Morin-Edgar%20Epistemologia%20de%20la%20Complejidad-Edgar%20Moran.pdf>

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona, España: Laertes.

Southwell, M. (2006). El escenario educativo para las nuevas generaciones. Conferencia en La Mutua de Philippe Meirieu, Buenos Aires, 26 de junio, *Revista Explora*. Programa de Capacitación Multimedial, MECyT, Buenos Aires, Argentina, p. 5. Recuperado de:

<http://www.slideshare.net/EscuelaBicentenario/docentes-la-tarea-de-cruzar-fronteras-y-tender-puentes>

Stiegler, B. (2002). *La técnica y el tiempo. Tomo I: El pecado de Epimeteo*. Hondarribia, España: Hiru.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

**Fecha de recepción: 25/10/2019**

**Fecha de aceptación: 27/11/2019**

# ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LAS ALTAS CAPACIDADES INTELLECTUALES Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS Y NIÑAS DE 8 A 10 AÑOS DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA, ARGENTINA

## ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE HIGH INTELLECTUAL CAPACITIES AND THE EMOTIONAL INTELLIGENCE IN BOYS AND GIRLS FROM 8 TO 10 YEARS OLD OF THE CITY OF CÓRDOBA, ARGENTINA

Paula Irueste<sup>2</sup>

Camila Lilén Arsaut<sup>3</sup>

María Agustina Benavidez Ferre<sup>4</sup>

### RESUMEN

El presente estudio se centró en analizar la posible relación entre las altas capacidades intelectuales (ACI) y la inteligencia emocional (IE) en niños y niñas de 8 a 10 años de la Ciudad de Córdoba, Argentina. Se llevó a cabo un estudio cuantitativo, explicativo, transversal y correlacional mediante la aplicación de dos instrumentos-pruebas estandarizados: **BADyG E2-r** de Yuste (2014) y **EQ-i:YV** de Bar-On (1997). Estos fueron aplicados a 99 participantes. A partir de los resultados obtenidos no se identificaron diferencias sustanciales en relación a las puntuaciones de **IE** entre los niños y niñas que presentaron indicadores **ACI** (42,5%) (Talentos simples y talentos múltiples), en relación al grupo control (46,5%). En general, los alumnos/as con indicadores ACI del presente estudio autoinformaron un buen ajuste emocional, buena capacidad de adaptabilidad y habilidades intra e interpersonales, así como adecuadas estrategias para manejar el estrés.

**Palabras claves:** altas capacidades Intelectuales – inteligencia emocional – talento

### ABSTRACT

The present study focused on analyzing the possible relationship between high intellectual abilities (ICA) and emotional intelligence (EI) in children aged 8 to 10 years old in the City of Córdoba, Argentina. A quantitative, explanatory, transversal and correlational study was carried out through the application of two standardized test instruments: **BADyG E2-r** from Yuste (2014) and **EQ-i: YV** from Bar-On (1997). These were applied to 99 participants. Based on the results obtained, no significant differences were identified in relation to the IE scores among the children who presented ACI indicators (42.5%) (Simple talents and multiple talents), in relation to the control group (46.5%) In general, the students with ACI indicators of the present

2 paulairuete@gmail.com

3 camii.arsaut@gmail.com

4 agustinabenavidezferre@gmail.com

study self-reported good emotional adjustment, good adaptability and intra and interpersonal skills, as well as adequate strategies to manage stress.

**Keywords:** high intellectual abilities - emotional intelligence – talent.

## INTRODUCCIÓN

Hoy en día, en el contexto que nos atraviesa, las altas capacidades intelectuales (ACI) nos brindan la posibilidad de mirar a los niños y niñas desde una nueva perspectiva más integral. Creemos necesario dejar de mirar desde una visión de pérdida o falta, para observar desde la potencialidad (aquello que los niños y niñas son capaces de hacer). Conjuntamente que se fue fortaleciendo el término ACI, se generaron nuevas preguntas al respecto del área emocional de estos niños y niñas. Es así que, para intentar responder a esos enigmas, el presente estudio se impulsó a investigar acerca de las posibles relaciones entre las altas capacidades intelectuales y la inteligencia emocional en niños y niñas de 8 a 10 años de la Ciudad de Córdoba, Argentina.

El estudio de la superdotación y el talento en el ámbito de la Psicología cuenta con antecedentes sólidos desde hace décadas. Sin embargo, no sucedió lo mismo en Argentina, donde actualmente se llevan a cabo grandes esfuerzos para dar respuesta a demandas que se presentan tanto en el ámbito familiar como en el educativo. Si bien la ley de Educación menciona la atención a alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales no se llevan a cabo respuestas educativas específicas y diferenciales.

Tanto las familias como las escuelas, necesitan información, asesoramiento y soporte para que el proceso educativo de la población infantil con altas capacidades intelectuales (ACI) sea exitoso, entendiendo que ese éxito se consigue cuando pueden formarse los canales de comunicación y colaboración adecuados entre estos sistemas significativos para la infancia.

Por otro lado, el estudio de la Inteligencia Emocional resulta aún más desconocido en los avances científicos de este país. Desde los inicios, de la mano de Gardner (1993) al ampliar el paradigma de conocimiento con su Teoría de las Inteligencias Múltiples, como el puntapié inicial de Goleman (1995) adentrándose en la temática de la Inteligencia Emocional, hubo una evolución en su estudio que es necesario abordar.

16 |

## APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

### Altas capacidades intelectuales

El concepto de Alta Capacidad Intelectual, engloba los conceptos de superdotación y talento. Sastre-Riba (2008) menciona que la alta capacidad consiste en una potencialidad intelectual elevada que es lo que la caracteriza, no un rasgo de personalidad, ni una conducta escolar o un rendimiento concreto. La superdotación y el talento (simple o múltiple), son las formas en que se expresa la Alta Capacidad Intelectual.

De este modo, para esclarecer el término de altas capacidades intelectuales, citaremos a Comés, Díaz, Luque & Moliner (2008), quienes definen al individuo con Altas Capacidades Intelectuales como aquel alumno que reclama una atención diferenciada, ya que precisa de manera indispensable una respuesta educativa acorde a sus capacidades para que su inclusión en el ámbito escolar sea exitosa. Por otro lado, Manzano & Arraz (2008) describen a los niños con altas capacidades intelectuales, como sujetos que obtienen rendimientos con las mismas características que los niños superdotados, pero que además tienen motivación y creatividad para llevar a cabo su tarea.

Castelló (2008) afirma que las altas capacidades implican un conjunto de características cognitivas que permiten llevar a cabo operaciones de representación y procesamiento de alto rendimiento y cuya determinación se fundamenta en la existencia de un conjunto estable de recursos intelectuales, el cual aporta los mecanismos para representar y procesar objetos de manera eficiente. A la vez, siguiendo a Ferrándiz (2011), los niños superdotados y con talento son sujetos caracterizados por un alto rendimiento debido a las aptitudes excepcionales que poseen. Son niños que requieren respuestas educativas diferentes de las que suele ofrecer el programa escolar ordinario, para que sea posible contribuir a su desarrollo y, por extensión, al de la sociedad.

## Inteligencia emocional

Los primeros precedentes de la IE los encontramos en un periodo en el que inteligencia y emoción eran constructos independientes y pertenecían a campos de estudio contrapuestos. Binet y Simon (1908, citado en Belmonte Lillo, 2013) estipularon dos tipos de inteligencia: una ideativa (similar a la de las teorías psicométricas clásicas) y otra instintiva (que operaba por medio de los sentimientos y se relaciona con la intuición). Aunque los autores no vincularon el proceso cognitivo y el emocional, apuntaron ya la idea de un uso inteligente de los sentimientos y de factores no puramente cognitivos.

Por su lado, Thorndike (1920, citado en Belmonte Lillo, 2013) se muestra como un predecesor claro e influyente de la IE cuando propone que los seres humanos poseen varios tipos de inteligencia, entre los cuales se encuentra la llamada inteligencia social. Ésta se define como la habilidad para entender a hombres y a mujeres, chicos y chicas, y para actuar sabiamente en las relaciones con las personas. Esta definición conlleva el uso de la empatía y la prosocialidad dentro de la inteligencia.

El constructo de IE se presentó formalmente definido en 1990 por Salovey y Mayer. Más tarde, la definición fue mutando hasta que en 1997 se formaliza la definición de la Inteligencia Emocional enfatizando más los aspectos cognitivos. Así se entiende la IE como:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997, p.4).

La IE representa para los autores Salovey y Mayer, sobre todo, un grupo de habilidades alternativas a la inteligencia social. Por una parte, la IE resulta más amplia que la inteligencia social ya que incluye no sólo el razonamiento sobre las emociones en las relaciones sociales sino también el razonamiento sobre las emociones internas que son tan importantes para el crecimiento personal. Por otra parte, el nuevo constructo es más específico que la inteligencia social ya que principalmente atiende a los problemas emocionales encajados en los problemas personales y sociales.

| 17

## MÉTODO

**TIPO Y DISEÑO DE ESTUDIO:** En esta investigación se llevó a cabo un **Estudio Cuantitativo - Explicativo, transversal y correlacional** mediante la aplicación de dos instrumentos estandarizados: Batería de aptitudes generales y diferenciales E2-r, de Yuste (2014) y el Inventario de Cociente emocional de Bar On (1997). Los mismos están situados dentro de la lógica objetivista y se caracterizan por presentar datos empíricos, producidos por los autores de la investigación.

**PARTICIPANTES:** Se llevó a cabo un **muestreo no probabilístico de juicio, intencional o selección de expertos**; tipo de muestreo que se caracteriza por ser el propio investigador quien elige a los sujetos que serán participantes de su estudio, basándose en las características que estos poseen. Dicha elección se realiza valorando la riqueza de los contenidos que estos actores pueden aportar a la investigación (Bologna, 2011).

La muestra estuvo constituida por 99 niños (44) y niñas (55), quienes estaban autorizados por sus madres y padres para participar de la investigación. En relación a las edades, el 43% presentó una edad de 8 años y el 56% de la muestra tenía 9 años.

Dichos niños y niñas asisten a instituciones educativas de la ciudad de Córdoba – Argentina, ya sea de modalidad pública, privada o semipública. Las instituciones educativas fueron seleccionadas a partir de una técnica de muestreo denominada homogénea, caracterizada por escoger a un sector de la población de acuerdo a ciertos criterios determinados intencionalmente por el investigador.

## INSTRUMENTOS

**Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG) E2.** (Yuste Hernanz y Yuste Peña, 1980).

La fecha de publicación del test original data en 1980, con renovación 2001, siendo que la fecha de la última revisión del test en su adaptación española. Baremos actualizados 2014.

El Consejo General de la Psicología (España), sostiene que el BADyG/E2-r (2001) es una batería de pruebas, de aplicación individual o colectiva, que permite evaluar seis aptitudes mentales diferenciales básicas y tres aptitudes complementarias, en escolares de 3º y 4º de educación primaria. A partir de las pruebas de aptitudes básicas se pueden obtener estimaciones de factores generales de segundo orden, concretamente de razonamiento lógico (RR), factor numérico (NN), factor verbal (VV) y factor visoespacial (EE), así como de un factor de inteligencia general (IG) de tercer orden. Por lo tanto, aborda la medición de la inteligencia desde un enfoque multidimensional jerárquico. Adicionalmente, a partir de la puntuación directa en IG, y teniendo en cuenta la edad cronológica del alumno, se puede obtener una puntuación de cociente intelectual (CI). Finalmente, se ofrecen estimaciones de rapidez y eficacia. Es un test que ha sido muy utilizado, con revisiones y actualizaciones de los baremos

La fiabilidad de las puntuaciones se aborda desde la perspectiva de la consistencia interna (alfa de Cronbach) y de las dos mitades (coeficiente de Spearman-Brown y de dos mitades de Guttman). Los resultados de los análisis de fiabilidad son altos, ya que el alfa de Cronbach oscila entre .74 y .94, con valor promedio igual a .85. También es posible obtener intervalos de confianza en torno a las puntuaciones en inteligencia general (IG) y cociente intelectual (CI).

Además, desde dicho Consejo, se considera de la facilidad de administración y corrección, otro de los puntos fuertes del BADyG/E2-r es que cuenta con baremos actualizados (2014) en muestras grandes de escolares españoles.

En Argentina, se ha realizado la validación del BADyG-i, en niños de 4 a 6 años. En la investigación se corrobora la fiabilidad del instrumento (0.905, en índice alfa de Cronbach) para medir inteligencia y obtener el perfil intelectual del estudiante de ese rango etario (Irueste & Ferrándiz, 2016) lo que arrojó valores de consistencia interna óptimos para la validación de estas escalas.

**Inventario de Cociente Emocional de Bar-On para jóvenes EQ-i:YV.** (Emotional Quotient- Youth Version; Bar-On & Parker, 2000)

18 | El test está destinado a alumnos con edades comprendidas entre los 7 y los 18 años. El cuestionario consta de 60 afirmaciones en una escala tipo likert de 4 puntos (1 = nunca me pasa a 4 = siempre me pasa). El objetivo de la escala es evaluar los componentes que describen la IE propuestos en su modelo (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de humor general).

Dichas escalas, están subdivididas en 15 subescalas que nombramos a continuación: 1) habilidad intrapersonal (autoconciencia emocional, asertividad, respeto personal, autoactualización, independencia); 2) habilidad interpersonal (relaciones interpersonales, responsabilidad social, empatía); 3) adaptabilidad (resolución de problemas, evaluación de la realidad, flexibilidad); 4) manejo del estrés (tolerancia al estrés, control de los impulsos); y 5) estado de ánimo general (alegría, optimismo). Además de evaluar estas 15 dimensiones el inventario ofrece cuatro indicadores de validez que miden el grado en el que los individuos responden al azar o distorsionan sus respuestas. Estos cuatro indicadores se crearon para reducir el efecto de deseabilidad social e incrementar la seguridad de los resultados obtenidos. Se entiende que el cuestionario proporciona información acerca de las competencias emocionales y sociales, permitiendo trazar un perfil social y afectivo (Bar-On, 1997; Bar-On & Parker, 2000).

Entonces, el objetivo se centra en estudiar los componentes que definen a la Inteligencia Emocional y el procedimiento para evaluados. Dicho cuestionario fue adaptado al idioma español por medio de la labor del grupo de investigación de altas habilidades de la Universidad de Murcia (2011) y en población adolescente española, el instrumento ha sido validado por Ferrando (2006), en dicho estudio los coeficientes de consistencia interna de las escalas del instrumento oscilaron entre .69 y .83.

## ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de datos cuantitativos se utilizó el paquete estadístico SPSS para Windows versión 20.0. Se realizó un análisis descriptivo, analizando medias, desviaciones típicas y distribución de las frecuencias. Se analizó la asociación entre ACI e IE en los niños y niñas que participaron del estudio mediante un análisis de Chi cuadrado. La estrategia metodológica que se adoptó responde a que, si bien ambas variables son con-

tinuas, es a partir de un puntaje determinado que se considera que una persona cuenta con indicadores de ambas variables. No se optó por un análisis de correlación de Pearson, ya que esto no hubiera respondido a las características propias de los instrumentos utilizados ni a la pregunta de investigación. Para realizar esto se dividieron ambas variables de interés de acuerdo a los siguientes puntos de corte:

ACI: puntuaciones superiores al percentil 70.

NO ACI: puntuaciones inferiores al percentil 70.

En cuanto a Inteligencia emocional:

IE Alta: puntuaciones superiores a 110.

IE Promedio: puntuaciones entre 90 y 109.

IE baja: puntuaciones inferiores a 89.

Así, se relacionaron las puntuaciones obtenidas de una variable con las puntuaciones obtenidas de la otra, con los mismos participantes o casos. (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006).

## CONSIDERACIONES ÉTICAS

La investigación se llevó a cabo de acuerdo a los principios y reglas de acción contenidos en el Código de Ética de Fe.P.R.A. (2013), y aquellos establecidos en la Ley Nacional de Salud Mental, N° 26.657 (2010). Principalmente, reconociendo a los participantes del estudio como sujetos portadores de derecho, haciendo hincapié en asegurar el derecho a la protección de la salud mental de todas las personas.

En este sentido, el Código de Ética de Fe.P.R.A. (2013) establece que resulta absolutamente esencial obtener el consentimiento informado de los sujetos de investigación o de sus representantes legales, con anterioridad a la administración del instrumento. Este principio pondera de manera fundamental la autonomía de la persona.

De igual modo, la Ley Nacional de Salud Mental (2010) resalta la importancia de solicitar un “consentimiento fehaciente” definido como la declaración de voluntad suficiente efectuada en este caso, por los representantes legales de los niños y niñas. Es necesario que sea emitido luego de recibir por parte del equipo, información clara, precisa y adecuada con el propósito de favorecer una comprensión racional de la magnitud de las decisiones tomadas. En este sentido, se explicitaron las condiciones y los alcances del procedimiento propuesto, los beneficios posibles de la investigación, la manera en la cual se efectuará la devolución, así como también se detallaron el número de contacto con las responsables del proyecto.

Durante la realización de este trabajo, la identidad de todos los consultantes (tanto adultos como niños/as) se mantuvo en total reserva. Esto último, corresponde al principio de respeto por los derechos y la dignidad de las personas que establece el Código de Ética de Fe.P.R.A., en donde se contempla el respeto por la intimidad y privacidad de las personas, así como su autonomía y bienestar.

A su vez, los resultados obtenidos por cada niño o niña se entregaron únicamente a familiares en sobres cerrados, manteniendo la confidencialidad de los datos. Las devoluciones se facilitaron a los responsables legales de los niños por intermedio de la institución educativa. Este requisito, ligado al principio que refiere al derecho a la privacidad de todo ser humano, favorece el resguardo de la subjetividad (Degiorgi, 2015), como así también la protección de la seguridad y la dignidad de los participantes de la muestra (Fe.P.R.A., 2013).

## RESULTADOS

Se realizó un análisis estadístico teniendo en cuenta tres aspectos básicos: medidas de tendencia central, medidas de dispersión o variabilidad y distribución de frecuencias tal como se muestran a continuación.

**Tabla 1**

*Distribución de frecuencias de acuerdo a la edad de la muestra*

		Frecuencia	Porcentaje
Validos	8	43	43,4
	9	56	56,6
Total		99	100,0

Del total de 99 casos evaluados, el 43,4% de los niños y niñas tenía ocho años y el 56,6% de los niños y niñas tenían nueve años al momento de la toma.

**Tabla 2**

*Distribución de frecuencias de acuerdo al grado en el que asistió la muestra.*

		Frecuencia	Porcentaje
Validos	3	43	43,4
	4	56	56,6
Total		99	100,0

Del total de 99 casos evaluados, el 43,4% asiste al tercer grado de educación primaria y el 56,6% asiste al cuarto grado de educación primaria.

20 |

**Tabla 3**

*Distribución de frecuencias en relación al género de la muestra.*

		Frecuencia	Porcentaje
Validos	Femenino	55	55,6
	Masculino	44	44,4
	Total	99	100,0

Del total de 99 casos evaluados, el 55,6% pertenecen al género femenino y el 44,4% forman parte el género masculino.

**Tabla 4**

*Descriptivos de variables numéricas. Media, error típico de la media y desviación standard.*

		Media	Erro típico	Desvi. Típica
Validos	Edad	8,57	,050	,498
	IG total	112,78	1,299	12,797
	IG PG	23,06	2,724	25,552

Se observa que la media en torno a la edad es de  $8,57 \pm 0,050$ , mientras que la desviación típica corresponde al valor de,498. En cuanto a la media en torno a la inteligencia emocional es de  $112,78 \pm 1,229$ , mientras que la desviación típica corresponde al valor 12,797. Por su lado, la media en relación a la Inteligencia general obtenida de la Batería de Aptitudes Generales y diferenciales es de  $23,06 \pm 2,724$ , mientras que la desviación típica es de 25,552.

**Tabla 5**

*Distribución de frecuencia de la totalidad de casos evaluados. Casos con Altas Capacidades Intelectuales, Talento Simple y Talento compuesto.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	NO ACI	46	46,5
	ACI	20	20,2
	Talento Simple	6	6,1
	Talento Múltiple	16	16,2
	Incompleto	11	11,1
Total		99	100,0

Del 100% de casos evaluados, los valores reflejan que 42,5% de los niñas y niños evaluados presentan indicadores de altas capacidades intelectuales (incluye: ACI; Talento simple; Talento Múltiple) y el 46,5% de los niñas y niños evaluados, no cuenta con las características necesarias para ser considerado dentro del rango de las Altas Capacidades Intelectuales; el 6,1% de las niñas y niños evaluados presentan Talento Simple; el 16,2% de las niñas y niños evaluados presentan un Talento Múltiple y por último el 11% de los niñas y niños evaluados no culminó la batería.

| 21

**Tabla 6**

*Distribución de Frecuencias Cuestionario de Inteligencia Emocional Bar-On*

		Frecuencia	Porcentaje
Validos	IE BAJA	4	4,0
	IE PROMEDIO	32	32,3
	IE ALTA	61	61,6
	Incompleto	2	2,2
Total		99	100,0

De un total de 99 casos evaluados en relación a la Inteligencia emocional y a los valores esperados para la edad, el 4% obtuvo puntuaciones bajas; el 32,3 % puntuaciones promedio; y por último un 61,6% ascienden a puntuaciones altas. Solo el 2% de la muestra no terminó la evaluación.

**Tabla 7**

Tabla de relación de ACI, talento simple y múltiple, en relación a la Inteligencia Emocional.

		IE BAJA	IE PROMEDIO	IE ALTA	TOTAL
Válidos	ACI	0	8	12	20
	Talento Simple	1	2	3	6
	Talento Múltiple	0	2	14	16
	TOTAL	1	12	29	42

De la totalidad de la muestra, 42 casos presentaron indicadores de Altas Capacidades Intelectuales. De ellos, 20 niños y niñas obtuvieron indicadores sin alcanzar los parámetros requeridos para ser incluidos en las categorías de "talento simple" o "múltiple", los cuales, en relación a las puntuaciones de Inteligencia Emocional, 8 obtuvieron puntuaciones dentro del valor "promedio" y 12 se destacaron con puntuaciones "altas". A la vez, se identificaron 6 niños y niñas con "Talento Simple", de los cuales 1 obtuvo puntuaciones bajas, 2 obtuvieron puntuaciones promedio y 3 puntuaciones altas. Por último, se identificaron 16 niños y niñas con "Talento Múltiple", de los cuales 2 ascendieron a puntuaciones promedio y el resto, 14 niños y niñas, obtuvieron puntuaciones altas en relación a la inteligencia emocional.

**Tabla 8**

Relación existente entre Inteligencia Emocional y niños-niñas con o sin Altas Capacidades Intelectuales.

		IE BAJA	IE PROMEDIO	IE ALTA	Bar-On incompleto	TOTAL
Válidos	ACI	1 1,0%	12 12,1%	29 29,3%	0%	42 42,4%
	NO ACI	3 3%	14 14,1%	29 29,3%	0%	46 46,5%
	BADyG E2 Incompleto	0 0%	6 6,1%	3 3,0%	2 2,0%	11 11,1%
	TOTAL	4 4,0%	32 32,3%	61 61,6%	2 2,0%	99 100,0%

De la totalidad de la muestra, el 42,4% presentó indicadores de alta capacidad intelectual, quienes en el test de Inteligencia Emocional obtuvieron puntuaciones "altas" (el 29,3%), "promedio" (el 12,1%) y "bajas" (sólo el 1,0%). A la vez, del 46,5% que no ha presentado indicadores de altas capacidades intelectuales, se obtuvieron puntuaciones "altas" (el 29,3%), "promedio" (el 14,1%) y "bajas" (3,0%) en relación a lo esperado para niños y niñas de su edad. Y finalmente, un 11,1% de la muestra, no finalizó la Batería de Aptitudes Generales y Diferenciales E2-r, pero si realizó el Cuestionario de Inteligencia Emocional obteniendo los siguientes resultados: un 6,1% puntuaciones "promedio"; un 3,0% "alta". Solo dos niños de la muestra no terminaron la evaluación de Inteligencia emocional.

**Tabla 9**  
*Prueba de Chi-Cuadrado*

	Valor	Gyl	Sig. (bilateral)	Asintónica
Chi-cuadrado de Perason	,974	2	,614	
Razón de verosimilitudes	1,019	2	,601	
Asociación lineal por lineal	,681	1	,409	
N de casos válidos	88			

(a.2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es de 1,91)

De acuerdo a los resultados obtenidos, no se encontró que las variables ACI e IE estén asociadas. Es decir, no se encontró que las y los niños con ACI tengan algún nivel determinado de IE.

## DISCUSIÓN

Luego de la presentación de lo anteriormente expuesto y retomando el objetivo general de la presente investigación: “Conocer la relación entre Altas Capacidades Intelectuales (ACI) e Inteligencia Emocional (IE) en niños y niñas de entre 8 y 10 años de la Ciudad de Córdoba, Argentina”, se puede decir que es preciso ampliar las investigaciones acerca del constructo “Inteligencia Emocional” en relación a la alta inteligencia, ya que numerosos autores en diversas investigaciones acuerdan cierta correlación entre ésta y las Altas Capacidades Intelectuales, relación que en la presente muestra no se ha hallado.

| 23

Este trabajo se llevó a cabo en el contexto de la Práctica Supervisada en Investigación (PSI) en el Servicio de Neuropsicología Infantil (SNPI) de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, que tiene como objeto la detección temprana Altas Capacidades Intelectuales (ACI) en la infancia.

A partir de los '90, se inician los estudios con alumnos de altas habilidades (superdotados y talentos) y de habilidades medias con el objetivo de precisar si la IE de aquéllos es diferente de la que manifiestan sus compañeros (Belmonte Lillor, 2013), motivo y objetivo que se vuelve a retomar en la presente investigación.

Si bien los principales resultados de las distintas investigaciones citadas en apartados anteriores muestran claras diferencias en el cociente emocional total que favorecen al alumnado con superdotación y talento, a partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, se puede evidenciar que los datos no mostraron diferencias estadísticamente significativas en la percepción sobre la IE de alumnos/as que alcanzaron los niveles de indicadores ACI y aquellos que no, de la totalidad de la muestra estudiada, tal es así que, a diferencia de Schewean et al. (2006), entre la autopercepción del *alumnado no superdotado o talentoso* y la autopercepción de quienes presentaron indicadores de ACI no se encontraron diferencias significativas.

En general, los alumnos/as con superdotación y talento del presente estudio autoinformaron un buen ajuste emocional, buena capacidad de adaptabilidad y habilidades intra e interpersonales, así como adecuadas estrategias para manejar el estrés. Los datos recabados, entonces, no se muestran acordes con algunos autores que mantienen la idea de que los alumnos con superdotación tienen más riesgo de presentar problemas con sus iguales (Fieldler, 1998; Morelock, 1992; Silverman, 1993).

Sin embargo, nuestros resultados coinciden con los hallados por autores que sugieren que los alumnos con superdotación y talento no presentan problemas socioemocionales (Bellamy, Gore, y Sturgis, 2005; Ferrando, Ferrándiz, Prieto, Sánchez, Hernández, Serna y López, 2007; Schewean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker y Kloosterman, 2006) en relación a otros niños de su misma edad sin talento o superdotación.

Es preciso señalar que no hemos encontrado estudios en los que se profundice en la Inteligencia Emocional del superdotado y el talento en las edades de la Educación Primaria, a excepción, del realizado por Sánchez

(2006), quien no halló diferencias estadísticamente significativas utilizando un cuestionario de Inteligencia Emocional autopercibida, en el que se valoraban las habilidades de autoconciencia, autocontrol, aprovechamiento emocional, habilidad social y empatía. Consideramos, por ello, necesario la realización de más estudios que permitan contrastar los resultados aquí obtenidos.

Además, si bien Hollingworth (1942) y diversos autores consideran que los niños y niñas con una inteligencia muy elevada son propensos a los problemas de ajuste social y emocional, aquí se observa que el grupo con talento mantienen puntuaciones elevadas alcanzando un cociente emocional alto, pudiéndose observar entonces lo planteado por Freeman (1983) quien no encontró diferencias en las puntuaciones de desviación emocional cuando comparó alumnos de alta habilidad con un grupo control.

Entonces, quizás, los niños y niñas superdotados/as y talentosos/as tienen las mismas necesidades emocionales que otros niños/as y las mismas necesidades educativas de expresión y exploración, pero la diferencia reside en su intensidad (Freeman, 1979), tal como sostiene Sword (2005) cuando afirma que la complejidad cognitiva de estos alumnos va de la mano de la complejidad emocional, siendo sus vivencias emocionales más complejas e intensas que las de sus compañeros/as.

Así, tal como se evidencia desde el grupo de investigadores (Baer, 1991; Freeman, 1983), los niños y niñas superdotados no tienen mayores problemas emocionales ni sociales que sus compañeros no superdotados. En general, los detractores de este punto de vista creen que los alumnos/as superdotados son capaces de comprenderse mejor a sí mismos y a los otros debido a sus acentuadas capacidades intelectuales, y por tanto lidiar mejor con el estrés, el conflicto y la asincronía en el desarrollo (Garland & Zigler, 1999).

Finalmente, si bien Roedell (1986) sostiene que, a mayor grado de superdotación, mayor es la probabilidad de que el alumno experimente problemas de ajuste, Grossberg & Cornell (1988) consideran que no es la habilidad en sí misma la responsable y que los niños superdotados experimentan problemas de ajuste por las mismas razones que otros niños: por temas relacionados con la familia o la escuela.

La investigación en este campo muestra que el concepto de IE ha adquirido una base sólida científica y que comienza a madurar como marco de estudio. Es así que siguiendo a Cobb y Mayer (2000) "Los próximos años seguramente nos depararán interesantes hallazgos en el ámbito educativo que pondrán aún más de relieve el papel potencial de la IE en las aulas y la necesidad de integrar en el currículo el desarrollo de las habilidades de IE".

24 |

Es importante incluir en los procesos de identificación herramientas que nos permitan estudiar la configuración emocional de los alumnos con alta habilidad (superdotados y talentos) porque éstos, al igual que sus compañeros, aprenden mejor en ambientes donde se favorecen las emociones, se fomenta la motivación y se alienta la implicación en la tarea.

## CONCLUSIONES

De un total de 99 casos a los que se les administró la Batería de Aptitudes Generales y Diferenciales BADyG E2-r no se detectó superdotación, no obstante, se identificó que el 42,5 % del total la muestra cuenta con indicadores ACI; de ese 42,5% se desprende que el 6,1 % de los niños y niñas presentaron talento simple y 16,2% de los niños y niñas presentaron talento complejo. De estos resultados se desprende la importancia de la detección temprana, necesaria para poner en marcha distintas estrategias atinentes a desarrollar de manera integral las potencialidades de los niños.

De la totalidad de la muestra a los que se les administró el Cuestionario de Inteligencia General Bar-On, se encontraron los siguientes resultados: 32/99 casos con inteligencia emocional promedio para los niños y niñas de su edad; 61/99 casos con inteligencia emocional alta para los niños y niñas de su edad; 4/99 casos que obtuvieron puntuaciones bajas en relación a lo esperado para niños y niñas de su edad y 2/99 casos los cuales no completaron la batería. De acuerdo a los datos presentamos observamos que la Inteligencia Emocional de alto nivel está presente en un 61% de la totalidad de la muestra.

Cuando se correlacionaron los datos, se obtuvieron resultados sorprendentes, ya que se partió de una hipótesis inicial en la que los niños con altas capacidades intelectuales tuvieran una alta inteligencia emocional; pero esto no fue así, ya que hubo una gran variabilidad de resultados, dándole un lugar de relevancia a la inteligencia emocional, sin que la misma tenga que aparecer sólo cuando las Altas Capacidades se hacen presentes. Finalmente, a raíz de los datos obtenidos, se podrían generar nuevas estrategias y herramientas

que aborden el constructo de Inteligencia Emocional en la Infancia, con el objetivo de fomentar el máximo desarrollo de la misma en edades tempranas

## REFERENCIAS

- Baer, J. (1991). "Depression, general anxiety, test anxiety, and rigidity of gifted junior high and high school children". *Psychological Reports*, 69, 1128–1130.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Belmonte Lillo V. M. (2013). *Inteligencia Emocional y Creatividad: Factores Predictores del Rendimiento*. Trabajo de Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Bellamy, A., Gore, D. & Sturgis, J. (2005). "Una exploración de la relevancia de la inteligencia emocional en los programas educativos para los estudiantes de alta capacidad". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6–3 (2), 53–78.
- Bologna, E. (2011) *Técnicas de muestreo*. Estadística para psicología y educación. Editorial Brujas: Córdoba.
- Castelló, A. (2008). *Bases intelectuales de la excepcionalidad: un esquema integrador*. *Revista Española de Pedagogía*, 66(240), 203-220.
- Coob, C. & Mayer, J.D. (2000). "Emotional intelligence: What the research says". *Educational Leadership*, 58, 14–18.
- Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA) (2013). Cap. 2. Normas Deontológicas. Art. 1: Consentimiento Informado, Art. 2: Secreto Profesional y Art. 4: Investigación. Argentina, 10 de abril del año 1999. Modificado por Asamblea Extraordinaria el 30 de noviembre del año 2013.
- Código de Ética de la Provincia de Córdoba (1987). Cap. VI: De la Investigación y Docencia. Art. 18. Consejo de Psicólogos de la Provincia de Córdoba. Resolución N°5. Córdoba, Argentina, 19 de septiembre del año 1987.
- Comes, G. Díaz, E; Luque, A. & Moliner, O (2008) *La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales*. Educación Inclusiva, ISSN-e 1889-4208, 1 (1).
- Degjorgi, G. M. (2015) *La dimensión Ética y Deontológica en el ejercicio profesional del psicólogo*. Ficha de cátedra de Deontología y Legislación Profesional.
- Ferrándiz García, C. (2011). *Estrategias Metodológicas de Aprendizaje Activo para el Alumnado con Altas Habilidades*. Documento: Documento general proceso de identificación del alumnado con alta habilidad intelectual. Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Grupo Investigación Altas Habilidades. Universidad de Murcia, España.
- Ferrando, M., Ferrándiz, C., Prieto, L., Sánchez, C., Hernández, D., Serna, B. & López, J. A. (2007). En: Patti, Jannet; Brackett, Marc; Ferrándiz, Carmen & Ferrando, Mercedes (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? REIFOP, 14 (3).
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. *Published PhD Thesis*. Universidad de Murcia.
- Fieldler, E.D. (1998). "Denial of anger/denial of self Dealing with the dilemas". *Roeper Review*, 20 (3), 158–161.
- Freeman, J. (1979). *Gifted Children*. Lancaster, UK: MTP Press.
- Freeman, J. (1983). "Emotional Problems of the Gifted Child". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24. (3), 481–485.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiples intelligences*. New York: Basic.
- Garland, A. F. & Zigler, E. (1999). "Emotional and behavioural problems among highly intellectually gifted youth". *Roeper Review*, 22 (1), 41–44.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Ed. Kairós.
- Grossberg, L. N. & Cornell, D. G. (1988). "Relationship between personality adjustment and high intelligence: Terman versus Hollingworth". *Exceptional Children*, 55, 266–272.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado C., y Baptista Lucio P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Hollingworth, L. (1942). *Children above 180 IQ Stanford Binet*. New York: World Book.

Irueste, P. & Ferrándiz, C. (2016) *Validación de la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG) en niños de 4 a 6 años de Córdoba, Argentina*. I Congreso Internacional de Nuevas Perspectivas en el Estudio de la Superdotación y el Talento. Murcia, España.

Ley de Educación Provincial No 9870 (2010). Cap. 1. Sección Segunda. Art. 22. Inc. "a" y "d"; Cap. 2. Sección Segunda. Art. 12. Inc. "a" y "b"; y Cap. 3. Sección Segunda. Art. 49. Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación de Córdoba. Córdoba, Argentina, 15 de Diciembre del año 2010.

Manzano, A. & Arranz, E. B. (2008) *Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades*. Anuario de Psicología, 39 (3), 289-309. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97021031001>.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31) Nueva York: Basic Books.

Montero, I. & León, O. G. (2007) *Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología*. International Journal of Clinical and Health Psychology, 7 (3), 847-862.

Morelock, M.J. (1992). "Giftedness: The view from within". *Understanding Our Gifted*, 4 (3), 11-15.

Patti, Jannet; Brackett, Marc; Ferrándiz, Carmen & Ferrando, Mercedes (2011). *¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados?* REIFOP, 14 (3).

Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sánchez, C., & Bermejo, R. (2008). *Inteligencia emocional y alta habilidad*.

Roedell, W.C. (1986). "Socioemotional vulnerabilities of young gifted children". *Journal of Children in Contemporary Society*, 18, (3-4), 17-29.

Sainz, Marta; Soto, Gloria; Almeida, Leandro; Ferrándiz, Carmen; Fernández, M<sup>a</sup> Carmen & Ferrando, Mercedes (2011). *Competencias socio-emocionales y creatividad según el nivel de inteligencia*. REIFOP, 14 (3).

Sastre-Riba, S. (2008). *Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial (Síntesis)*. *Rev Neurol*, 46(Supl 1), S11-S16.

Schwean, V. L., Saklofske, D.H., Widdified-Konkin, L., Parker, J. & Kloosterman, P. (2006). "Emotional Intelligence and Gifted Children". *E-Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence*, 2 (2), 30-37.

Silverman, L. K. (1993). *Counseling the Gifted and Talented*. Denver, CO: Love.

26 | Sword, L. K. (2005). *Emotional intensity in gifted children*. Recuperado de: [www.sengifted.org](http://www.sengifted.org) (14-07-2011).

Yuste Hernanz, C. & Yuste Peña, D. (2014) *Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales*. Preguntas frecuentes. Manual web. Madrid, España: CEPE. Recuperado en <https://sites.google.com/site/gestorbadyg/manual-web-indice>.

**Fecha de Recepción: 29/06/2019**

**Fecha de Aceptación: 22/10/2019**

# APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: O “APRENDER A APRENDER” NA (RE)PRODUÇÃO DO CAPITAL

## LIFELONG LEARNING: “LEARNING TO LEARN” IN CAPITAL (RE)PRODUCTION

Gislei José Scapin<sup>5</sup>

Gilmar Belitz Pereira Junior<sup>6</sup>

Leandra Costa da Costa<sup>7</sup>

### RESUMO

Este trabalho aborda a temática da aprendizagem ao longo da vida realizando uma análise da Pedagogia do “aprender a aprender”. Objetivamos compreender como o processo de aprendizagem, vinculada a lógica do “aprender a aprender”, está sendo desenvolvido na escola pública brasileira como caminho para a (re) produção do capital. Metodologicamente segue uma abordagem qualitativa do tipo bibliográfica pautada pela filosofia marxista, organizado em dois momentos para entendermos a lógica do “aprender a aprender” em sua atual versão e sua materialização no contexto da escola pública via políticas e reformas educacionais. Por fim, ponderamos que esse processo forma trabalhadores em nível superficial e limitado de conhecimento, tratados como instrumento para (re)produzir o capital.

**Palavras-chave:** Educação. Aprendizagem. Capitalismo.

### ABSTRACT

This work deals with the theme of lifelong learning by analysing the Pedagogy of “learning to learn”. We aim to understand how the learning, linked to the logic of “learning to learn”, is being used in the Brazilian public school as a way of capital (re)production. Methodologically follows a qualitative approach of the bibliographic type guided by Marxist philosophy, organized in two moments to understand the logic of “learning to learn” in its current version and how it materializes in the context of public school through policies and educational reforms. Finally, we consider that this process corroborates to train workers in a superficial and limited level of knowledge, treated as an instrument to (re) produce capital.

**Keywords:** Education. Learning. Capitalism.

5 Especialista em Educação Física Escolar - Centro de Educação Física e Desportos/Universidade Federal de Santa Maria, Acadêmico do Curso de Pedagogia - Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria e Mestrando em Educação Física - Linha de pesquisa Sócio-Cultural e Pedagógica da Educação Física - Centro de Educação Física e Desportos/Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul/ Brasil. E-mail: gjscapin@gmail.com

6 Bacharel em Educação Física e Especializando em Educação Física Escolar -pela Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul/ Brasil. E-mail: gilmarbelitz@gmail.com

7 Doutora em Educação - Linha de Educação Especial - pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora do Departamento de Desportos Individuais da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul/ Brasil. E-mail: lcostadacosta@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Iniciamos este trabalho realizando a exposição de algumas palavras do estupendo filósofo e escritor Mario Sergio Cortella, que em sua bela obra “Não nascemos prontos! Provocações Filosóficas”, nos alerta de algo importantíssimo para pensarmos e refletirmos nossa existência humana. O referido autor – caminhando no terreno da filosofia – profere as seguintes palavras: “É fundamental não nascermos sabendo e nem prontos; o ser que nasce sabendo não terá novidades, só reiteraões.” e segue: “Nascer sabendo é uma limitação porque obriga a apenas repetir e, nunca, a criar, inovar, refazer, modificar” (Cortella, 2015, p. 13).

Na concepção do autor supracitado, o ser humano é uma espécie que não nasce acabada/concluída, mas está em constante construção, ou seja, “vai se fazendo” (idem, p. 14). É no movimento das mudanças históricas e sociais que o ser humano projeta sua constituição em sua forma mais evoluída/complexa, constrói-se enquanto indivíduo inacabado/incompleto em um tempo-espaço que percorre toda sua trajetória terrena.

Na mesma linha do raciocínio de Cortella, outro autor – também da área da filosofia e da história -, seguindo outra corrente epistemológica, elucida que “o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo” (Saviani, 2013a, p. 7).

Os autores dialogam entre si na perspectiva de que o ser humano ‘aprende’ a ‘ser’ humano, sendo o trabalho educativo uma categoria central para o processo de humanização dos sujeitos. Saviani (2013a, p. 13) esclarece que “trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, ou seja, o ser humano se humaniza na capacidade de produzir e socializar entre seus pares o que é produzido no movimento histórico, na relação entre os sujeitos e a natureza, na capacidade de produzir cultura e elaborar a natureza humana.

28 | Toda a produção cultural e da natureza humana, que si imbricam com a natureza biofísica, constituem um acervo de conhecimentos e saberes indispensáveis para a sobrevivência da espécie. Para que os humanos sigam se reproduzindo, portanto, é fundamental que os saberes elaborados sejam transmitidos e socializados às gerações sucessoras, como forma de conceder continuidade a história da humanidade.

Percebemos que na produção da existência da humanidade, o ‘aprender’ é essencial. É necessário aprender e se apropriar da natureza humana que é gerada pelo conjunto dos homens e mulheres na intenção de sobreviver e continuar concebendo a espécie. Como forma de proporcionar a aprendizagem da natureza humana/cultural – manifestação/movimento na qual o trabalho educativo se efetiva – a sociedade foi elaborando formas de socialização dos saberes, as quais foram sendo institucionalizadas e denominadas de ‘escola’, sendo a forma dominante de educação (Saviani, 2013a).

Com o avanço da complexidade das sociedades no decorrer da história, as escolas foram se tornando cada vez mais necessárias. Seus espaços estavam servindo para transmitir há um número cada vez maior de educandos o conhecimento produzido pela humanidade. Formas de transmissão de conhecimento foram sendo elaboradas para atingir os objetivos traçados para a educação/escolarização das novas gerações. Porém, com o desenvolvimento e mudanças nas estruturas sociais, com a modernização da sociedade em sua estrutura capitalista, o processo de escolarização foi percorrendo outros caminhos, assumindo outros objetivos e interesses, onde acabou sendo usado como meio para (re)produção da ordem social vigente (Frigotto, 2010).

Utilizamos como ponto de partida esta breve contextualização sobre a produção da existência humana, da educação e do aprender – como determinante para reprodução e sobrevivência da espécie – para traçarmos um caminho de compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem humana como instrumento para seguir com o modo de reprodução capitalista. A saber, objetivamos compreender como o processo de aprendizagem – que percorre por toda a vida dos sujeitos –, vinculada a lógica do “aprender a aprender”, está sendo utilizada na escola pública brasileira como caminho para a (re)produção do capital.

Para tanto, traçamos um caminho metodológico de investigação bibliográfica a luz da abordagem filosófica marxista, pautada pelo Materialismo Histórico – Dialético, pois para a produção de conhecimento, nesta vertente teórica, consideramos a historicidade dos processos sociais e dos conceitos, bem como as condições socioeconômicas de produção e as contradições que emergem das práticas sociais. Por fim, com o método dialético analisamos a realidade de forma dinâmica e totalizante (Gil, 2008).

Organizamos nosso trabalho em dois momentos. Primeiro elucidamos a pedagogia do “aprender a aprender” na estrutura capitalista e na lógica neoliberal. E, segundo, apresentamos as políticas educacionais e como estas formam o conhecimento e a escola pública para (re)produção do capital. Nosso trabalho pauta-se pela perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, realizando uma análise de cunho teórico da pedagogia do “aprender a aprender” e seu uso no processo de socialização dos saberes no interior da escola pública como forma de dar prosseguimento a ordem social estabelecida pelo capital.

## “APRENDER A APRENDER” PARA (RE)PRODUZIR O CAPITAL

Neste item, nos debruçaremos em elucidar como a Pedagogia do “aprender a aprender” está se manifestando no ambiente escolar brasileiro, consolidando um modelo de formação básica que segue a lógica do modo de produção capitalista, em sua conjuntura neoliberal, sendo utilizado como instrumento para (re) produção do capital e mantenedor do *statusquo* da sociedade.

Para traçarmos um movimento da aparência à essência do fenômeno, compreendendo-o em sua totalidade, torna-se necessário percorrermos um caminho histórico e dialético. Para compreendermos como a pedagogia do “aprender a aprender” se manifesta atualmente nas escolas públicas brasileiras, precisamos rememorar o caminho de constituição histórica que este modelo pedagógico percorreu até apresentar-se em sua forma mais complexa e atual.

Como ponto de partida, datamos o final do século XIX. Este período se constitui por rigorosas críticas ao, até então, inadequado modelo de Escola Tradicional. Acreditando na credibilidade da escola e em sua primordial função de equalização social, surge a *pedagogia nova*. Nesta nova perspectiva educacional, havia uma preocupação com o ‘rejeitado’, ou seja, aqueles sujeitos que eram desajustados e inadaptados ao modelo educacional anterior. A educação, portanto, resolveria o problema da marginalidade, isto é, daqueles que estavam à margem da sociedade e da educação/escolarização, na medida em que cumprissem a função de ajustar e adaptar os indivíduos à sociedade, num aspecto de aceitação das diferenças e respeito à individualidade específica de cada um (Saviani, 2012).

A dimensão pedagógica estava direcionada para o “aprender a aprender” e a escola pública passou a ser referenciada de Escola Nova. Este novo modelo educacional configurou-se da seguinte forma:

[...] a organização escolar teria de passar por uma reformulação. Assim, em lugar de classes confiadas a professores que dominavam as grandes áreas do conhecimento, revelando-se capazes de colocar os alunos em contato com os grandes textos que eram tomados como modelos a serem imitados e progressivamente assimilados pelos alunos, a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesse decorrente de sua atividade livre. O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. [...]. Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido. (Idem, p. 9)

Este modelo de escola proporcionava aos educandos certa autonomia pedagógica, descentralizando o processo de ensino-aprendizagem atribuído ao professor. Entretanto, em virtude das despesas geradas pelas demandas educacionais e pelo rebaixamento do nível de ensino – devido a despreocupação com o ensino por parte dos professores, fruto de uma má interpretação dos princípios pedagógicos – o modelo educacional da Escola Nova e da pedagogia do “aprender a aprender” não alterou o panorama do sistema escolar, agravando o cenário da marginalidade.

Embora o modelo educacional supracitado não tenha se efetivado naquele momento histórico-social<sup>8</sup>, sua fundamentação conceitual requer algumas observações. Ao entendermos o processo de aprendizagem ao longo da vida, ponderamos que a necessidade de aprender e apropriar a cultura humana perpassa por toda existência dos sujeitos. A pedagogia do “aprender a aprender”, que teve início no Brasil há pouco mais de um século, corrobora para preparar os educandos a encaminhar e projetar seu processo de aprendizagem posterior ao ambiente escolar, por todo o percurso de vida.

8 Posteriormente ao modelo da Escola Nova, outras formas de pensar e planejar a educação e a escola vieram a se manifestar até se inserir uma nova versão do “aprender a aprender”. Ver sobre em Saviani (2012, 2013).

Neste sentido, Souza (2017, p. 77) evidencia que a educação ao longo da vida resulta em um “[...] desenvolvimento ou formação da competência, da capacidade de aprender a aprender, uma vez que o mundo muda rapidamente e os conhecimentos também”. Para o referido autor, as mudanças sociais demandam um processo de adequação dos indivíduos que, para tal, necessitam desenvolver em si uma capacidade de compreender a realidade para apreendê-la.

A pedagogia do “aprender a aprender” contribui para que os sujeitos iniciem seu processo de aprender a apropriar-se do mundo da cultura no ambiente escolar e, *a posteriori*, sigam este processo ao término da escolarização.

A conclusão é que a educação não é um processo que se dá apenas no ambiente escolar e durante o percurso escolar do sujeito, ela deve ocorrer ao longo de toda a vida do indivíduo, cabendo à escola a função de preparar o aluno para que ele possa aprender ao longo de toda sua vida, de toda sua passagem por este lado do mistério. (idem, *ibidem*)

Após caracterizarmos e situarmos, de modo amplo, a pedagogia do “aprender a aprender” em sua versão da Escola Nova, o que nos convém é entendermos como esta se manifesta atualmente, considerando o movimento histórico das mudanças sócias, políticas, econômicas que estabeleceram mudanças no sistema educacional a partir de políticas educacionais neoliberais. Encaminhamo-nos para o campo do *neo-escolanovismo*, compreendendo as novas roupagens do “aprender a aprender” para adequar os sujeitos às demandas do capital.

Encaminhamos nossa trajetória histórica pelo final do século XX, mais precisamente nos anos 1990, período em que assume como chefe de governo brasileiro Fernando Henrique Cardoso, representando um governo de centro-direita que priorizava as ordens da mundialização do capital para construir seu projeto hegemônico. A reforma na estrutura do Estado brasileiro projetada por Fernando Henrique esteve balizada pela doutrina dos mecanismos internacionais, em específico pelo Consenso de Washington, que propiciou uma suscetibilidade do Brasil às ordens do mercado internacional (Frigotto, 2005).

30 | No período supracitado, estava se consolidando no Brasil uma afluência neoliberal provinda do interior das reuniões de Washington e que estava iniciando sua manifestação nos demais países da América Latina. Esta ideologia neoliberal, no entendimento de Apple (2005), proferiu ataques diretos aos serviços públicos a partir de uma reestruturação institucional que assegurava que o Estado deveria curvar-se aos interesses de negócios, tornando os serviços e bens públicos – em especial a educação – mercadorias.

Nesse movimento de mudanças, uma série de reformas para os países da América Latina foram sendo estabelecidas. Saviani (2013b) elucida estas reformas como um:

[...] programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhista e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos. (Saviani, 2013b, p 428)

Atualmente no Brasil, no âmbito das reformas de Estado nos campos *trabalhista, previdência, da terceirização, educacional*<sup>9</sup> (reformas do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular), algumas estão em curso de votação e/ou até aprovadas pelo congresso nacional. Isso indica que as reformas impostas ao Estado brasileiro nos mandatos de Fernando Henrique estão sendo pautas consistentes de nossos representantes políticos para atender as ordens da iniciativa privada e do capital internacional para manter a hegemonia do neoliberalismo.

A nova reestruturação sócio-econômica, que minimizou o papel do Estado para possibilitar a mobilidade do mercado, centrou ênfase ao privado, ao particular e ao sujeito. Em virtude disto, o processo educativo passou a receber novas interferências, acarretando uma transferência de responsabilidades na busca pelo conhecimento fundamental para os postos de trabalho. A saber, as responsabilidades pelo processo educativo que estavam atribuídas ao Estado passaram a ser incumbência de cada indivíduo (idem).

9 Abordado no próximo item.

Outro elemento relevante que corroborou *a priori* para consolidar esta reestruturação social e as mudanças no cenário educacional foram as mudanças no mundo do trabalho. A expansão do modo de produção toyotista, projetou um perfil de sujeito-trabalhador autônomo e flexível para se inserir num mercado de trabalho vulnerável e suscetível a drásticas mudanças. Deste modo, os parâmetros educacionais assumiram pretensões produtivistas e empresariais, ressignificando os sentidos do “aprender a aprender” (Frigotto, 2005).

As mudanças no mundo do trabalho e os avanços na complexidade da sociedade, caracterizadas pela dinâmica e instabilidade de relações de produção, estabeleceram uma pedagogia do “aprender a aprender” preocupada com as incertezas da (re)produção do capital (Laval, 2004). O novo sentido do “aprender a aprender” do *neo-escolanovismo* – que em sua concepção geral é aprender a estudar, aprender a buscar conhecimentos – “[...] liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade [...]” (Saviani, 2013b, p. 431). Em outras palavras, o processo de escolarização pretende capacitar o educando para aprender por toda vida, porém não caracteriza um processo de aprendizagem na dimensão de atualização de saberes (considerando a provisoriedade do conhecimento). Pelo contrário, é um aprendizado de algo novo a cada momento de mudança e instabilidade sócio-econômica (idem).

Percebemos que as características que distinguem o “aprender a aprender” da Escola Nova em relação ao *escolanovismo*, é que a primeira versão realizava um processo educativo pautado pelos interesses dos sujeitos que possuíam e cumpriam uma determinada função em benefício do todo. Entretanto, na segunda versão, há uma preocupação em produzir um processo educativo que se enquadra aos ditames do capital na intenção de (re)produzi-lo e fomentar as ordens do mercado, produzindo um perfil de sujeito-trabalhador suscetível à flexibilização e adaptação, pautando uma formação escolar limitada e superficial.

Esta forma de pensar e organizar a educação, que constituiu a nova versão do “aprender a aprender”, esteve balizado pelo Relatório Jacques Delors, sistematizado na década de 1990 e publicado em 1996 num documento da UNESCO. A pretensão do relatório foi elucidar linhas orientadoras para a educação mundial no século XXI, materializando a concepção de “educação ao longo da vida” (Delors, 2010, p. 12). As novas formas de conceber a educação, segundo o relatório, se inseriram no contexto brasileiro em 1998 compondo as bases teóricas para elaborar as políticas educacionais expostas por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Saviani, 2013b, p. 433).

Estas políticas educacionais foram se consolidando no cenário escolar brasileiro na forma de caminhos para concretizar as metas e interesses do capital a partir da formação de capital humano para o mercado. Tais leis se expandiram no decorrer dos anos e se expressam atualmente em outras reformas. Vejamos na sequência qual é a (nova) conjuntura destas políticas educacionais expressadas pela Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul.

## “APRENDER A APRENDER” PARA QUÊ? AS REFORMAS EDUCACIONAIS EM QUESTÃO!

Ao mesmo momento em que foi aprovada a Lei 9.394/96, foi realizado um estudo sob a autorização da UNESCO com o título “Educação: um tesouro a descobrir”, também visto como “Relatório Jacques Delors”. O livro teve sua publicação feita no Brasil no ano de 1998 - mesmo ano de publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's/1997) para o ensino fundamental e um ano antes da publicação dos PCN's para o ensino médio. Apresentado à época pelo ministro da Educação, Paulo Renato afirmou estar convicto da contribuição do Relatório “para o processo em que de modo especial, se empenha o Ministério da Educação, qual seja, o de repensar a educação brasileira” (Delors, 2001, p. 10).

O relatório, então, implementou numa das primordiais apreciações a construção dos PCN's da educação básica brasileira. Um dos princípios que estão no relatório e que tangenciam os PCN's, podemos destacar os intitulados pilares da educação, que são eles, aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Em detrimento a filiação teórica, o lema dos PCN's para a reforma da educação básica brasileira ficou famoso como aprender a aprender. Slogan esse que faz alusão diretamente, de acordo com Saviani (2007), ao eixo das ideias pedagógicas da escola nova. Podemos justificar essa relação

[...] deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configu-

rou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O mais importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem[...] (Saviani, 2007, p. 429).

Acredito na pertinência da pergunta, então, aprender a aprender para quê? Possivelmente a resposta nos apontaria à ideia de que no atual processo do acúmulo do capital, importaria mais ao aluno gerar competências para, a cada dia se preciso fosse aprender novas situações que lhe permitiriam se manter interligado ao processo produtivo que se deve exercer no capital. Esquivar-se dessa situação não é serviço fácil nem mesmo a quem dela tem compreensão. De tal modo, que na atualidade, é preciso reconhecer a ascendência do neopragmatismo, que, não bastasse ser prática pedagógica decorrente em muitas instituições de ensino que formam para o mercado de trabalho, passa a modelar legalmente e fundamentar a reforma do ensino médio pela finalidade de desenvolver nos alunos, competências e habilidades que lhes permitam continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adequar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou melhoramentos posteriores, conforme a necessidade do processo produtivo. A relação entre o lema aprender a aprender e pedagogia das competências é sintetizada da seguinte maneira por Saviani:

a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos, que segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (Saviani, 2007, p. 435).

A atual reforma do Ensino Médio expressa na Lei 13.415 de 16.2.2017 promoveu alterações radicais na proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96). A Lei 13.415, decorrente de uma Medida Provisória (MP746/2016), criticada já a partir da sua origem autoritária, a qual teve inúmeras manifestações contrárias a sua implementação, havendo ocupações de escolas públicas do país todo durante o ano de 2016, por parte dos alunos que ali se encontravam matriculados. Manifestações que foram dirigidas tanto a forma quanto ao conteúdo da política educacional proposto pela reforma.

32 |

A apresentação da reforma por meio da medida provisória sugere, aos que pouco acompanham as discussões em torno da educação nacional, que se pautou através de ação intempestiva do então governo vigente. Também vale ressaltar que a MP 746 que instituiu, em um primeiro momento, a reforma do ensino médio constituiu-se na segunda medida de impacto adotada pelo então governo em exercício. A primeira, provem da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, que posteriormente veio a ser o Projeto de Lei (PL) 55/2016 e, por fim na PEC 95, por consequência da qual foi instituído o Novo Regime Fiscal que estabeleceu restrições severas as despesas primárias do nosso país por vinte anos, a partir do ano de 2017.

Nos referidos documentos da reforma do ensino médio há muitas citações em volta do *trabalho* e da *cidadania* como cerne imprescindíveis ao trabalho pedagógico. Contudo, apreciando tanto uso da polissemia quanto o uso de palavras historicamente situadas, Ramos (2007) nos adverte acerca do sentido das mesmas na reforma. Podemos expressar o trabalho com uma gama de sentidos, porém ele é problematizado pela autora a partir de dois polos: trabalho como contexto social versus trabalho como princípio educativo; trabalho como mediação versus trabalho como fim; trabalho como práxis produtiva versus trabalho como práxis humana. O trabalho, segundo a autora, aparece na reforma como contexto social, predominantemente. Como um fim a que todo o processo deve se submeter e, portanto, como práxis produtiva.

A crítica não pode ser refutada porque a atitude em considerar o trabalho como princípio educativo como mediação e práxis humana, implicaria numa reforma no mínimo contra-hegemônica, isto é, implicaria em uma concepção de homem unilateral, de educação emancipadora e de uma sociedade socialista. Desse modo, quando o trabalho aparece como princípio, é educativo apenas pela ótica do capital, isto é, como trabalho assalariado, e não como ação por meio da qual o homem transforma a natureza e se relaciona com os outros homens para a produção de sua própria existência, portanto, como categoria ontológica da práxis humana. A concepção de trabalho submetido aos interesses da acumulação capitalista também nos indica a concepção de cidadania presente nos documentos da reforma do ensino médio.

Diante da instabilidade contemporânea, a cidadania não é resgatada como valor universal, mas como a cidadania possível, conquistada de acordo com o alcance dos próprios projetos individuais e segundo os valores que

permitam uma sociabilidade pacífica e adequada aos padrões produtivos e culturais contemporâneos (Ramos, 2007, p. 140).

A partir deste contexto, podemos também elencar as mudanças circunstanciais que a reforma do ensino médio traz em detrimento a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96), mudanças essas que alteram totalmente as concepções acerca de pontos que pareciam estar fechados, como podemos ver no quadro a seguir:

### Principais Pontos Alterados pela Lei nº 13.415/17

É pertinente relacionar os principais pontos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que serão alterados pela Lei nº 13.415 de 16/02/2017.

Quadro 1 – O que muda na LDB

Pontos	Antes	Depois
Carga Horária	A LDB prevê que, nos três anos do ensino médio, os alunos tenham no mínimo 800 horas de aula, e que cada ano tenha pelo menos 200 dias letivos.	A Lei nº 13.415/17 do governo federal amplia "progressivamente" a carga horária para 1.400 horas, sem especificar um número mínimo de dias letivos por ano nem um prazo para a ampliação.
Disciplinas Obrigatórias	O ensino de artes e de educação física era obrigatório na educação básica, incluindo no ensino médio. Desde 2008, aulas de filosofia e sociologia também eram obrigatórias nos três anos.	A partir de agora, a decisão de incluir artes, educação física, filosofia e Sociologia nas aulas do ensino médio dependerá do que será estipulado pela Base Nacional Comum Curricular.
Ensino Técnico	A lei já previa a possibilidade de as escolas integrarem o ensino técnico e profissionalizante ao ensino médio em diversos modelos.	A formação técnica e profissional passa a ter peso semelhante às quatro áreas do conhecimento. A mudança também inclui a possibilidade de "experiência prática de trabalho no setor produtivo" ao aluno.
Língua Estrangeira	As escolas eram obrigadas oferecer, a partir do sexto ano, aula de pelo menos uma língua estrangeira, mas tinham a liberdade de escolher qual língua.	O inglês passa a ser a língua estrangeira obrigatória em todas as escolas. As escolas podem oferecer uma segunda língua, que deve ser, preferencialmente, o espanhol.
Professores	A lei exigia que os professores fossem trabalhadores de educação com diploma técnico ou superior "em área pedagógica ou afim".	Fica permitido que as redes de ensino e escolas contratem "profissionais de notório saber" para dar aulas "afins a sua formação".
Vestibulares	As universidades são livres para definir que conteúdos que exigem das provas para selecionar os calouros, levando em consideração o impacto da exigência no ensino médio.	A lei determina que o Conteúdo dos Vestibulares seja apenas "as Competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas de Conhecimento definidas na BNCC".

| 33

Fonte: André, V. apud Rodrigues (2016).

Algumas das mudanças previstas pela Lei nº 13.415/17 foram logo causando desconforto, não apenas entre os profissionais e estudiosos da área da Educação, como ao mesmo tempo, entre os próprios estudantes, o carro chefe dos afetados pelas alterações provenientes da reforma do ensino médio. Para os opositores da reforma, constam problemas em inumeros pontos da Lei, entretanto, são duas as principais polêmicas: a parte que trata das disciplinas obrigatórias e também a parte que trata do notório saber. (Fajardo, 2017,

texto digital). No que se trata a respeito às disciplinas que são obrigatórias, não havia uma legislação que concluísse claramente quais eram as matérias que deveriam obrigatoriamente estar compostas no currículo escolar. A LDB mencionava em diferentes partes de seu texto as disciplinas de Português, Matemática, Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia como obrigatórias nos três anos do ensino médio.

A polêmica se apresentou quando a MP nº 746 colocou como obrigatórias apenas as disciplinas de Português e Matemática, o que não agradou nem um pouco vários envolvidos com Educação, especialmente professores e estudantes. Entretanto, o texto final da Lei nº 13.415/17:

[...] reinclui como disciplinas obrigatórias Artes e Educação Física, que tinham sido excluídas pelo texto original da MP. Entre as línguas estrangeiras, o Espanhol não será mais obrigatório, ao contrário do Inglês, que continua obrigatório a partir do 6º ano do ensino fundamental. Já as disciplinas de Filosofia e Sociologia, que tinham sido excluídas pelo Poder Executivo, passarão a ser obrigatórias apenas na BNCC, assim como Educação Física e Artes (Sancionada, 2017, texto digital).

Em outro ponto, o da questão do notório saber, referente ao Art. 6º da Lei nº 13.415/17, que altera o Art. 61 da Lei nº 9.394/96. A priori, o texto da MP nº 746 trazia a imediata redação: "IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36". Conforme os especialistas, essa redação permitia "que profissionais sem licenciatura possam lecionar disciplinas técnicas profissionalizantes" (EMPREGO, 2017, texto digital).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ponderamos, em virtude do exposto acima, que não há neutralidade dentro da produção do conhecimento, dado que envolve a influência mútua entre o material dos homens e a atividade da consciência que se determina a partir da motivação do sujeito em afinidade à presença histórica do objeto. Em decorrência, a análise da relação entre a superestrutura e a base econômica é essencial para a compreensão do estilo de produção e sua articulação com as formas de consciência social.

34 |

A partir disso não é possível considerar que os problemas da formação humana pela via escolar possam ser efetivamente resolvidos apenas por alterações nas políticas educativas no que se faz referência ao currículo, aos métodos, à formação, pois a educação traz limites, considerando especialmente o papel que muitas vezes desempenhamos como mera reprodução social. É necessário, então, entendê-la, também, como área de contrassensos e, portanto, como campo de possibilidades de modificação, pelo menos no campo cultural (em sentido amplo).

Nessa definição é necessário que o estudo das políticas educacionais analise o papel da ideologia, entendida como forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada, e não de forma distorcida da realidade. Assim sendo, sua abrangência efetiva depende da apreensão da lógica global de um determinado sistema de produção, pois essa tende a implicar nas políticas educacionais para que vá de encontro com a reprodução do sistema que o permeia. Com isso podemos ver que não basta apenas a defesa da perspectiva de educação democrática e participativa com vistas à formação cidadã (emancipação política), como propõe a contrarreforma do Ensino Médio. Há necessidade de uma educação que proponha, além disso, a emancipação humana.

Por fim, ponderamos que o processo de aprendizagem e apropriação da cultura que compõe os saberes escolares, abordados a partir da atual versão da Pedagogia do "aprender a aprender" e manifestado pelas políticas e reformas educacionais, seguindo as mudanças sócio-econômicas neoliberais, corrobora para formar sujeitos-trabalhadores em nível superficial e limitado de conhecimento, tratados como instrumento para (re)produzir o capital. Retomando o exposto da introdução, não nascemos prontos, mas também dispomos do direito de uma educação que nos humanize de forma crítica e emancipada, para desvelarmos os fenômenos e contradições da realidade e não para servirmos de objeto para o capital financeiro, mas de sujeitos construtores de nossa existência.

## REFERÊNCIAS

- Apple, M. W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Tradução de Gilka Leite Garcia, Luciana Ache. RJ: 2005.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer CEB nº 3, 26 de junho de 1998.
- Brasil. MP 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, set. 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html> . Acesso em: 29 mar. 2019.
- Brasil. Emprego de professores com notório saber no ensino médio divide senadores. Senado. [S.l.], 12 abr. 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2017/02/emprego-de-professores-com-notorio-saber-no-ensino-medio-divide-senadores> . Acesso em: 29 mar. 2019.
- Brasil. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 29 mar. 2019
- Brasil. Senado Federal. Comissão Mista da MP 746/2016. *Parecer 95/2016 do Senador Pedro Chaves sobre Projeto de Conversão da MP 746 em Lei*. Brasília, nov. 2016.
- Cortella, M. S. **Não nascemos prontos! : provocações filosóficas**. 19. Ed. –Petropolis, RJ: Vozes, 2015.
- Delors, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, Brasília; DF: MEC: UNESCO, 2001.
- Delors, J. **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: Faber-Castell, 2010.
- Fajardo, V. **Entenda a reforma do ensino médio**. G1. Rio de Janeiro, 15 mar. 2017.
- Frigotto, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010a.
- Frigotto, G. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. In J. Lombardi; D. Saviani; M. Nascimento (orgs). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- Laval, C. **A Escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.
- Rodrigues, Mateus. Governo lança reforma do ensino médio; veja destaques. G1. Rio de Janeiro, 25 out. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/temer-apresenta-medida-provisoria-da-reforma-do-ensino-medio-veja-destaques.ghtml>. Acesso em: 29mar. 2019.
- Ramos, Marise Nogueira. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002.
- Ramos, M. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- Ramos, M. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- Saviani, D. **Escola e Democracia**. 42ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- Saviani, D. **O neoprodutivismo e suas variantes**: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: D. Saviani. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores associados, 2007.
- Saviani, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.
- Saviani, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 4ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

Souza, G. **Inimigos públicos: ensaios sobre a mercantilização da educação no Brasil**. 1ed. São Paulo: Usina Editora, 2017.

Sancionada Lei da Reforma no Ensino Médio. Senado. [S.l.], 17 fev. 2017. Disponível em: Acesso em: 29 mar. 2019.

**Fecha de Recepción: 01/04/2019**

**Fecha de Aceptación: 07/11/2019**

# DIÁLOGO ENTRE DUAS INVESTIGAÇÕES ACERCA DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: RETRATOS DA APRENDIZAGEM E TRAJETÓRIA DE SUJEITOS EM DIFERENTES FASES DA VIDA

## DIALOGUE BETWEEN TWO INVESTIGATIONS ABOUT HIGH SKILLS / GIFTEDNESS: PORTRAITS OF LEARNING AND TRAJECTORY OF SUBJECTS IN DIFFERENT PHASES OF LIFE

Leandra Costa da Costa<sup>10</sup>

Priscila Fonseca Bulhões<sup>11</sup>

### RESUMO

Este trabalho é oriundo de um recorte teórico de duas pesquisas concluídas, sendo uma de Mestrado e outra de Doutorado, ambas na área da Educação Especial, inseridas na temática das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Na primeira o foco foi investigar as representações de um jovem identificado com AH/SD acerca da identidade resiliente, na segunda pesquisa o enfoque foi dado ao estudo e validação de um Instrumento direcionado à Identificação das AH/SD em idosos. Dessa forma, o objetivo principal neste trabalho foi apresentar brevemente os encaminhamentos metodológicos de cada uma das duas pesquisas no intuito de compartilhar posteriormente produções teóricas tendo como objeto a conceituação das AH/SD bem como problematizações tangentes a adolescência e a velhice, nos idosos. Acredita-se, portanto, que os estudos dialogam entre si e defende-se a necessidade de mais pesquisas, sobretudo, comparadas entre os sujeitos com AH/SD ao longo de suas fases de vida.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades/Superdotação. Trajetória. Jovem. Idoso.

### ABSTRACT

This work comes from a theoretical cut of two concluded researches, one of which was a Master's and the other was a Ph.D. investigation, both in the area of Special Education, inserted in the subject of High Abilities / Giftedness (HA / G). In the first one, the focus was to investigate the representations of a young person identified with HA / G on the resilient identity, in the second research the focus was given to the study and validation of an Instrument directed to the Identification of HA / G in the elderly. Thus, the main objective of this work was to briefly present the methodological guidelines of each of the two kinds of research in order to later share theoretical productions with the object of conceptualization of HA / G as well as problematizations tangent to adolescence and old age in the elderly. It is believed, therefore, that the studies are in

10 Doutora e Mestre em Educação – Linha de Educação Especial – pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora do Departamento de Desportos Individuais da UFSM. Rio Grande do Sul/ Brasil. E-mail: lcostadacosta@hotmail.com.

11 Mestre em Educação – Linha de Educação Especial – pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Franciscana (UFN). Especializanda em Cinema pela UFN. Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela UFSM. Rio Grande do Sul/ Brasil. E-mail: priscilafonsecabulhoes@gmail.com

dialogue with each other and the need for more research, above all, is compared between the subjects with HA / G throughout their life stages.

**Keywords:** High Abilities / Giftedness, Trajectory, Young. Old man.

## INTRODUÇÃO

O estudo científico sobre as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) justifica-se por duas principais razões. Uma devido à crescente, porém ainda insuficiente quantidade de pesquisas, especialmente no Brasil, acerca desta importante temática. Destaca-se, portanto, uma desproporção entre a demanda real por conhecimentos na área, necessários à prática docente para o atendimento aos estudantes com AH/SD, e a escassa quantidade de subsídios teóricos encontrados na literatura acadêmico-científica. Ademais, a segunda razão, justifica-se pela conquista Legal que reconhece o estudante com AH/SD como sujeito da Educação Especial por conta de suas especificidades e de seu alto potencial.

Em consonância ao reconhecimento das Necessidades Educativas Especiais do estudante com AH/SD, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) apresenta que os estudantes com AH/SD, em qualquer nível ou modalidade de ensino, demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento com a aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Contudo, segundo Mettrau e Reis (2007) apenas identificar os estudantes com AH/SD não é o bastante, tendo em vista que seu reconhecimento implica, sobretudo, em propiciar a estes um atendimento que respeite suas necessidades e que atendam adequadamente às suas demandas educacionais específicas.

38 | Para tanto, a fim de identificar e atender as necessidades especiais do estudante com AH/SD, de forma mais efetiva, se faz necessário uma melhor compreensão dos aspectos que permeiam a construção de sua identidade. Evidentemente, não há como generalizar e afirmar a existência de uma identidade comum a todos os sujeitos com AH/SD, uma vez que os todos os indivíduos são únicos e as identidades plurais. Desse modo, cabe considerar que as identidades se constituem sob as mais variadas circunstâncias, contextos e influências.

No entanto, algumas características e/ou fatores comuns às pessoas com Altas Habilidades Superdotação (PAH/SD), podem ser apontados, reconhecendo-os como sujeitos com AH/SD à medida que estudos preexistentes observam particularidades similares entre estas pessoas, chamando-os de "indicadores de AH/SD". Cabe ressaltar, que a identidade é mutável até o final da vida, assim como algumas características das PAH/SD podem variar ao longo da vida e da trajetória individual de cada um, outras permanecerão preservadas da infância até velhice.

Pérez (2008, p. 124), ao se referir ao público adulto como um todo em seus estudos, elenca características como:

- A) A consciência de si mesmo e de suas diferenças;
- B) Sensibilidade aos problemas sociais e aos sentimentos dos outros;
- C) Busca de soluções próprias para os problemas e a criatividade;
- D) Capacidade desenvolvida de análise, avaliação e julgamento;
- E) Independência de pensamento e a produção ideativa, concentração prolongada numa atividade de interesse;
- F) Desgosto pela rotina e o gosto pelo desafio;
- G) Habilidade em áreas específicas;
- H) Interesse por assuntos e temas complexos, ideias novas e por várias atividades;
- I) Precocidade na leitura e a leitura voraz;
- J) Liderança;
- K) Memória desenvolvida;

- L) Pensamento abstrato; rapidez e facilidade de aprendizagem; relacionamento de informações e associações entre ideias e conhecimentos;
- M) Vocabulário avançado, rico e extenso em relação aos seus pares,
- N) Persistência perante dificuldades inesperadas e tendência ao perfeccionismo;
- O) Senso de humor desenvolvido;
- P) Tendência ao isolamento; a predileção por trabalhar sozinho e por associar-se a pessoas mais velhas.

O conhecimento acerca dessas características é importante uma vez que podem facilitar a visualização de AH/SD, possibilitando estabelecer relações com os comportamentos das pessoas com AH/SD. Salientando que o objetivo da identificação das AH/SD vai ao encontro do respeito a sua identidade, no âmbito familiar, escolar e social, perpassando pelo direito a uma educação condizente com suas demandas e especificidades, prerrogativa da Inclusão.

Nesse sentido, este artigo tem o intuito de apresentar um breve recorte teórico de duas pesquisas desenvolvidas, uma no âmbito do Doutorado e outra no do Mestrado, pelas presentes autoras, na Universidade Federal de Santa Maria, sob a orientação da Professora Soraia Napoleão Freitas. Enquanto a primeira autora abordou em sua Tese a Identificação de estudantes Idosos na Universidade Federal de Santa Maria e a validação de um instrumento de Identificação das AH/SD para este público, a segunda autora deste trabalho focou sua pesquisa de Dissertação na Investigação acerca da Identidade de um jovem, previamente identificado com AH/SD e as representações deste adolescente acerca da identidade resiliente.

Desse modo, o presente artigo tem como objetivos principais compartilhar algumas escolhas metodológicas elegidas pelas autoras em seus respectivos trabalhos de pesquisa, a fim de situar o leitor acerca de suas posturas teórico-metodológicas as quais culminaram nos respectivos resultados de tese e dissertação (BULHÕES, 2016; COSTA, 2016). Além do exposto, pretende-se apresentar uma discussão teórica acerca de aspectos relevantes da fase da adolescência bem como da fase da velhice, nos idosos, ambos embasados pela perspectiva psicanalítica. Entretanto, acredita-se que se faz pertinente também discorrer sobre os aspectos que tangem a temática deste artigo e das supracitadas pesquisas, definindo conceitos e definições teóricas sobre as Altas Habilidades/ Superdotação.

| 39

A fim de iniciar a proposta supracitada, atendendo ao primeiro objetivo deste artigo ora mencionado, expõem-se que a pesquisa com o participante jovem almejou investigar a temática das Altas Habilidades/ Superdotação<sup>12</sup> (AH/SD) utilizando como subsídios metodológicos a Fotografia e a experiência do Cinema, com seus recursos de imagem e de suas narrativas audiovisuais, respectivamente. Esta investigação de mestrado teve como foco de estudo a História de Vida de um estudante jovem, previamente identificado com AH/SD, e sua representação acerca da identidade resiliente.

O projeto de pesquisa que originou a dissertação intitulada "O Cinema e a História de Vida: Representações de um Estudante com Altas Habilidades/Superdotação acerca da Identidade Resiliente" teve como objetivos específicos: conhecer a história de vida do estudante com AH/SD e as suas (re) significações no que concerne ao seu processo de construção de identidade; compreender como o estudante, participante da pesquisa, percebe as AH/SD no seu processo de construção de identidade; investigar como o estudante com AH/SD percebe as (im) possibilidades de seu processo de construção de identidade no que tange a resiliência, bem como quais são suas representações quanto aos aspectos que permeiam e/ou possibilitam o constructo da identidade resiliente.

Neste estudo, portanto, foi proposto a utilização de algumas obras fílmicas para suscitar e tensionar as percepções que o sujeito da pesquisa possuía sobre si mesmo. O objetivo não se fundamentou na ideia de que o cinema simplesmente cria/ inventa uma noção de entendimento da temática de pesquisa, mas sim, de que ele, em alguma medida, acaba por lançar um outro olhar sobre o conceito – para além de reiterar enunciações, eventualmente, já conhecidas na cultura.

12 Escolheu-se, empregar neste estudo, o termo "Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)", sempre que o texto designar a crença das pesquisadoras. A escolha pauta-se na intenção de se estar em consonância com a terminologia adotada pela Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e com os estudos que o GEPSP, grupo no qual as pesquisadoras se inserem, tem se proposto a realizar.

Nesse sentido, é verdadeiro dizer que é por meio das narrativas que as pessoas rememoram as experiências, transferindo o que é do campo do individual para o campo do espaço compartilhado, construindo assim o que se chama de social. Dessa forma, o ato de contar histórias se dá de modo independente das teorias educacionais ou de competências linguísticas (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2013).

O narrador sempre inicia seus relatos apontando as circunstâncias relatadas relacionadas a ele, ou seja, atribui sentidos à história conforme a experiência da história para si mesmo. Preferindo, então dar ao fato narrado um caráter biográfico.

Nessa perspectiva, quando o sujeito se depara com as realidades expostas por meio das narrativas audiovisuais permite-se que ele produza uma ideia de si mesmo e (re) signifique sua própria realidade, sua própria verdade. Ou seja, o cinema pode propiciar um “atravessamento” de sensações, emoções, lembranças e desejos que dizem a respeito do sujeito, de sua identidade os quais podem ser expressados pela linguagem.

Após a experiência das sessões fílmicas fez-se o uso de Tópicos Guia para operacionalizar a coleta das informações, por meio da técnica da Entrevista Narrativa. As EN foram gravadas, por um discreto aparelho de gravação de áudio, com a devida permissão do participante da pesquisa. Conforme “recomendação” de Jovchelovitch e Bauer (2013) as gravações iniciais foram transcritas fielmente.

A partir da transcrição de todas as narrativas foi utilizado como método de análise a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011). As categorias foram elencadas *a posteriori*, ou seja, durante o transcurso da investigação.

Por sua vez, na pesquisa de Doutorado o objetivo principal do estudo foi identificar as Altas Habilidades/Superdotação em acadêmicos idosos inseridos na educação superior da UFSM. Os objetivos específicos foram: discutir os indicadores de Altas Habilidades/Superdotação relacionados aos acadêmicos idosos; desenvolver um instrumento que possibilite a identificação das Altas Habilidades/Superdotação em pessoas idosas; identificar os acadêmicos idosos na educação superior da Universidade Federal de Santa Maria.

A tese defendida é a de que os idosos com Altas Habilidades/Superdotação necessitam ser identificados e reconhecidos como portadores de indicadores e características específicas para que, assim, possam receber um atendimento acadêmico condizente com suas necessidades.

40 | A opção metodológica está pautada em um estudo de caso qualitativo, tendo como referencial a abordagem do estudo de caso. Chizzotti (1998, p. 79) explicita que a proposta da abordagem qualitativa:

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

Foram aplicadas entrevistas semiestruturadas, pois, de acordo com Triviños (2008, p. 146), esta, “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Dando segmento às etapas metodológicas de investigação, foi realizado contato com os acadêmicos idosos inseridos na UFSM e solicitado que preenchessem uma ficha com suas informações pessoais e respondessem a uma entrevista semiestruturada e um questionário, a fim de viabilizar a identificação e o reconhecimento dos idosos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Em síntese, os instrumentos que fizeram parte do estudo foram a Ficha de Informações Pessoais (FIP) e o Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em Adultos (QIIAHS-DA), formulado por Pérez (2008), revisto em 2009 e alterado em 2011, sendo finalmente disponibilizado em Pérez e Freitas (2012). O referido questionário passou por adaptações e alterações para a estruturação do Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em Idosos (COSTA, 2016), o qual foi validado para posterior aplicação, por meio de testagem, para que finalmente fosse possível sua utilização.

## **APORTES TEÓRICOS NAS PESQUISAS COM JOVEM E IDOSOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DEFININDO CONCEITOS**

A Teoria dos Três Anéis, proposta pelo psicólogo estadunidense Joseph Renzulli, pode ser representada pela interseção de três anéis que se articulam entre si. Estes anéis correspondem a um grupo de traços básicos humanos, os quais correspondem, a saber: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa, e criatividade (RENZULLI, 2004).

Renzulli (2004) afirma que alunos que possuem pelo menos uma habilidade acima da média, em comparação a sua faixa etária e nível em que se encontra, e que demonstram um alto nível de energia e envolvimento com a atividade e tarefas de seu interesse, desenvolvendo-a de forma criativa, são as pessoas que possivelmente exibirão comportamentos de superdotação<sup>13</sup>.

Cabe destacar que o comportamento superdotado observado apenas na interseção dos anéis, conforme a figura supracitada, depende de outros fatores tais como, os de personalidade e de ordem ambiental. Renzulli (2004) considera, portanto, as influências do meio social de suma importância para que os componentes dos anéis possam ser desenvolvidos e assim, conseqüentemente, o sujeito possa ser melhor observado e identificado como superdotado. Esta identificação, por sua vez, teria o intuito do contexto prover meios para o seu desenvolvimento pleno.

Freitas e Pérez (2010) destacam que, a habilidade acima da média pode ser identificada somente tendo em vista as questões do contexto no qual a criança se insere, o qual seria referencial para a verificação desta.

A habilidade acima da média pode ser detectada tendo como referência um grupo homogêneo de pessoas (por exemplo, os alunos de uma mesma turma escolar), da mesma faixa etária e aproximadamente da mesma origem socioeconômica (já que as oportunidades de expressão das AH/SD estão estreitamente vinculadas ao contexto) (FREITAS, PÉREZ, 2010, p. 16).

Conforme a teoria dos três anéis os sujeitos que são capazes de apresentar a interseção destes traços e aplicá-los a qualquer área do conhecimento, domínio e realização humana, são considerados sujeitos com AH/SD, necessitando, portanto, de atendimento educacional específico que venham a atender suas demandas educacionais especiais.

Conforme Renzulli (2004, 2014) o entendimento da inteligência pautado na perspectiva tradicional e psicométrica representa um entrave para a compreensão das AH/SD, pois para ele a superdotação pode ser dividida em duas amplas categorias. Segundo o autor, muitas habilidades não podem ser mensuradas pelos conhecidos testes de QI e, portanto, excluiriam muitos indivíduos que possuem, inegavelmente, habilidades superiores, mas áreas que tais testes não aferem.

Nesse sentido, apresenta-se que Renzulli (2004, 2014) compreende tanto para a identificação quanto para o desenvolvimento de comportamentos superdotados duas categorias, por ele denominadas de “superdotação escolar” (ou acadêmica) e “superdotação criativo-produtiva”. Para o autor a primeira categoria, correspondente a superdotação acadêmica, é

[...] o tipo mais facilmente mensurado pelos testes padronizados de capacidade e, desta forma, o tipo mais convenientemente utilizado para selecionar alunos para os programas especiais. As competências que os jovens apresentam nos testes de capacidade cognitiva são exatamente os tipos de capacidades mais valorizados nas situações de aprendizagem escolar tradicional, que focalizam as habilidades analíticas em lugar das habilidades criativas ou práticas. As pesquisas têm mostrado uma elevada correlação entre a superdotação acadêmica e a probabilidade de obter notas altas na escola. Elas têm mostrado que a aprendizagem escolar (lesson learning) superior e os testes permanecem estáveis no decorrer do tempo. Estes resultados deveriam levar a algumas conclusões muito óbvias sobre a superdotação acadêmica: ela existe em graus variados; pode ser facilmente identificada através de técnicas padronizadas e informais de identificação [...] (RENZULLI, 2004, p.82).

13 O autor não utiliza a terminologia Altas Habilidades/Superdotação, por isso optou-se por manter o termo utilizado pelo autor, uma vez que (neste caso) está se discutindo a partir da perspectiva de Renzulli.

Assim, uma vez que fossem identificadas tais características e constatados os comportamentos superdotados<sup>14</sup> nos estudantes, os educadores deveriam despender o máximo de investimento na adequada modificação de programas curriculares aos estudantes com AH/SD, a fim de melhor atender as suas necessidades especiais.

## FRAMES DO ADOLESCER: O TEMPO DA ADOLESCÊNCIA E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO SUJEITO

O tempo, constituídos por intervalos, e como dito aqui metaforicamente (pela linguagem cinematográfica) como os *frames*, são capazes de compor e inventar diferentes fases da vida de um indivíduo.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 1990, considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e define a adolescência como a faixa etária de 12 a 18 anos de idade (artigo 2º), e, em casos excepcionais e quando disposto na lei, o estatuto é aplicável até os 21 anos de idade (artigos 121 e 142). O adolescente pode ter o voto opcional como eleitor e cidadão a partir dos 16 anos. O conceito de *menor* fica subentendido para os menores de 18 anos.

A adolescência é marcada pela transição no desenvolvimento entre a infância e a vida adulta que impõe grandes mudanças físicas, cognitivas e psicossociais. Contudo, mais do que meramente uma fase de transição a adolescência tem sido compreendida na sua especificidade e importância, ou seja, a adolescência é uma etapa crucial no desenvolvimento do indivíduo.

Conforme esclarece Becker (1986), a adolescência conforme suas mudanças no nível físico e corporal é marcada por características universais, com algumas importantes variações, excepcionalmente. Porém, no nível psicológico e das relações do indivíduo com o ambiente, poder-se-ia afirmar que os padrões de comportamento são muito variáveis dependendo de cada cultura, de cada grupo social e de cada indivíduo.

42 | Algumas características comuns dos sujeitos adolescentes poderiam ser mencionadas, dessa forma infere-se que os adolescentes se distinguem em suas especificidades, pois “nesta fase da vida, é fundamental a tarefa de firmar-se como indivíduo, ou seja, encontrar uma identidade que o diferencie dos demais” (COSTA, 2006, p.110).

De acordo com Calligaris (2000, p.15-16), a tentativa de definir um adolescente (do gênero feminino e do masculino) perpassa pela reflexão de que

[...] há um sujeito capaz, instruído e treinado por mil caminhos – pela escola, pelos pais, pela mídia – para adotar os ideais da comunidade. Ele se torna um adolescente quando, apesar de seu corpo e seu espírito estarem prontos para a competição, não é reconhecido como adulto. Aprende que por volta de mais dez anos, ficará sob tutela dos adultos, preparando-se para o sexo, o amor e o trabalho, sem produzir, ganhar ou amar; ou então produzindo, ganhando e amando, só que marginalmente.

Assim, a adolescência é entendida como um tempo de suspensão, suspensão entre a chegada à maturação dos corpos e a autorização de realizar os valores sociais mais básicos.

A adolescência é uma fase, no mínimo inquieta, não seria para menos uma vez que a imposição da moratória supracitada, imposta pelos adultos, cria um “desconforto” nos adolescentes “recém-chegados”.

Encorajar os jovens a se tornarem indivíduos independentes é uma prerrogativa importante na educação moderna, pois em nossa cultura o sujeito é considerado adulto quando este é capaz de tornar-se autônomo, independente e responsável. Contudo, apesar da maturação dos corpos, na adolescência, a dita autonomia tão almejada e idealizada por todos na sociedade é reprimida e postergada para mais tarde (CALLIGARIS, 2000).

Considerando que “o negativismo, sobretudo com os pais, e o constante impulso por maior independência são traços da adolescência inicial” (BEE, 2003, p.514), é comum haver uma ruptura com dinâmica de relação que antes fora estabelecida com as pessoas do convívio do adolescente. As novas relações que se estabe-

14 Será utilizada a expressão “comportamentos superdotados” sempre que as AH/SD estiver sendo referida pela perspectiva de Renzulli, uma vez que este autor faz uso desta expressão para representar as AH/SD nos/dos sujeitos.

leem, por vezes, são marcadas por “descompassos”, angústia e certa rebeldia por parte dos adolescentes, bem como por frustração, impaciência e ansiedade por parte dos pais e/ou professores.

Nesse sentido, concorda-se com Dolto (1990, p.18) quando ela afirma que a adolescência

[...] é uma fase de mutação. Ela é tão fundamental para o adolescente quanto são para o recém-nascido o nascimento e os primeiros quinze dias de vida. O nascimento é uma mutação que possibilita a passagem do feto a criança de peito e sua adaptação ao ar e à digestão. O adolescente, este, passa por uma mudança a respeito da qual não consegue falar e, para os adultos, ele é objeto de questionamento que, conforme os pais, é carregado de ansiedade ou cheio de indulgência.

No entanto, considera-se que a arte, a pesquisa e aprofundamento em áreas de interesse deste sujeito, bem como o esporte e/ou vivências sociais significativas entre os pares podem contribuir, produtivamente, para a canalização da energia criativa destes sujeitos adolescentes. Do mesmo modo, o diálogo, o respeito mútuo e a construção de regras coletivas claras podem facilitar a convivência e fortalecer a qualidade da dinâmica familiar e relação professor/aluno.

São muitas as mudanças que caracterizam a sociedade contemporânea, as transformações ocorrem em ritmo acelerado, e muitas vezes, para os pais elas são “sentidas” de forma particular e diferente do sujeito adolescente. Compreender os efeitos da tecnologia e das novas formas de interação social, por exemplo, pode se configurar como um desafio imensurável para as gerações mais experientes. Atualmente os adolescentes entram em contato direto com uma gama de informações extraordinárias, principalmente em termos quantitativos, as quais antigamente não seria possível, na época, para os “adultos de hoje” acessarem.

Ao contextualizar o universo das imagens à época que vivemos e a geração atual de adolescentes, que compõem nossa sociedade, podemos citar Flusser (2008, p.15), quando afirma que:

Somos testemunhas, colaboradores e vítimas de uma revolução cultural cujo âmbito apenas adivinhamos. Um dos sintomas dessa revolução é a emergência das imagens técnicas em nosso torno. Fotografias, filmes, imagens de TV, de vídeo e dos terminais de computador assumem o papel de portadores de informação outrora desempenhados por textos lineares. Não mais vivenciamos, conhecemos e valorizamos o mundo graças a linhas escritas, mas agora graças a superfícies imaginadas.

| 43

Nesse sentido, cabe pensar de que forma que a adolescência ou adolescências de hoje estão se constituindo, de que modo os jovens operam na sociedade e com quais recursos. Ou melhor, quais seriam os sentidos que eles atribuem aos recursos, especialmente tecnológicos, de que dispõem e que usos fazem destes?

Ao se articular as problematizações retromencionadas com as características comuns observadas nos adolescentes com AH/SD, tais como a criticidade, a convicções de opiniões, questionamento à autoridade, o perfeccionismo e a propensão ao aprendizado individual, solitário, torna-se ainda mais necessária a discussão acerca dos novos modos de vida da contemporaneidade.

Nesse sentido, não há como não considerar que a tecnologia e o acesso rápido a informação e outras formas de comunicação podem se configurar como um modo de buscar o conhecimento muito mais atraente do que a aprendizagem escolar, sobretudo, se está estiver pautada no modelo tradicional, por uma pedagogia diretiva.

Contudo, o adolescente pode experimentar um conflito importante em relação ao que ele quer e ao que os outros (pais, professores, colegas, etc) esperam dele.

Diante deste dilema que pode fazer parte, em graus e níveis diferentes nos distintos adolescentes, Costa (2006), embasada em Novaes, expõe que

A adolescência é, pois, um período que, além de muitas mudanças, impõe inúmeros desafios a serem enfrentados. Um deles, certamente, é aprender a lidar com os próprios desejos e também com o desejo do *outro* [...]. Quando estão presentes características de altas habilidades, a marca da diferença está mais evidenciada, o que pode exigir desse adolescente maior investimento emocional para fazer frente às expectativas de seu meio. Bom suporte afetivo, compreensão, oportunidades são instrumentos essenciais para definir o grau de ajuste psíquico e emocional que o indivíduo atingirá na interação com seu contexto social (COSTA, 2006, p.115).

Portanto, é imprescindível que haja uma relação de confiança e respeito entre os adolescentes e suas figuras de autoridade, especialmente no caso dos adolescentes com AH/SD. É necessário que tanto os adultos

estejam abertos a dialogar, a ampliem suas perspectivas quanto é necessário que os adolescentes experientem a empatia, a tolerância e a compreensão das limitações dos mais velhos. Almeja-se, a partir da construção de um vínculo saudável e com a relação dialógica, que a fase da adolescência seja vivenciada com o máximo de experiências produtivas, direcionando os potenciais para a produção de situações enriquecedoras e transformadoras em prol do bem comum.

## O SER IDOSO: UM RIO INTERMITENTE, PERENE OU EFÊMERO?

No transcurso do trabalho de pesquisa, pretendeu-se abordar o sujeito idoso dando enfoque a suas capacidades, fossem elas de ordem da cognição ou da emoção. Nesse sentido, a tese se propôs a compreender esta fase específica da vida humana e ressaltar, sempre que necessário ou relevante, as potencialidades e/ou habilidades do sujeito idoso sem se deter nas, possíveis e/ou eventuais, fragilidades desse sujeito em decorrência da sua condição de idoso.

Contudo, cabe também apresentar um outro viés dessa importante fase da vida, que muitos alcançam e vivenciam em seu ciclo vital. Portanto, pretende-se, neste momento, problematizar as questões relativas às perdas, que são tanto de ordem orgânica quanto psicossocial, pelas quais passam os sujeitos idosos ao longo de suas vidas. Salienta-se que se optou por desenvolver, oportunamente, neste capítulo, apenas as questões de ordem psicossocial, utilizando para tanto, um enfoque psicanalítico para a compreensão do fenômeno.

Segundo D'Andrea (2001), o termo velhice, no seu sentido mais amplo, refere-se ao período que se inicia na década dos cinquenta anos de idade, após o indivíduo ter atingido e vivenciado uma gama de realizações pessoais, que denominamos de maturidade. Contudo, o autor alerta para o fato de que a velhice é, antes de tudo, um conceito controverso e complexo. Assim, se considerarmos a velhice como um conjunto de ocorrências que representam um declínio global das funções físicas, intelectuais e emocionais, ela tende a ocorrer após os 70 anos, pois, em geral, apenas uma pessoa acima dessa idade possui as características que a podem definir globalmente como velha. Entre essas características, é possível citar:

44 | O aspecto apergaminhado da pele, a atrofia muscular difusa, a fragilidade óssea, a canície, o desgaste e a queda dos dentes, a atrofia geral dos tecidos e dos órgãos, as alterações da memória, a limitação dos interesses intelectuais, a equanimidade, os sentimentos de saciedade dos impulsos etc. Sucede que a velhice não corresponde apenas a estes acontecimentos psicofísicos, mas envolve um complexo processo de decadência funcional que na realidade se inicia muito antes da pessoa ter qualquer noção de que está envelhecendo (D'ANDREA, 2001, p. 143).

A noção de velhice está intimamente ligada à de tempo, relação que aponta, segundo o imaginário social, muitas vezes, para um sujeito que não investe no presente nem projeta o futuro. É justamente essa negação de futuro que coloca o sujeito idoso em confronto com a morte, implicando numa decadência psicossocial.

Cabe destacar que, na sociedade ocidental hodierna, o conceito cultural do jovem em relação ao idoso está baseado numa relação de justaposição, ou seja, o que é considerado velho e decadente está posicionado, imaginariamente, em uma relação secundária em comparação ao que é jovem. Esse estado secundário se torna evidente quando o indivíduo perde seu papel central de referência, deixando de representar um lugar socialmente estabelecido a partir das relações de seu meio, isto é, deixando de ser procurado por seus conselhos. Essa perda ocorre de diferentes formas, dependendo, muitas vezes, da natureza do trabalho e dos valores desenvolvidos pelo sujeito em seu meio social.

Em consonância ao supracitado, D'Andrea (2001) discorre acerca das possíveis causas – conscientes ou inconscientes – do comportamento preconceituoso e segregatório adotado, comumente, pelos jovens em relação aos mais velhos. A esse respeito, o autor afirma que as relações interpessoais entre pessoas mais jovens e as de idade avançada têm várias implicações psicodinâmicas, entre as quais se pode destacar duas:

1) Os jovens que consideram os velhos não podendo não ter mais lugar numa sociedade de evolução rápida e intensa estão negando as contribuições que estes mesmos velhos deram a esta mesma sociedade em tempo não muito remoto e o cabedal de experiências que adquiriram e com o qual podem ainda contribuir para o progresso. Esta negação leva os primeiros a evitarem os segundos e ao temor de identificarem-se com eles. Esta distância afetiva entre as gerações, assim como a pequena co-participação das experiências dos mais velhos, provoca nos mais jovens uma ansiedade de realizarem muitas coisas para as quais só teriam condições com

mais idade. Não percebem que sua rejeição pela experiência dos mais idosos já os está predispondo, por identificação, a uma posição de desconfiança em relação às gerações futuras reforçando inconscientemente sua fobia à velhice. 2) Por outro lado, os jovens observando velhos, antes produtivos, e que agora, pelo declínio físico e mental, já não realizam tanto mas, ao contrário, necessitam de cuidados, não aceitam sua posição cada vez mais dependente e desejam que eles se mantenham no mesmo nível de auto-suficiência dos anos anteriores. Esta atitude dos mais jovens é também uma defesa contra a percepção antecipada do que lhes poderá suceder na velhice (D'ANDREA, 2001, p. 144-145).

Nesta ótica de pesquisa sobre o idoso, podemos perceber o envelhecimento como um processo complexo e ambíguo, de forma que os indivíduos vão lidando com perdas físicas, sociais e psicológicas e vão adquirindo, ao longo de suas vidas, experiências que não se conquistam senão vivendo este processo. Assim, não só o sujeito idoso, mas todos os sujeitos sociedade contemporânea passam a ser concebidos essencialmente como históricos; isto é, as dimensões do tempo e da temporalidade passam a ocupar um lugar essencial. Além disso, o sujeito passa a ser representado mais do que como apenas um ser histórico, mas também como agente crucial da sua própria história.

Os diferentes tipos de rios que temos na geografia da Terra e suas partes constituintes podem ser analogamente relacionados à temporalidade a que o ser humano está inscrito. No que se refere aos rios, os do tipo perene são aqueles que correm durante todo o ano; os do tipo efêmero são aqueles que existem somente quando fortes chuvas acontecem, que são as chamadas torrentes; e os rios intermitentes (ou temporários) são aqueles cujos leitos secam ou congelam durante algum período do ano.

Acredita-se que o ser idoso pode caracterizar-se, simbolicamente, como qualquer um dos três tipos de rios existentes, pois a identificação com um tipo ou outro irá depender de inúmeros fatores, entre eles, os fatores externos, como os ambientais, e os internos, como os de personalidade. Os recursos internos para lidar com as circunstâncias da vida, bem como a resiliência, irão depender especificamente de cada sujeito.

Nesse sentido, entendendo a existência – e característica – da água dos rios como sendo a força da energia vital de cada sujeito idoso, pode-se inferir que essa energia de vida persiste e vigora mais intensamente em alguns sujeitos do que em outros. Algumas pessoas canalizam seus desejos de modo produtivo e buscam realizar-se plenamente, apesar das adversidades, ao longo de sua vida, ao passo que outras pessoas esmorecem com maior facilidade e diminuem sua força motriz psíquica com o passar dos tempos, especialmente quando as perdas decorrentes da idade começam a se fazer presentes.

| 45

O processo de envelhecimento, portanto, exige uma reorganização interna e externa, de modo que o sujeito se adapte à sua nova condição e promova estratégias capazes de superar as suas fragilidades e potencializar as suas possibilidades enquanto sujeito desejante. Contudo, ocorre, muitas vezes, uma desistência ou uma diminuição na vontade de planejar e, conseqüentemente, de atingir novas metas na sua vida. Essa situação se dá em decorrência de possível depressão ou, então, ao contrário, ocasiona o surgimento do transtorno depressivo.

Assim, o fator emocional é fundamental para a sua adaptação ao processo de envelhecimento, pois os fatores psicológicos interferem no envelhecimento e se caracterizam, muitas vezes, como solidão, aflição, dependência e medo. A solidão leva os idosos a ter pouco contato com as pessoas; a aflição ou angústia da perda de parentes próximos ou de amigos, seja por morte, seja por mudanças de local e/ou por perdas de órgãos em decorrência de doenças, afeta significativamente a qualidade de vida dos idosos. Também a dependência física ou psicossocial afeta a saúde dos idosos, levando a doenças, isolamento e mesmo falta de companhia para desenvolver atividades básicas como alimentar-se, realizar a higiene pessoal, caminhar, etc.

D'Andrea (2001), acerca do conflito psicossocial básico da velhice, considera que esse conflito se refere à integridade do ego *versus* desespero. Isso significa que aquelas pessoas as quais, durante o decorrer de suas vidas, tiveram experiências saudáveis na elaboração de seus conflitos, em cada fase de suas vidas, terão maiores chances de, em idade avançada, adaptarem-se melhor às mudanças pessoais e sociais derivadas da velhice. Esses sujeitos sentirão saciados seus impulsos, perceberão positivamente as circunstâncias vividas possuindo, inclusive, maior tolerância às frustrações que permeiam as experiências humanas e, em consequência, terão maiores chances de se adaptar à velhice.

Contrariamente, se as fases do desenvolvimento da personalidade, que antecederam a fase da velhice, não tiverem sido vividas de forma satisfatória, a probabilidade de o sujeito idoso vivenciar situações internas e externas que o levam a uma situação de maior dependência será aumentada. Assim, o ego pouco for-

talecido para suportar essas vivências não satisfatórias na velhice, com os possíveis agravantes da falta de apoio do meio, colocará o indivíduo no polo extremo do conflito psicossocial da velhice, que corresponde ao desespero. Portanto, almeja-se que todos os sujeitos idosos possam ter a oportunidade de construir, ao longo do seu ciclo vital, uma personalidade pautada em um ego fortalecido, com boa autoestima e um autoconceito positivo.

O estudo de Santin e Borowski (2008, p. 152), ao referenciar o idoso e o princípio constitucional da dignidade humana, conclui que:

É importante reconhecer que o envelhecimento populacional é um fenômeno social que requer a atuação positiva do Estado, da sociedade e de suas instituições como forma de efetivar sua existência digna, não negá-la. O envelhecimento humano é um dos únicos fatores naturais que interligam a todos; torna-se primordial o respeito à vida e à dignidade humana, o que é responsabilidade do poder público, mas também de todos os cidadãos.

Com base nessa exposição, pode-se afirmar que é de suma importância que sejam conhecidos os aspectos legais que amparam e asseguram os direitos e a dignidade dos idosos do nosso país, mas, acima de tudo, é necessário que toda a sociedade reconheça realmente que o envelhecimento se constitui em um fenômeno social e, para que de fato o respeito aos seus direitos e à sua dignidade se efetive, não só o Estado deverá cumprir com sua responsabilidade, como também as instituições deverão fazer a sua parte, reconhecendo tanto as fragilidades quanto os potenciais desse público.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um campo vasto de estudos, pesquisas e práticas e seus sujeitos são tão plurais quanto as perspectivas e temáticas que as permeiam. Nesse sentido, a fim de tentar abarcar uma parcela importante da população que necessita impreterivelmente de uma educação inclusiva, o presente artigo almejou contribuir com a área compartilhando apenas um breve recorte de suas investigações, ambos na temática das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), porém com públicos de diferentes faixas etárias, um em sua trajetória de vida situada na juventude e outro na fase da velhice, enquanto sujeitos idosos.

46 |

Os resultados e desdobramentos da pesquisa de Doutorado teve o intuito de auxiliar acadêmicos e pessoas idosas a se reconhecer com indicadores e especificidades das AH/SD, visando tornar possível o processo de identificação.

Assim como os rios que só “tomam consciência” da sua natureza, da sua força motriz, no impulsionamento das águas quando chegam à desembocadura ou foz ao atingir o mar, os seres humanos, mesmo que em uma idade mais avançada, devem e têm o direito de “despertar”, de se identificar, de se reconhecer e tirar proveito das forças motrizes que movem sua vida diariamente, como a criatividade, a habilidade acima da média e o envolvimento com a tarefa, que geram efeitos em todas as áreas da vida e, principalmente, movimentam de maneira considerável uma imensa quantidade de água para chegar ao MAR.

Cabe, então, retomar os objetivos a que se propôs este estudo: identificar as AH/SD em acadêmicos idosos inseridos na educação superior da Universidade Federal de Santa Maria, verificando, por meio dos dados coletados nas entrevistas, os indicadores habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e a criatividade, peças fundamentais que se entrelaçam e caracterizam uma pessoa com AH/SD, conforme Renzulli (2004).

O primeiro objetivo pautou-se em discutir os indicadores de AH/SD relacionados aos acadêmicos idosos, o segundo objetivo proposto consistiu em desenvolver um instrumento que possibilitasse a identificação das AH/SD em pessoas idosas, o que foi estruturado por meio do Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em Adultos, projetado por Pérez (2008). O Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em Idosos (QIIAHSDI), elaborado para identificação de AH/SD em pessoas idosas, recebeu as adaptações necessárias e passou por um processo de validação, gerando subsídios suficientes e importantes para o processo de identificação deste. Já o terceiro objetivo, foi identificar os acadêmicos idosos na educação superior da Universidade Federal de Santa Maria.

Muitos dos indicadores comuns encontrados nos estudos realizados com pessoas adultas citados por Pérez (2008) e Delpretto (2009) foram visualizados nos sujeitos idosos, como a curiosidade, a criatividade, a liderança, a persistência, o senso de humor, a autonomia e a preferência por desafios.

No que tange à pesquisa de mestrado retoma-se que ela propôs investigar a temática das AH/SD utilizando como subsídios metodológicos a Fotografia e a experiência do Cinema, com seus recursos de imagem e de suas narrativas audiovisuais, respectivamente. Esta investigação teve como foco de estudo a História de Vida de um estudante, formalmente identificado com AH/SD, e sua representação acerca da identidade resiliente.

Os objetivos específicos foram: conhecer a história de vida do estudante com AH/SD e as suas (re) significações no que concerne ao seu processo de construção de identidade; compreender como o estudante, participante da pesquisa, percebe as AH/SD no seu processo de construção de identidade; investigar como o estudante com AH/SD percebe as (im) possibilidades de seu processo de construção de identidade no que tange a resiliência, bem como quais são suas representações quanto aos aspectos que permeiam e/ou possibilitam o constructo da identidade resiliente.

O jovem, participante da pesquisa, demonstrou comprometimento e “abertura” para responder a maior parte das questões que iam sendo postas no transcurso deste trabalho. Este fato corrobora as contribuições dos autores utilizados no referencial metodológico quando afirmam que a necessidade de narrar, de contar histórias (e sua própria) é um ato inerentemente humano.

Constatou-se que o sujeito se percebe enquanto pessoa com altas habilidades/superdotação (PAH/SD) e que não se imagina não sendo. Ele revelou que não possui muitas memórias de antes de sua identificação e acredita-se, portanto, que a identificação e atendimento precoce das AH/SD repercutem significativamente na construção da identidade da PAH/SD.

No que se refere a resiliência ele representou-a como “movimento”, o oposto da não estagnação e da não resignação. Destacou que acredita na importância da rede social para o desenvolvimento da resiliência, mas crê que a palavra mais importante para o desenvolvimento de todos os aspectos relacionados à identidade de uma pessoa é a autoconsciência.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BECKER, D. **O que é adolescência**. 3.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Ministério da Justiça, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, Brasília, 2008.
- BULHÕES, P.F. **O cinema e a História de Vida: Representações de um Estudante acerca da Identidade Resiliente**. 2016. 260p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.
- CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.
- COSTA, M. R. N. da. Um olhar sobre o adolescente com altas habilidades. In: FREITAS, S. N. (Org). **Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2006. p. 109-125.
- COSTA, L.C. **Altas habilidades/superdotação e acadêmicos idosos: Um direito à identificação**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2016.
- D'ANDREA, F. F. **O desenvolvimento da personalidade: enfoque psicodinâmico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- DELPRETTO, B. M. L. **A pessoa com altas habilidades/superdotação adulta: análises do processo de escolarização com elementos da contemporaneidade**. 2009. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.
- DOLTO, F. **A causa dos adolescentes**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- ERIKSON, E. H. **Identidade: juventude e crise**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

- FLUSSER, V. **O universo das imagens técnicas**: elogio da superficialidade. São Paulo: Anablume, 2008.
- FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação**: atendimento especializado. Marília, SP: ABPEE, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Altas Habilidades/superdotação**: atendimento educacional especializado. 2. ed. revis. e ampl. Marília: ABPEE, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Manual de identificação de altas habilidades/superdotação**. Guarapuava: Apprendere, 2016.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M.W; GASKELL, G. (orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p.90-113.
- METRAU, M. B; REIS, H. M. M. DE S. Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e literatura especializada no contexto da educação inclusiva. In: **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v.15 n.57 Rio de Janeiro, out. /dez.2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440362007000400003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362007000400003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 26/05/2014.
- PÉREZ, S. G. B. Sobre perguntas e conceitos. In: FREITAS, S.N. **Educação e Altas Habilidades/Superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Ser ou não ser, eis a questão**: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- RENZULLI, J. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1, jan/abr. 2004. p. 75-131.
- \_\_\_\_\_. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A.M.R.; KONKIEWITZ (Orgs). **Altas Habilidades/superdotação, Inteligência e Criatividade**: Uma Visão Multidisciplinar. Campinas, SP: Papirus, 2014. p.219- 26.
- SANTIN, J. R.; BOROWSKI, M. Z. O idoso e o princípio constitucional da dignidade humana. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, v. 5, n. 1, p. 141-153, jan./jun. 2008.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

# EL PROBLEMA DEL DÉFICIT DE RECONOCIMIENTO DENTRO DE LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA DEL URUGUAY

## THE PROBLEM OF RECOGNITION DEFICIT INSIDE THE HIGH SCHOOL INSTITUTIONS OF URUGUAY

Marcelo Gambini<sup>15</sup>

### RESUMEN

En este trabajo se propone realizar un estudio sobre el problema del déficit de reconocimiento dentro de las instituciones de Educación Secundaria del Uruguay, a partir de la lectura de Hegel (1805-1806/1984; 2015) y Honneth (2009), bajo el entendido de que es posible comprender el problema del mal funcionamiento de las instituciones de Educación Secundaria como una patología de lo social. En tanto los problemas de estas instituciones remiten a un déficit en la racionalidad que las orienta, ello afecta la gramática de reconocimiento intersubjetivo (docente-estudiante), dando lugar a un déficit de reconocimiento de la autoridad docente y de aquellos estudiantes que no se adecuan a las exigencias institucionales.

**Palabras clave:** Déficit de reconocimiento, Educación secundaria, formación

| 49

### ABSTRACT

In this paper it's proposed to carry out a study on the problem of the recognition deficit within the High school Institutions of Uruguay, from the reading of Hegel (1805-1806/1984; 2015) and Honneth (2009), under the understanding that is possible to comprehend the problem of the malfunction of the High school institutions as a pathology of the social. While the problems of these institutions refer to a deficit in the rationale that guides them, this affects the grammar of intersubjective recognition (teacher-student), resulting in a deficit of recognition of the teaching authority and those students who do not adapt to the institutional requirements

**Keywords:** recognition deficit, High School, formation.

### ¿POR QUÉ SE HACE NECESARIO PENSAR NUEVAMENTE LOS PROBLEMAS DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA?

En la actualidad se habla, en distintos medios de comunicación, de la existencia de varios problemas en las instituciones de Educación Secundaria. Estos problemas tienden a resolverse a partir de soluciones instrumentales: seguimiento de trayectorias educativas, tutorías, posibilidades de cursada especial, etc. Tales soluciones son instrumentales porque buscan resolver los problemas brindando espacios, instrumentos,

<sup>15</sup> Licenciado en Psicología; Maestrando en Psicología Clínica de la Facultad de Psicología, Udelar; Maestrando en Filosofía Contemporánea en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar; Docente Ayudante grado 1, en el Instituto de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología, Udelar; Docente Titular del curso de Ética profesional y legislación aplicada a la profesión en el Instituto Universitario Asociación Cristiana de jóvenes.

seguimientos informáticos. Lo cual, si bien se plantean como medios para mejorar la educación, no problematizan el núcleo duro del problema educativo, que quizás no sean los aprendizajes en sí, sino un déficit de reconocimiento en la relación docente-estudiante.

Si partimos de la observación del aula, notamos, cada vez más, que hay estudiantes que parecen no reconocer al docente y a la normatividad de la institución, de tal modo que parecen "impermeables" a retos, llamados de atención, propuestas de trabajo, etc. A partir de esta observación, se considera que un problema acuciante para las instituciones de Educación Secundaria (quizás uno de los más graves) es el déficit de reconocimiento en la relación docente-estudiante, el cual no parece resolverse al introducir ciertas modificaciones del régimen normativo u otros espacios para el aprender, ya que ello no necesariamente garantiza nuevas modalidades de interacción ni de reconocimiento intersubjetivo.

Es curioso notar como las medidas aplicadas a los problemas de la educación (repetición, abandono liceal, problemas de conducta) no suelen incorporar la necesidad de propiciar nuevas modalidades de reconocimiento intersubjetivo, sino que más bien se preocupan en la motivación de mediante el desarrollo de proyectos, el uso de las tic, etc.

Por supuesto, no se niega que es fundamental motivar a los estudiantes a nuevos aprendizajes. El problema es que muchos alumnos que no parecen interesarse<sup>16</sup> por nada<sup>17</sup>, aun cuando se intente proponer otros temas o modalidades de trabajo, entonces, ¿será que el problema de la educación se puede reducir solamente a la falta de motivación o la dificultad por planificar una clase?

Por otra parte, ante este problema, cuando se realizan estos intentos por favorecer el acto educativo, muchas veces se equipara, erróneamente, educación con Instituciones de Educación, por lo que, en el fondo, ¿de qué se habla?

Si vamos al núcleo del concepto de educación, a partir de la lectura Hegel (2015) podemos comprender que la misma se liga a la formación del sujeto, en tanto refiere a un proceso de transformación de la materia, la cultura y la sociedad, que se da en la historia, lo que implica una relación de reconocimiento.

Como plantea Friedemann:

50 | Ser sujeto...es hacerse sujeto. Se trate del sujeto individual o colectivo, no somos algo ya hecho, sino que nos hacemos...Devenimos un ser otro...La principal mediación por la que nos realizamos y nos formamos es el trabajo. Al trabajar le imprimimos nuestra marca...al material de trabajo...Al trabajar la madera, transformamos esa madera, le damos forma de silla. ...El resultado, el producto de nuestro trabajo, es nuestro arte, es el sujeto en el objeto. Mi trabajo, el yo, en la silla" (2010, s.n.)

Cuando eso ocurre, según Hegel (2015), al reconocernos en el producto del trabajo al que le dimos forma, nos realizamos como sujeto.

Si en dicha relación de reconocimiento nos formamos al transformar al mundo, quien estudia también se forma al transformar materiales, conceptos, procedimientos matemáticos, etc. Aunque en su caso, tal formación está mediada por otra relación, la que se establece con el docente.

Si el docente se posiciona como un agente del saber a ser reconocido, el estudiante, al reconocer al docente como un agente de saber, es capaz de responder a esa relación transformándose en un otro que se reconoce así mismo como un sujeto en relación al saber, como estudiante. Esta dialéctica de reconocimiento propicia procesos de modificación de objetos, conceptos, lenguaje, mundo. Mientras el estudiante se forma, el docente debe reconocer al estudiante como un sujeto en el mundo, con saberes, conceptos, ideas en formación. Sólo así se da una dinámica transformativa en la que, al reconocer el lugar del saber (por parte del estudiante) y al sujeto en formación (por parte del docente), quien se forma se reconoce en

16 Según algunas observaciones e intercambios realizados en Montevideo con docentes, los estudiantes muchas veces se presentan "desinteresados por todo". Según los españoles Martínez, Fernández Enguita y Riviére Gómez, (2010), el desinterés se produce porque en secundaria el proceso educativo tiende a centrarse en la enseñanza de la asignatura más que en el proceso de aprendizaje del estudiante o en su u orientación, por lo que el vínculo entre alumno y profesor se debilita mucho, haciendo que los estudiantes se sientan "desconectados de los profesores". Ante este planteo presentamos un matiz, pues es notorio ver en Montevideo como los docentes tratan de enfocarse en los procesos de aprendizaje y, aun así, hay estudiantes que parecen desconectados.

17 Según la Tercera Encuesta Nacional de Juventud (2013) la falta de interés uno de los motivos más mencionados de abandono liceal (Pereira, 2015).

una relación con el saber y quien educa reconoce que el otro participa de un proceso en que ya preexistiría cierta relación con el saber. A partir de allí, gracias al reconocimiento, el estudiante participa de procesos de intercambio normado, de modo que transforma su forma de vida.

Sin embargo, si no reconoce ese lugar de saber, surge un problema: se produce un déficit de reconocimiento del saber, a partir del cual el lugar del saber agenciado por el lugar docente queda destituido. Con ello, el lugar de la normatividad que sustenta la relación docente-alumno queda forcluido y la relación con los objetos trastocada.

La destitución del lugar del saber, al bloquear la normatividad que sustenta las relaciones interpersonales, impide el ejercicio de racionalidad ya que, si la misma implicaba una puesta a la razón, tal razón era posible sólo en una relación normativa con el saber. Si esta relación no es reconocida, entonces, se impide la razón como un medio para el saber. Así, si el estudiante no se relaciona con el saber y la normatividad, éste aparece dislocado. Se presenta como desordenado, ruidoso, desorganizado.

## ¿Por qué ello es así?

El docente no sólo representa el lugar del saber, sino también el de la norma, más ella se liga al *espíritu de un pueblo*. Es decir, que la norma se liga en la cultura, de modo que la función docente es propiciar una forma de vida: ser ciudadano del mundo.

Si ese lugar del saber se destituye, esa forma de vida a propiciar pasa a ser un imposible y el saber y la norma se viven como pura imposición. Esto produce que el estudiante reaccione, enfrente a la norma o la evada, como una manera de imponer otra forma de vida o de evitar ser transformado a la forma de buena vida que de algún modo representaría el docente.

En esta situación, las instituciones de Educación Secundaria fallan, pues, a veces, no puede facultar al sujeto a comprender/se al mundo/ante el mundo, más su enfrentamiento permite que el individuo nos presente el "espíritu de un pueblo" (Hegel, 2015). El sujeto que nos enfrenta representa ese espíritu, aunque ello no es reconocido. Él suele ser visto por las instituciones de Educación Secundaria como un "sujeto ajeno", un sujeto patológico, en tanto no se adecua a la normatividad y en tanto que no puede ser reconocido por las Instituciones de Educación Secundaria como un sujeto que se educa, se produce un déficit de reconocimiento que da lugar al sufrimiento y a una posible estigmatización.

Si con la educación se da lugar a un "...alumbramiento que se sobrepone a la inmediatez natural para hacerse persona universal..." (Cortéz Sánchez, 2009, p. 81), con la lucha contra la educación parecería que se retorna a esa "inmediatez animal", el sujeto se presenta ante estas instituciones (para su mirada) en su aparente "animalidad"<sup>18</sup> porque no parecería reconocer un lugar para sí en tales instituciones, un lugar donde pueda ser reconocido como algo más que un estudiante (un ser vivo, con afectos, vida e historia personal). Ahora bien, en la medida que en las instituciones de Educación Secundaria se introduce un déficit de reconocimiento, existe una "ceguera" para ver al otro o escuchar al otro<sup>19</sup>. Por ello, parecen predominar modos de relación que son captados como patologías. Esto es visible cuando el comportamiento de algunos estudiantes no se adecua al pacto normativo que impera en las instituciones de Educación Secundaria, lo que implica que tales sujetos se resisten a una imposición cultural e intentan vivir únicamente mediante su cultura. Por ello, cuando esta aparente "animalidad" se expresa, ya no es posible reconocer al estudiante en tanto tal, se lo capta como si fuera un "sujeto animalizado" (un sujeto que parece no adecuarse a las

18 La noción de "animalidad" busca: 1 ro) denunciar ciertas concepciones que parecerían obturan las posibilidades de visualizar otras modalidades de aprendizaje diferentes a las formales. 2 do) denunciar ciertos prejuicios que impiden, muchas veces, ver a los jóvenes como algo más que un conjunto de individuos que deben aprender, y que, si se resisten, es porque no están "preparados para el sistema".

19 A partir de algunos intercambios y observaciones preliminares realizadas en algunas instituciones de Montevideo sería posible considerar que, así como ha ocurrido en España, aquí en Uruguay "Tradicionalmente, el binomio educativo ha sido el profesorado y el alumnado" (Arjiz Tresguerras, 2000, p. 176), en que históricamente "el docente lo era todo y el discente un mero oyente. Incluso, hoy mismo, se sigue aplicando ..." (ídem) No sabemos si tal aplicación se presentaría en todas las instituciones del país y tampoco afirmamos que ella sea dominante para todos los docentes. Sin embargo, creemos que el enfoque tradicional tendría, aún hoy, cierta presencia.

normas, no reconocer el lugar del otro-autoridad, que tiende a actuar por impulso). Con ello, se trastoca las relaciones y se estigma al estudiante<sup>20</sup>.

Sin embargo, hay que comprender que ese “sujeto animalizado” solo es visto de esta manera porque no se ajusta o se resiste a una imposición cultural. En el fondo, en tanto sujeto humano, ese estudiante lucha por la “liberación del espíritu respecto a su estado de inmediatez natural...” (Cortéz Sánchez, 2009, p. 82). Esta liberación implica que el otro lo reconozca como sujeto humano y no sólo en su aparente “animalidad”. El problema es que, desde las instituciones de Educación Secundaria, se tiende a comprender lo humano desde una ligazón a la cultura universal, de modo que para reconocerlo humano no alcanzaría que éste exprese su afecto, sino también debe expresar una relación a la normatividad reinante en estas instituciones y a esa cultura universal.

Si existe un déficit de la relación con la normatividad, no es posible que a través del ámbito educativo se establezca en el pensamiento del hombre una identidad con el mundo que lo rodea. Por ello, el individuo no puede hallar entonces ante sí “...el ser del pueblo, como un mundo acabado y fijo al que se incorpora.” (Hegel, 1980, p. 71), no puede apropiarse este ser sustancial, de modo que este ser se convierte en su modo de sentir (en puro afecto).

Cuando el sentir predomina sobre la posibilidad del reconocimiento del otro, no es posible que por la educación la persona salga de lo natural y oriente su deseo mediante la búsqueda de actividades o una profesión que le permita ser reconocido por los otros y ante los otros. El papel de las instituciones de Educación Secundaria ante el deseo de reconocimiento es central, pues éstas deben permitir que los cuerpos se transformen mediante procesos de reconocimiento. El problema es que, si los individuos no se reconocen entre sí como seres humanos, sólo queda lugar para la lucha.

Mientras ello se da, al ver las acciones orientadas a mejorar la educación, parece no existir una mirada hacia el problema del déficit de reconocimiento docente-estudiante y se busca generar acciones que minimicen los riesgos de repetición. El problema es que, si no se aborda esa relación de desconocimiento, tales medidas pueden ser insuficientes, pues si no se reconoce al otro es imposible aprender algo con él.

## 52 | **CONSECUENCIAS DE LA IMPOSIBILIDAD DEL APRENDER**

Si el aprender se torna imposible (o se lo percibe como imposible) la actividad humana no puede superar la inmediatez, pues no la niega, de modo que mediante la educación no sería posible superar la “animalidad” (ese aparente estar o presentarse en una relación cerrada y alienante con la “naturaleza” – con su cultura-). Sin embargo, si bien esta “imposibilidad” parecería clara, es necesario advertir que, fuera de las instituciones de Educación Secundaria, la propia acción del joven afirma su historicidad, lo que se liga a la condición de pueblo (Novelli, 2001).

Si el joven es fruto de su actividad de formación, y si la formación incluye lo educativo más no se homologa a ello, el joven sigue siendo fruto de una actividad de formación. Más si él no participa del sistema de educación formal (en particular de los liceos), si bien él puede participar de la vida del pueblo en general -de la cultura universal-, ello no se le reconoce, y en tanto no se reconoce se lo mira como excluido del mundo.

A pesar de ello, como dice Novelli (2001), todo hombre aprende del mundo y representa para sí lo experimentado de modo que, si bien desde las instituciones de Educación Secundaria puede afirmarse que este “chico no aprende”, o “no ha aprendido nada”, tal chico aprende de su mundo, es capaz de participar de la vida del pueblo, por lo que es un sujeto en el mundo.

Sin embargo, tal aprendizaje del mundo parece no ser suficiente, pues el sujeto no es sólo en sí, sino que además es en sí para otro, un otro sin el cual puede estar limitado en su aprendizaje, pues para ser sujeto-ciudadano necesita de la educación, lo cual refiere, en parte, a su trayectoria por las instituciones educativas.

El problema es que su trayectoria educativa no debería centrarse en “una mera transmisión o una mera recepción, pues el individuo también ya sabe y ofrece, dejando de ser un receptor pasivo” (Novelli, 2001,

<sup>20</sup> No afirmamos que ello siempre se produzca. Sin embargo, se ha observado en más de una ocasión entre proceso de estigmatización. A pesar de ello, es importante destacar que hay docentes que se cuestionan estos procesos y buscan generar modalidades diferentes de interacción con los estudiantes.

p. 72).<sup>21</sup> Por ello, cuando al sujeto no se le reconoce su lugar de “creador”, de participe del saber, siente un déficit de reconocimiento, y ello afecta la relación con el docente.

En teoría, la educación debería proporcionar:

...el segundo nacimiento del individuo porque lo torna autónomo, señor de sí... La autonomía es una conquista del individuo porque este precisa adherir a la propuesta del pueblo y renunciar a sus particularidades y exclusivismos... Por lo tanto, la educación dice respecto a la existencia de los individuos y de cómo estos vienen a ser individualidad colectivizada... (Novelli, 2001, p. 72-72).<sup>22</sup>

Sin embargo, tal proceso puede fallar, y cuando falla es porque está obturado el reconocimiento del estudiante como sujeto en el mundo, de modo que, al no sentirse reconocido, se excluye (y es excluido), por lo que se le dice que “no aprende”. Sin embargo, es falso que no aprende, pues mientras viva en comunidad aprende, aunque ello depende un proceso mediado por alguien. Ahora bien, si falla el aprendizaje formal, el sujeto no puede apropiarse de la cultura general de la que participan los pueblos, por lo que su conocimiento es limitado, ya que “...conocer es hacer suyo el conocimiento constituido por otros pueblos.” (Novelli, 2001, p. 75).<sup>23</sup>

## A MODO DE CIERRE

Si el estudiante no se adecua a las instituciones de Educación Secundaria, su libertad subjetiva parece no ajustarse en el querer racional universal de tales instituciones, aunque en realidad no por ello deja de aprender. El problema es que pierde la posibilidad de gozar de la libertad para poder circular en esas instituciones como un sujeto que aprende. Por dicha razón, frente a este déficit de reconocimiento, el estudiante reacciona, pues se siente menospreciado. Quizás por ello, es reconocido por la institución como “animalidad”, un no sujeto, o un sujeto desordenado, indisciplinado, o que se opone al “sistema”.

Tal “animalidad” denuncia un estigma, pues no reconoce otros procesos de aprender que no sean el aprender formal. Ello produce sufrimiento, pues al estudiante se lo considera un sujeto no libre, en tanto no está en concordancia con el “espíritu del pueblo”, por lo que se supone que no sabe de sí. Ante este problema, la posibilidad de que se genere la desafiliación es enorme, más cuando ello se intenta resolver de manera instrumental. El déficit de reconocimiento docente-estudiante no se resuelve con tutorías, arreglos en el horario, planes de recursada especial, etc. Al estudiante no es que le cueste aprender (o por lo menos no sólo le cuesta aprender) sino que, además, a veces, es visto como alguien que no aprende, y en tanto no se lo reconoce como alguien con capacidad de aprender, es afectado por ello. Por otro lado, muchas veces, estos sujetos no reconocen a su vez el lugar del saber encarnado en el docente o se oponen a él, ello los impulsa a la lucha o a una posición evitativa que dificulta conocer su posibilidad de aprender. Su enojo, su incomodidad son vistas como patología, por lo que los estigmas pueden operar signando esos cuerpos como “animalidad”. Existe así un circuito de retroalimentación negativo, un circuito de mutua exclusión. Mientras el estudiante destituye el lugar del saber, al mismo tiempo, tras su accionar, se lo destituye de su lugar de aprender.

En estas condiciones, la educación no puede armonizar la relación interpersonal, y en muchos casos el efecto de esa falta de armonía en una lucha que termina por impulsar al estudiante a su exclusión. Con ello, no se le posibilita al joven salir del “estado de naturaleza” (Hegel, 2015).

Como la educación supone una relación con el saber y la normatividad (respeto a la autoridad, disciplina) su disfuncionamiento es visto como un obstáculo para que el sujeto se convierta en otro, por pleno uso de su libertad.

Lo curioso es que, ante ello, más que intentar trabajar sobre los déficits de reconocimiento, muchas veces se trabaja sobre los déficits de rendimiento, de modo que se trastocan las posibilidades de resolver el problema, ya que se cree que el problema de quien no se educa es su dificultad por aprender, cuando puede ser otra cosa, su dificultar por participar en un circuito de reconocimiento positivo, donde pueda sentir que es

21 La traducción de la cita del portugués al español es nuestra.

22 La traducción de la cita del portugués al español es nuestra.

23 La traducción de la cita del portugués al español es nuestra.

reconocido y que puede reconocer al otro. Este aspecto es central para comprender la posible utilidad de los castigos. Como dice Cortés Sánchez (2009) al citar a Hegel: "La finalidad de los castigos no es la justicia como tal, sino que es de naturaleza moral, subjetiva; intimidación a la libertad aún asida a la naturaleza y elevación en la conciencia y voluntad de lo universal" (p. 81). Intimación que busca que el sujeto reconozca la autoridad, pero si el sujeto destituye tal reconocimiento, el castigo no produce efecto. Si el castigo no cumple su función, quizás la manera de favorecer un reconocimiento deba ser de lo afectivo, mostrando lo humano tras el saber. Quizás solo así el joven logre reconocerse como alguien que aprende, al reconocer a un otro humano detrás del saber.

## REFERENCIAS

- Arjiz Tresguerras. J. C. (2000) La vida escolar. Participación en la comunidad educativa. En: (2000) *La Educación Secundaria Obligatoria a debate. Situación actual y perspectivas*, 173-181. Ministerio de Educación y Cultura. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Centro de Investigación y Documentación Educativa. España. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=466>
- Cortés Sánchez, E. M. (2009) G. W. F. Hegel y la Fundamentación Filosófica de la Educación en Derechos Humanos., *Magistro. Revista de la Maestría en Educación de la Vicerrectoría de la Universidad Abierta y a Distancia*, 1(5), 77-87. Recuperado de [https://www.academia.edu/1156800/WF\\_HEGEL\\_Y\\_LA\\_FUNDAMENTACION\\_FILOSOFICA\\_DE\\_LA\\_EDUCACION\\_EN\\_DERECHOS\\_HUMANOS](https://www.academia.edu/1156800/WF_HEGEL_Y_LA_FUNDAMENTACION_FILOSOFICA_DE_LA_EDUCACION_EN_DERECHOS_HUMANOS)
- Friedemann. S. M. (2010) De la dialéctica hegeliana a la educación popular en Antonio Gramsci y Paulo Freire. *Revista Diaporías*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, (9), s.n. Recuperado de <https://critica.jimdo.com/analisis-de-la-educacion/de-la-dialectica-hegeliana-a-la-educacion-popular-en-antonio-gramsci-y-paulo-freire/>
- Gambini M. (2019). Vida animal, vida humana: entre el deseo animal y el papel de la educación ante el deseo de reconocimiento. *Ariel. Revista de Filosofía*, Red Filosófica del Uruguay, Montevideo, Latindex, (23), 45-48. Recuperado de <https://arielenlinea.files.wordpress.com/2019/07/vida-animal-vida-humana-entre-el-deseo-animal-y-el-papel-de-la-educacion-ante-el-deseo-de-reconocimiento.pdf>
- Hegel G. W. F. (1805-1806/1984). *Filosofía real*. México D. F: Fondo de Cultura Económica.
- Hegel G. W. F. (2015). *Escritos pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Honneth A. (2009). *Crítica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Kojève, A. (2016). *Introducción a la lectura de Hegel*. Madrid: Trotta
- Martínez L. M; Fernández Enguita M. y Riviére Gómez J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*. número extraordinario, 119-14. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010\\_05.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010_05.pdf)
- Novelli, P. G. (2001). O conceito de Educação em Hegel. *Interface - Comunic, Saúde, Educação*, (9), 65-88. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/icse/v5n9/05.pdf>
- Pereira S. (2015). *Una mirada al construccionismo del programa LabTeD de Plan Ceibal en educación media* (Tesis de grado). Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología. Recuperado de [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/10034/1/TS\\_PereiroEmiliano.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/10034/1/TS_PereiroEmiliano.pdf)

**Fecha de Recepción: 22/10/2019**

**Fecha de Aceptación: 23/11/2019**

# INTERMITENCIAS DE LA VERDAD: UNA APROXIMACIÓN A LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN DESDE DIVERSOS PARADIGMAS DE LA CIENCIA

## INTERMITENCIES OF THE TRUTH: AN APPROXIMATION TO INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES FROM DIFFERENT PARADIGMS OF THE SCIENCE

Marymili Segura Vera<sup>24</sup>

### RESUMEN

El presente escrito tiene como finalidad analizar la evolución de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como parte de la verdad aceptada por la ciencia en diferentes momentos de la historia occidental, así como los fundamentos y criterios de validez que han enmarcado el desarrollo de las tecnologías desde la perspectiva de diversos paradigmas científicos. Para el desarrollo de este trabajo se realizó un análisis documental. Se concluye que la verdad, al igual que las TIC, cambia de acuerdo a los intereses, al enfoque que se quiera dar. La intermitencia de la verdad es lo que la hace apasionante y hace necesarios los criterios de validez científica, con los que nos permitimos consolidar ese destello –esa verdad- que a uno a varios interesa resaltar.

| 55

**Palabras Clave:** Epistemología y TIC; Conocimiento y Tecnología; Paradigmas y TIC

### ABSTRACT

The purpose of this paper is to analyze the evolution of Information and Communication Technologies (ICT) as part of the truth accepted by science at different times in Western history, as well as the fundamentals and validity criteria that have framed the development of technologies from the perspective of various scientific paradigms. For the development of this work a documentary analysis was carried out. It is concluded that the truth, like ICT, changes according to interests, to the approach you want to give. The intermittency of the truth is what makes it thrilling and makes necessary the criteria of scientific validity, with which we allow us to consolidate that flash - that truth - that one to several interests to highlight.

**Keywords:** Epistemology and ICT; Knowledge and Technology; Paradigms and ICT

24 Lcda. en Educación, Magister en Educación Mención Investigación Educativa, Especialista en Tecnologías de la Computación en Educación. Responsable del Módulo Virtual en Investigación, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Empresa. E-mail: marymilisegura@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

La Verdad ha ocupado a muchos a lo largo de la historia, quizás por el simple hecho de que lo que ha marcado cada etapa en el tiempo es el cambio en la manera en que ésta se percibe; en la que se describe. Desde aquella luz fuera de la caverna a la que, según Platón, solo los virtuosos podían acceder; ubicándose siglos después en el *Dios* de los hebreos, la verdad absoluta existió por muchos años como un todo externo; como una meta en muchos pensadores. Aun no viéndose ni palpándose, era la verdad, porque fue el origen de todo lo que existe. Esa verdad plasmada por *Dios* en su creación. La creación era, pues, la verdad palpable. Verdad que se cayó para los científicos, pero sigue siendo la verdad, porque ellos han investigado y justificado aspectos de la creación, en función de la existencia de ese *Dios*.

Y podríamos preguntarnos ¿pero cómo? A pesar de que ya se ha demostrado que la creación tiene orígenes que no son divinos, por ejemplo, a través la teoría de la evolución... ¿Cómo aún se mantiene vigente la creencia en *Dios*?... Cuando una catástrofe natural inesperadamente sucede, aunque los científicos expliquen las razones por las que se originó, fue causada por una fuerza que hace que ese evento acontezca. Esa cosa sobrenatural es esa verdad que ninguno ve pero que sabemos que existe, que podríamos llamar la verdad escondida.

Por otra parte, ésta es otra verdad visible, medible, cuantificable que el hombre puede modificar y mejorar para su bienestar: la tecnología. Ésta que también ha existido desde la aparición del hombre, por la necesidad de hacer más sencillos y llevaderos los procesos básicos para su subsistencia como individuo y como ser social, y se ha mantenido cambiante, pero siempre presente a lo largo de la historia y explicada desde la perspectiva de las diferentes corrientes epistémicas.

A continuación, se esbozará brevemente la percepción de la verdad a lo largo de la historia del conocimiento, pasando por diferentes paradigmas científicos, sus criterios de validez y el abordaje de las tecnologías a través de éstos.

## 56 | LA VERDAD HASTA NUESTROS DÍAS

La Verdad en la antigüedad y la edad media estaba sustentada en la tradición y la fe. Se plantea como eterna, permanente, original, absoluta, indiscutible, tal como lo expresa Santo Tomás de Aquino: *“Es evidente que existe la verdad. Porque el que niega que existe la verdad, conoce que la verdad existe. Si, pues, no existe la verdad, es verdad que la verdad no existe”*. En razón de este dicho, se puede agregar que la verdad, como un todo, existe desde el momento de la creación y antes de la creación misma, ya que su fundamento principal de existencia es la fuerza de un Dios verdadero; de él nacen y nacerán todas las verdades conocidas y por conocer.

Por otra parte, Aristóteles desde su perspectiva y a través de la observación, da importancia a la explicación científica de las causas de esta verdad; indica así que hay cuatro tipos de causa: las dos primeras son intrínsecas la formal (estructura, su esencia); la material (contenido). Y las dos últimas son extrínsecas: final (función, intención; lo que produce un cambio o movimiento); la eficiente (ex – previo; la meta de un ser). Lo que da sentido a la necesidad de buscar explicaciones más profundas sobre la verdad. En este sentido Mardones (1994) expresa que *“una explicación científica adecuada debe especificar estos cuatro aspectos que constituyen su causa. Sobre todo, no podía faltar a una pretendida explicación científica de un fenómeno o hecho, el dar cuenta de su canal final o telos”* (p.22).

Entonces el científico, observador, hurga o válida hasta dónde quiere llegar. La verdad llega hasta dónde quiere llegar el científico, el filósofo. Y cuando éste llega a esa verdad, está probando que existe. (la verdad moderna: provisional, relativa y crítica).

Así, a lo largo del tiempo, la percepción de la verdad pasó de ser algo externo, a ser algo que está en el sujeto. Desde el planteamiento de Descartes *“primero pienso y luego existo”*; o, desde la perspectiva de Hume *“Si no partiésemos de un hecho presente en la memoria y en los sentidos, nuestros razonamientos serían meramente hipotéticos”*; la verdad es algo que se percibe del mundo que nos rodea y que deber ser comprobada a través de nuestros sentidos. Entonces, ¿la verdad como un todo está en el pensamiento o está en los sentidos?

Kant viene, pues, a plantear la verdad como aquello que podemos apreciar a través de la conjunción de nuestros sentidos y nuestros conocimientos, pero aclara que más allá de ellos está la verdad en sí misma,

una a la que no accederemos (el noumeno). Por lo que se busca la verdad de lo que a cada quien le interesa conocer y comprobar. En este sentido Kant dice que el conocimiento que tenemos del mundo exterior “no es un reflejo de las cosas, sino un producto de nuestro pensamiento excitado por la apariencia de las cosas, es decir por lo que se llama fenómeno”. (Kant citado en Bergua 1970, p.93)

Para llegar a la verdad moderna hay que partir de un porqué y ese porqué es la verdad absoluta, esa que nadie conoce pero que imaginamos. Entonces a medida que el hombre se ha ido puliendo científica, filosófica y culturalmente, ha querido descubrir dentro de esa verdad absoluta la verdad que a él le interesa, y ha ido estudiando, analizando y buscando; usando tecnología para llegar a ella. Pudiendo inclusive ser la tecnología el fenómeno mismo, traducido en un objeto que es diseñado y luego creado por el hombre; pero también en la necesidad que surge del ser humano, de su pensamiento. La necesidad de que exista y se pueda utilizar ese objeto tecnológico puede tomarse como fenómeno, cómo la verdad que el hombre cree que está inventando, pero que en realidad está descubriendo porque ya existe.

De esta manera, dependiendo de los momentos históricos, los problemas abordados y de las matrices epistémicas, la dinámica del pensamiento siguió estableciendo concepciones diversas sobre la verdad, como es el caso de Hegel que a través de su llamado “movimiento dialéctico” la considera más bien el devenir entre ser y no ser. Desde su perspectiva de que “La contradicción es la raíz de todo movimiento y de toda vida y es solo en la medida en que contiene una contradicción que algo se mueve y tiene impulso y actividad” (Hegel en Dunayevskaya, 2004. p.36) realiza la dialéctica en el proceso de la búsqueda de la verdad y con esto abre la puerta a otra manera de verla.

Al respecto, Selsam (1962) comenta sobre las tres expresiones que utilizó Hegel para representar el carácter dinámico del universo: La primera viene a ser “la unidad de los contrarios” el ser y la nada son contrarios y sin embargo cuando se unen constituyen algo, el devenir. La segunda la identifica como “negación de la negación”, lo que trataba de demostrar era que una proposición enunciada de forma unilateral es negada por su propia contradicción interior, conduciendo a la afirmación de lo contrario, o sea a su negación. La tercera expresión utilizada por Hegel es que la cantidad se transforma en calidad, surgirá una contradicción entre la vieja forma y el nuevo contenido.

Esta manera de explicar el universo, hace percibir la verdad de un modo diferente y por demás fascinante; tal vez la necesidad de probar que la verdad del futuro no se parece a la verdad del presente, hace que surja una forma diferente de demostrarlo que estamos viviendo actualmente y de compararlo con lo que no es verdad todavía pero que ya se ha pensado, que otros se han imaginado y se han sentido a probar de forma científica. Considero que es ésta la base del surgimiento de todos los adelantos tecnológicos, pues esa contradicción entre la espiritualidad del ser y la sistemática inercia de la tecnología es lo que ha llevado a la evolución y perfeccionamiento de ambos a lo largo de la historia.

| 57

No obstante, tras ese motor que es la búsqueda de la verdad, que ha impulsado y a la vez limitado tantos descubrimientos en el devenir del tiempo, Nietzsche (en Prieto, 2002) define El <<mundo verdadero>> como “una idea que ya no sirve para nada, que ya ni siquiera es obligante, una idea que ha llegado a ser inútil y superflua, en consecuencia, una idea refutada” (p.66). Entonces, ¿Siendo una idea refutada, en ningún momento pudo ser verdad?, ¿Lo que se niega mediante análisis bien fundamentados deja de ser verdad y pasa a ser inexistente?, ¿Cómo saber que un planteamiento es verdaderamente válido? Quizás la necesidad de responder preguntas como éstas marcó el surgimiento de los diferentes paradigmas a través de los cuales se busca dar validez a lo que muchos llaman *verdad científica*.

## CRITERIOS DE VALIDEZ

Siguiendo en esa necesidad de comprobar, ya no la verdad como un todo, sino la veracidad de un planteamiento, se busca justificarlo y fundamentarlo, entendiendo que a su vez esto conlleva el riesgo de que al ser validados puedan refutar los planteamientos de otros, pero potencialmente en un futuro podría éste nuevo planteamiento ser desvirtuado también. El establecimiento de la validez científica históricamente se ha logrado a través de métodos que, enmarcados en fundamentos filosóficos, epistemológicos y ontológicos permiten comprobar la veracidad o falsedad de dicho planteamiento.

Así, en la modernidad se instituye como base para establecer la validez científica el método hipotético deductivo -conocido también como método científico- asumiendo entonces que las “concepciones de conocimiento y ciencia imperantes se fundamentan en la observación y comprobación de lo real, es decir, de lo que

*existe dentro de las coordenadas de tiempo, espacio y masa*" (Hurtado y Toro, 2005). Siendo esta tendencia hacia lo hipotético deductivo reforzada más adelante por Popper quien indica, según Mardones (1991), que el método científico es único en todo campo de investigación científica, es decir, todas las ciencias, teóricas o generalizadoras usan el mismo método, ya sea en ciencias naturales o en ciencias sociales. Y éste se desarrolla en forma triada: problema-conjetura-refutación (crítica). (p.90)

Sin embargo, entendiendo que la ciencia no solo necesita de condiciones económicas sino también de condiciones sociales para poder mantenerse, surge la concepción de paradigma como factor significativo al momento de establecer la validez científica. Kuhn (en Pérez, 2006) expresa que *"en la elección de un paradigma: no hay ninguna norma más elevada que la aceptación de la comunidad pertinente"* (p.206) y para esto es importante la argumentación, necesaria para lograr la persuasión y aceptación dentro de estas comunidades científicas. Al respecto Mardones (1991) señala que *"Un paradigma es lo que los miembros de una comunidad científica comparten, y, recíprocamente, una comunidad científica consiste en hombres que comparten un paradigma"* (p. 199).

Con los planteamientos de Kuhn se abren puertas para ver la realidad y los avances científicos de manera diferente, dando entrada, entre otras cosas, a un análisis diverso de las consecuencias y los aspectos sociales que causan o que derivan de la misma ciencia. El fenómeno de la tecnología, sus avances, su creciente arraigo en todos los ámbitos de la sociedad y su incidencia en muchos cambios sociales pueden ser estudiados y validados científicamente gracias a la existencia de los diversos paradigmas científicos.

Así, han surgido diferentes paradigmas científicos que fueron consolidándose y sirviendo a través de sus métodos como base para establecer los distintos criterios de validez científica que conocemos en la actualidad:

En el caso del **positivismo**, a pesar de que el concepto positivista puede remontarse a los tiempos de David Hume y a la filosofía crítica de Emmanuel Kant, entre otros, fue Comté quien utilizó este término por primera vez en el siglo XIX (Moreno, 2003). Estableciendo el positivismo como una doctrina y, como señala Moya (1998), *"siendo precisamente Comte responsable de los tres principios programáticos del positivismo contemporáneo, a saber: El principio empirista de significación, el principio de la validación empírica de las teorías científicas y el principio de la conservación del desarrollo científico"* (p.41)

58 | El positivismo ve entonces el fenómeno desde afuera; desde este paradigma la verificación y el criterio del lenguaje demarcan lo que es ciencia y lo que no es; se busca entonces a través del lenguaje científico evitar la ambigüedad, enfocándose en los hechos y describiéndolos desde una objetividad ontológica y axiológica. Caracterizándose por el cientificismo y por enaltecer valores como el orden y el progreso.

A lo largo de la historia de los avances tecnológicos el positivismo ha dado grandes aportes, inclusive cuando se comienza a entender los efectos sociales que derivan del uso de la tecnología en sus diferentes acepciones. Siendo tantos los campos en los que está presente la tecnología y tan remota su historia, voy a limitarme de aquí en adelante a hablar de las tecnologías de información y comunicación (TIC) y de su evolución en las últimas 4 décadas. En este sentido desde el paradigma positivista se logró vislumbrar a nivel social muchas consecuencias intrínsecas en el uso de las TIC, llegaron a reforzarse hipótesis sobre las actitudes en el uso de las TIC en diversos grupos sociales, por ejemplo. Lo que llevó a la producción y uso masivo de muchos de los beneficios tecnológicos presentes en la actualidad.

El paradigma positivista, ciertamente, ha dado grandes frutos a la ciencia, sin embargo, la aparición del racionalismo crítico pone en tela de juicio ciertos aspectos del positivismo, estableciendo otros criterios para validar lo científico, como es el caso de la falsación. Así lo expone Popper (en Mardones, 1991), cuando resalta que:

Todos los experimentos pueden interpretarse como intentos de extirpar teorías falsas, de encontrar puntos débiles en una teoría para rechazarla si queda refutada por el experimento; (...) solo si no se pueden refutar a pesar de los esfuerzos se puede decir que ha superado bien severos experimentos. (p.92)

Al respecto Moya (1998), compara dogmatismo frente a actitud crítica como lo que para Popper mejor representaría las diferencias entre el modelo positivista y el racionalismo crítico. No obstante, a pesar de las diferencias que se plantean, el racionalismo crítico mantiene del positivismo el hecho de utilizar el método hipotético deductivo y el uso de un mismo método tanto para las ciencias sociales como para las ciencias naturales (Mardones, 1991)

No se puede negar que la falsación ha impulsado muchos avances en la ciencia y la tecnología, precisamente en el mundo de las TIC se percibe con elevada frecuencia esta dinámica. Vemos como en pocos años la manera de comunicarnos ha cambiado y sigue cambiando vertiginosamente. Muestra de esto vienen a ser los teléfonos celulares, cada vez surge una versión nueva pretendiendo “ser la mejor” y en poco tiempo resultan ser falsas esas pretensiones, pues surgen celulares con nuevas tecnologías y características que refutan o dejan atrás las ya existentes.

Sin embargo, no todo puede ser explicado desde el positivismo o neopositivismo; o estudiado y validado a través de la observación y el método científico, hay situaciones que no pueden ser asumidas de forma literal o que deben ser contextualizadas teniendo en cuenta, no solo tiempo y espacio, sino también el sentir de los protagonistas y el significado del lenguaje utilizado.

Entonces, ¿cómo validar costumbres, creencias o sentimientos? Una manera es utilizando una técnica antigua pero que se mantiene y que se ha ido perfeccionando y formalizando hasta llegar a ser un enfoque a través del cual se pueden desarrollar estudios científicos: La Interpretación o **Hermenéutica**.

La Hermenéutica, que tuvo su origen en el análisis textual, principalmente de los libros bíblicos, fue adoptada por Dilthey como base metodológica en un intento por dar a las ciencias humanas la precisión y certeza que habían caracterizado el éxito y prestigio de las ciencias naturales. Así los textos y los productos culturales llegaron a ser para Dilthey la llave para la comprensión de las intenciones subjetivas y la vida histórica de sociedades remotas (Ulin, 1990)

Por otra parte, Gadamer enfoca el proceso hermenéutico en una relación circular. “*El acuerdo de todas las partes con el todo es el criterio permanente para la rectitud de la comprensión*” (Mardones, 1991. P.108). En el aspecto social, para entender un hecho específico se debe interpretar, no solo el lenguaje que utilizan los involucrados, sino sus costumbres, su contexto y comprender la incidencia de cada uno de esos aspectos en el hecho o fenómeno a estudiar. En sí con la hermenéutica se logra llegar más allá en el estudio de las ciencias humanas, pues se hace posible interpretar lo individual con respecto a su contexto.

Es bien sabido que las TIC en la actualidad forman parte de un proceso social; al respecto, Adell (2007) plantea que éstas tecnologías están cambiando nuestro sistema educativo, cómo trabajamos, cómo nos relacionamos unos con otros, cómo pasamos nuestro tiempo libre y, en suma, nuestros modos de percibir y relacionarnos con la realidad y a nosotros mismos. En consecuencia, como todo proceso social muchos aspectos relacionados con el uso de las TIC no pueden tomarse de forma objetiva o literal, sino que deben interpretarse según el contexto y la perspectiva de la o las personas involucradas, para lo cual es importante tener presente los fundamentos de la hermenéutica.

| 59

Con respecto al paradigma interpretativo es importante también tener en cuenta el gran aporte dado por Husserl a través de la fenomenología, método que para Serrano (2007) “*permite la elaboración de una filosofía como ciencia eidética, es decir, como ciencia de las esencias*” (p. 22) y que según Díaz (2011), “*consiste en sustraer la intencionalidad de la conciencia de la esfera de la experiencia psíquica y llevarla a la esfera de la pura validez lógico-objetiva*” (p.93). Las ideas y enseñanzas de Husserl influenciaron a muchos estudiosos entre quienes se encuentran M. Heidegger, H. G. Gadamer, E. Levinas, J. P. Sartre, H. Marcuse, K. Lowit, L. Landgrebe, entre otros.

Sin embargo, una de las características del paradigma interpretativo es que su criterio de validez no está basado en un solo método, sino que se apoya en varios, como los mencionados por Díaz (2011): “*El etnográfico, El fenomenológico, Fenomenológico Hermenéutico, Etnometodología, Interaccionismo Simbólico, Estudio de Casos (Historia de Vida), Teoría Fundamentada, Documental (Análisis de contenido)*” (p.39).

Pero ¿y al momento de estudiar el contexto en sí?, ¿Cómo analizar la dinámica de los movimientos sociales desde su esencia, no individual sino de grupo? Siguiendo en la línea de las TIC, ¿cómo estudiar y obtener resultados formales de la incidencia de éstas en los cambios de actitudes y conductas de los diferentes grupos sociales?

Una alternativa para abordar estas necesidades es la **Teoría Crítica** que, según Muñoz (2000), tiene su origen en la escuela de Frankfurt consecuencia de los acontecimientos en Europa en la segunda década del siglo XX, buscando desarrollar una reflexión sobre los procesos que consolidaban la sociedad burguesa-capitalista y todo el significado social que esto conllevaba. En los proyectos de la Escuela de Frankfurt estuvieron involucrados, entre otros, Horkheimer, Adorno, Benjamin, Fromm y Marcuse. Y es después de unos años que Horkheimer le da a este movimiento la denominación de Teoría crítica.

Esta corriente epistémica, teniendo sus inicios en la Dialéctica de la ilustración, enfoca su metodología en el estudio de los procesos sociales y centra su razón de ser en la lucha contra la dominación, criticando la concepción presentada desde la Racionalidad Instrumental de que todo orden social convierte a los seres humanos en instrumento. Al respecto, Marcuse (en Moya, 1998) expresa que *“la racionalidad tecnológica protege así, antes que niega, la legitimidad de la dominación y el horizonte instrumentalista de la razón se abre a una sociedad racionalmente totalitaria”* (p.186). Criticando de esta manera el hecho de que la meta se traduzca simplemente en lograr producir más en menos tiempo, sin importar las necesidades de las personas involucradas sino lo práctico, lo que genera ganancias y aumenta capitales.

Ante todo este panorama, Habermas presenta una visión menos pesimista; habla de la “Racionalidad Comunicativa” en donde, tomando en cuenta la sociedad, la representa como un conjunto de sistemas complejos y estructurados de proceso donde el individuo puede pasar de ser solo un elemento más de estos procesos, a ser el creador principal de los mismos sumergido en la subjetividad de los significados del mundo de vida y enmarcado todo esto en la comunicación.

Al respecto, Habermas, según Fernández (1997), propone su propia versión de la crítica a la sociedad y renovadas alternativas de superación de las controversias mediante su concepto de acción comunicativa, entendiéndose esta como “fundamentación metodológica de las Ciencias Sociales en una Teoría del Lenguaje”; y su ética del discurso en la que, según el mismo autor, para Habermas la situación formal de la argumentación discursiva con otros sigue ciertas reglas las cuales son detalladas *“en lo que él llama la situación ideal del habla y esto lleva al resultado de una ética de procedimiento”*

Así pues, la respuesta del grupo social a través de la reflexión, el cambio, la transformación, la valoración, la toma de decisiones y la emancipación es la que darán validez a las teorías, siendo uno de los métodos utilizados la investigación acción participativa (Díaz, 2011). Desde esta perspectiva epistemológica, y al igual que en otros campos de acción, se pueden lograr muchos avances en el uso e implementación de aplicaciones tecnológicas partiendo de las necesidades y tradiciones que surjan de los grupos de usuarios involucrados.

60 | Sin embargo, en esa dinámica constante de la investigación y la ciencia surge otro paradigma que permite comprender situaciones o problemas desde una óptica diferente, se trata de **la complejidad** que, según Moreno (en Velilla, 2002):

Desde sus principios holográfico y de recursión ofrece un marco conceptual que presupone una visión no lineal, no mecánica y no acumulativa de cualquier desarrollo. Así, esta teoría coincide en sus presupuestos con la epistemología contemporánea, pero la mayor aportación de las teorías de complejidad podría estar en el lugar en donde se agota la epistemología contemporánea, es decir, en lo concreto de esa no linealidad, o en lo especial y curiosa de la lógica de ese desarrollo. (p.122)

Entonces desde la complejidad se permite abordar los problemas minimizando los parcelamientos paradigmáticos, surgiendo con esto nuevos criterios de validez científica. No obstante, la percepción de la verdad sigue su intermitente camino de atinos y desatino en el que surgen nuevos contextos y nuevos aspectos a tener en cuenta para llegar a ella a través de la investigación y la ciencia, aspectos que en otros tiempos fueron quizás invisibles van surgiendo en la actualidad, se perciben cada vez con más intensidad y destellando ante los ojos de la ciencia su relevancia; aspectos como el espíritu, las creencias, la cultura pasan a ser determinantes al momento de comprender la realidad actual y las necesidades de la humanidad en todos los campos, siendo uno de los principales el tecnológico.

En el marco de esta dinámica búsqueda de la verdad emerge el enfoque **Integral Holónico** el cual, según Wilber (2006), radica en una visión integrada de la realidad en la que el acceso al conocimiento dispone de tres vías que el identifica como: el ojo de la carne, a través del que se percibe el mundo externo, el tiempo y los objetos; el ojo de la mente, que permite alcanzar el conocimiento de la filosofía de la lógica y de la mente; y el ojo de la contemplación mediante el cual se accede a las realidades trascendentes.

Este enfoque surge de amplias investigaciones realizadas por el filósofo americano Ken Wilber, en las que, fundamentándose en diversos aportes de la psicología, la biología, la filosofía, la religión y la física emerge una forma integrada del conocimiento, así como una percepción coherente y sustentada del ser humano parte de lo que él llama Kosmos. La misma es abordada, no solo desde la perspectiva de la ciencia sino también desde la perspectiva de la religión místico-trascendental. En este sentido, Wilber (2008) plantea que *“desde la «revolución cuántica» de hace cincuenta años, varios físicos han descubierto intrigantes paralelismos entre sus resultados y los de ciertas religiones místico-trascendentales”*, siendo cada vez más comunes

y evidentes estas analogías; el autor menciona varios casos como por ejemplo el de Alan Watts quien para explicar el budismo y el taoísmo hizo uso de la física moderna y de la teoría de sistemas. (p.9)

Este enfoque epistémico provee las herramientas necesarias para abordar la realidad científica y tecnológica como proceso socio cultural de una manera eficaz y auténtica, respetando la importancia de cada persona, elemento y circunstancia que lo conforman; teniendo la posibilidad de descubrir la dinámica real del sujeto con el fenómeno, por ejemplo las TIC, en las diferentes etapas o roles que le toca asumir en el contexto investigado, pero además desde sus conocimientos, sus creencias, sus sueños y sus expectativas sin pasar por alto su entorno.

## LA IMAGINACIÓN, EL PRELUDIO DE LA VERDAD CIENTÍFICA

Todos los avances que se han logrado a través de la historia en gran medida se deben a la imaginación del hombre, a esa posibilidad de poder manipular en su mente lo que sabe y lo que no, y armar nuevas conjeturas; nuevas hipótesis. Y el afán de que ese producto de la imaginación se convierta en realidad ha llevado a muchos a la consagración por los aportes que han dado a la humanidad. La imaginación científica viene a combinar, pues, los presupuestos teóricos y las vivencias cotidianas en el planteamiento de nuevas hipótesis, en el surgimiento de nuevas teorías, en el surgimiento de nuevas creaciones.

Ejemplos interesantes sobre imaginación científica son los diversos avances tecnológicos; siendo más precisos en este caso las TIC. Hace pocos años era ciencia ficción pensar que las personas se comunicasen a través de una pantalla. Algo que en los años 60 era solo imaginación, gracias a los avances científicos y tecnológicos, en la actualidad es parte de nuestra cotidianidad. En el diseño e implementación de este modo de comunicación se conjugaron aspectos empíricos y analíticos, los empíricos que vienen a ser el sonido y la electricidad, ambos medibles; por otra parte, los cálculos físicos y matemáticos necesarios para lograr la proyección de imagen y sonido a través de impulsos eléctricos conformarían el componente analítico.

Por otra parte, el campo de las ciencias sociales no escapa de la dinámica de la imaginación científica; las situaciones que han surgido de la dinámica social derivada del uso de las TIC inevitablemente han generado confrontaciones teóricas, ya que han conllevado al surgimiento de nuevas concepciones como es el caso de la Sociedad Red planteada por Castells (1999). Siendo ésta solo una en la gama de conjeturas que surgen del análisis de situaciones reales y posibles escenarios entramados en la imaginación de los investigadores sociales, las cuales ayudan a la comprensión de muchos fenómenos que han ido surgiendo con el uso de las TIC en los diversos campos de la vida cotidiana.

| 61

## REFLEXIONES FINALES

El desarrollo de la ciencia, así como el de la tecnología ha estado influenciado por intereses diversos. El patrocinio o respaldo de proyectos científicos y tecnológicos muchas veces está condicionado al beneficio que connota el desarrollo de los mismo en campos como el político, económico o militar. Así pues, la verdad interesa por una necesidad de poder; de ahí la importancia de los criterios de validez, por los que la ciencia ha ido evolucionando y con los que, a través de sus métodos se ha logrado ampliar el abanico de posibilidades en las cuales cimentar la verdad desde diferentes visiones y con diferentes finalidades.

La verdad es un sinfín de destellos que se han producido paulatinamente a lo largo de la historia. La verdad, al igual que las TIC, cambia de acuerdo a los intereses, a la perspectiva, al enfoque que se quiera dar. La intermitencia de la verdad es lo que la hace apasionante y hace necesarios los criterios de validez científica, con los que nos permitimos consolidar, ese destello –esa verdad- que a uno a varios interesa resaltar.

## REFERENCIAS

- Adell, J. (1997). *Tendencias en Educación en la Sociedad de la Información*. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. [Revista en línea], 7. Recuperado de: <http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>
- Bergua, J. (1970). *Crítica de la Razón Pura, Kant*. (Traducción, noticia preliminar y notas de Juan Bergua). España: Ediciones Ibéricas.

- Díaz, L. (2011). *Visión investigativa en ciencias de la salud (Énfasis en paradigmas emergentes)*. Valencia, Venezuela: Trotsky Vargas – Luis García.
- Dunayevskaya, R. (2004). *Filosofía y Revolución: De Hegel a Sartre y de Marx a Mao*. México: Siglo XXI Editores.
- Fernández, S. (1997). Habermas y la Teoría Crítica de la Sociedad. Legado y diferencias en teoría de la comunicación. *Cinta de Moebio: Revista de epistemología de Ciencias Sociales*. Recuperado de: <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/01/frprin03.htm>
- Hurtado, I. y Toro, J. (2005). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. 5ta. Ed. Valencia, Venezuela: Episteme Consultores Asociados, C.A.
- Mardones, (1991). *Filosofía de las Ciencias humanas y sociales: Materiales para una fundamentación científica*. España: Anthropos
- Moreno, M. (2003). *Filosofía. Volumen IV: Historia de la filosofía moderna y contemporánea*. España: Editorial Mad, S.L.
- Moya, E. (1998). *La disputa del positivismo en la filosofía contemporánea*. España: Servicio de publicaciones Universidad de Murcia.
- Muñoz, B. (2000). *Theodor W. Adorno: Teoría crítica y cultura de masas*. Caracas: Fundamentos
- Pérez, J (2006). *Retórica, argumentación y elección de teorías en T. S. Kuhn*. Caracas: Equinoccio: Universidad Simón Bolívar.
- Prieto, M. (Dir.) (2002). *Nietzsche, Friedrich: El crepúsculo de los ídolos*. Buenos Aires: EDAF.
- Selsam, H. (1962). *¿Qué es la filosofía?* 3ra. Ed. México: Grijalbo, S.A.
- Serrano, J. (2007). *Filosofía actual en perspectiva latinoamericana*. Bogotá: San Pablo.
- Ulin, R. (1990). *Antropología y teoría social*. México: Siglo XXI Editores, S.A.
- Velilla, M. (Comp.). (2002). *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Colombia: Instituto colombiano de fomento para la educación superior/UNESCO
- Wilber, K. (2006). *Los tres ojos del conocimiento: la búsqueda de un nuevo paradigma*. 5ta ed. Barcelona-España: Editorial Kairós, S.A.
- 62 | Wilber, K.(Ed.) (2008). *El paradigma holográfico: una exploración en las fronteras de la ciencia*. 7ma ed. Barcelona-España: Editorial Kairós, S.A.

**Fecha de recepción: 27/10/2019**

**Fecha de aceptación: 28/11/2019**

---

# LA AUTOGESTIÓN DE LOS APRENDIZAJES. INNOVACIÓN EN ESTRATEGIAS Y TECNOLOGÍAS. EL CASO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA FACULTAD REGIONAL SAN NICOLÁS

## SELF-MANAGED LEARNING. INNOVATION IN STRATEGIES AND TECHNOLOGIES. THE CASE OF UNIVERSITY STUDENTS FROM *FACULTAD REGIONAL SAN NICOLÁS*

---

Humberto Riccomi<sup>25</sup>

Lucía Sacco<sup>26</sup>

### Resumen

Este artículo aporta conocimiento sobre una propuesta de enseñanza que favorezca la autogestión de los aprendizajes, implementada durante el 2018 en la que participaron 17 estudiantes de segundo año de Análisis Matemático II de la carrera de Ingeniería Electrónica de la Facultad Regional San Nicolás, UTN. La propuesta incluyó diferentes actividades de aprendizajes con el propósito de analizar los desempeños de los estudiantes frente a una metodología de trabajo diferente. El análisis de los resultados permitió comprender este tipo de escenario y de la necesidad de fortalecer el desarrollo de la autogestión de los aprendizajes en estudiantes de Ingeniería desde los primeros años.

| 63

**Palabras claves:** Autogestión. Estrategias. Tecnologías.

### Abstract

This article provides knowledge about the implementation in 2018 of a teaching method which contributes to self-managed learning. Seventeen second-year Mathematical Analysis II students doing the degree in Electronic Engineering at *Facultad Regional San Nicolás (FRSN)*, UTN, participated. The method included several learning activities in order to analyze the performance of students when faced to a different methodology of work at *FRSN*. The analysis of results contributed to the understanding of this teaching method and the need to strengthen the development of self-managed learning in engineering students during the first years.

**Key words:** Self-management. Strategies. Technologies.

---

25 Ingeniero eléctrico. Especialista en Docencia Universitaria. Profesor Asociado. Investigador categorizado Plan de Incentivos (categoría IV). Facultad Regional San Nicolás, Buenos Aires. Universidad Tecnológica Nacional. Argentina. E-mail: hriccomi@peeirr.com.ar

26 Lic. en Ciencias Aplicadas. Lic. Tecnología Educativa. Magister en Docencia Universitaria. Profesor Adjunto. JTP. Investigador categorizado Plan de Incentivos (categoría IV). Director Proyecto investigación PID Facultad. Facultad Regional San Nicolás, Buenos Aires. Universidad Tecnológica Nacional. Argentina. E-mail: lcsacco@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza en la Universidad no debe considerarse como el resultado de la transmisión de conocimientos de un docente a un estudiante pasivo, sino debe concebirse como el logro productivo del estudiante que aprende en interacción social con otros estudiantes, con el docente y con el material didáctico que se le propone (Riccomi, Sacco & Pacini, 2017). El docente universitario debe estar atento y crear el escenario adecuado que proponga caminos que despierten el desarrollo de cada potencial individual, generando aprendizaje de conocimiento, no sólo a nivel cognitivo, sino de actitudes, valores y funciones que permitan al estudiante de carreras de Ingeniería, comprender y dar respuesta a los problemas y situaciones de la vida. Es intención del docente universitario preparar al estudiante para que logre ser un ingeniero competente (Riccomi, Schivo, Sacco, Pacini, López, 2015).

Este artículo presenta una experiencia piloto que tiene el propósito de contribuir con conocimiento en el contexto universitario, sobre un modelo pedagógico de aprendizaje híbrido que permita el desarrollo de estrategias de autogestión de los aprendizajes, relevantes en la enseñanza universitaria del siglo XXI. La propuesta de enseñanza en estudio se realizó en una de las unidades didácticas de la asignatura Análisis Matemático II (AMII) en Ingeniería Electrónica de la Facultad Regional San Nicolás, Universidad Tecnológica Nacional (FRSN-UTN) durante el 2018.

## ENCUADRE TEÓRICO

64 | La innovación educativa debe visualizarse desde una perspectiva integral, donde la combinación de estrategias didácticas y recursos tecnológicos adecuados y un nuevo modo de analizar el rol del docente y el desempeño del estudiante, lleve a la construcción real de aprendizajes significativos y a la formación de competencias. Los modelos pedagógicos de aprendizaje híbrido (*blended learning*, *blearning*) están surgiendo como una innovación educativa, como una posibilidad de compromiso estudiantil, innovación sostenible en comparación con el aula tradicional. Estos modelos pedagógicos están cada vez más utilizados en la educación superior, por el hecho que promueven cambios significativos en el aprendizaje y brindan la posibilidad de **crear nuevos escenarios que se adapten a** las necesidades particulares de cada estudiante. La integración de la enseñanza tradicional presencial, con el sistema *e-learning*, permite crear **modelos educativos flexibles** y acordes a los nuevos tiempos, con el propósito de no renunciar a las posibilidades que ofrecen ambos (Dziuban & Hartman, 2004; Graham, 2006).

Duart, Gil, Pujol & Castaño (2008) hacen una distinción importante entre los conceptos *blended* e *híbrido*. Para este autor, en el resultado de la mezcla (*blended*) se pueden distinguir las partes que la componen, en cambio el concepto *híbrido* es el resultado del cruce de dos elementos de origen diferenciado, cuyo resultado está totalmente integrado e inseparable. De esta manera, el concepto *híbrido* constituye una posibilidad de continuo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje puesto que puede verse como la expansión y continuidad espacio temporal (presencial y no presencial, sincrónica y asincrónica) en el ambiente de aprendizaje. Los ambientes híbridos van más allá del complemento de la presencialidad con la virtualidad o viceversa, se trata de la integración de ambas modalidades, proporcionando dinámicas y espacios de aprendizaje dialógico, que replantean los roles del estudiante, del profesor y del proceso de aprendizaje.

La autogestión del aprendizaje es la acción de activar y mantener sistemáticamente procesos metacognitivos, motivacionales, afectivos y conductuales, con el fin de alcanzar objetivos de aprendizaje, en un contexto en particular. Una propuesta de enseñanza basada en un modelo pedagógico de aprendizaje híbrido debe pensarse en un escenario que permita dicha autogestión del aprendizaje del estudiante (Zimmerman, 2008).

Para Chávez Barboza (2014), la autogestión de los aprendizajes implica cuatro fases distintivas, la planificación, el seguimiento, el control y la evaluación. En cada una de ellas el estudiante debe identificar sus propias necesidades, establecer sus propios objetivos de aprendizaje, realizar búsquedas de recursos (humanos y materiales), elegir e implementar sus propias estrategias y métodos, y realizar actividades de evaluación de los resultados.

Villardón Gallego (2007) señala que es importante que el *currículum* universitario ayude a los estudiantes a convertirse en personas que gestionen sus propios recursos para aprender. Para este autor la enseñanza en el contexto universitario debe estar orientada al desarrollo integral del estudiante, y debe incluir diferentes

acciones para desarrollar la competencia para aprender. Dentro de esta competencia consideran la autonomía y la capacidad de gestionar el propio aprendizaje y las actuaciones destinadas a favorecerla.

Soler Ranzani, Solanas Saura, Aymerich Martínez & Brugada Terradellas (2011) resaltan la importancia de una buena planificación, organización y capacidad resolutoria, tanto por parte del estudiante como del docente. Se requiere que el estudiante se haga consciente de que debe aceptar responsabilidades para su aprendizaje y la necesidad de aprender por sí solo y de sus compañeros en forma cooperativa. Por otro lado, señalan que para que se desarrollen estos procesos en los estudiantes, la propuesta de enseñanza debe considerar una intervención continua del docente, tanto jerárquica como facilitadora.

Cuando se habla de competencias se ha acordado en la cátedra de Análisis Matemático II, considerar la definición dada por el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería de la República Argentina:

Competencia es la capacidad de articular eficazmente un conjunto de esquemas (estructuras mentales) y valores, permitiendo movilizar (poner a disposición) distintos saberes, en un determinado contexto con el fin de resolver situaciones profesionales. (CONFEDI, 2014, p.16)

Según esta definición, las competencias aluden a capacidades complejas e integradas; están relacionadas con saberes (teórico, contextual y procedimental); se vinculan con el saber hacer (formalizado, empírico, relacional); están referidas al contexto profesional (entendido como la situación en que el profesional debe desempeñarse o ejercer); están referidas al desempeño profesional que se pretende (entendido como la manera en que actúa un profesional técnicamente competente y socialmente comprometido); permiten incorporar la ética y los valores.

## OBJETIVO

Desde este posicionamiento, los docentes de la cátedra de AMII se proponen, a partir del diseño y puesta en acción de la propuesta de enseñanza piloto:

- Contribuir con conocimiento en el contexto de la FRSN-UTN, sobre un modelo pedagógico de aprendizaje híbrido que permita el desarrollo de competencias y la autogestión de los aprendizajes por parte de los estudiantes de 2do año que cursan AMII en Ingeniería Electrónica.

| 65

## ENCUADRE METODOLÓGICO

A partir de la intencionalidad de los docentes de la cátedra, una propuesta de enseñanza que facilite un aprendizaje híbrido de calidad debería incluir:

- Un escenario apropiado, flexible, que permita la actuación, la experimentación y el error y, sobre la base de las producciones de los estudiantes, creando oportunidades de intercambio y reflexión.
- Métodos variados que resulten apropiados para la adquisición de aprendizajes: conceptos y teorías, competencias, habilidades y valores.
- Actividades centradas en el estudiante, ajustadas al tiempo y recursos disponibles, que permita la gestión de sus propios ritmos de trabajo y estudio.
- Prácticas y herramientas que permitan llevar a cabo un proceso dialógico entre docentes, estudiantes y recursos.

La hipótesis de estudio formulada fue:

Una propuesta de enseñanza que facilite el aprendizaje híbrido contribuye a mejorar el desarrollo de competencias específicas vinculadas con la autogestión de los aprendizajes de estudiantes de 2do año de Análisis Matemático II, de la carrera de Ingeniería Electrónica de la Facultad Regional San Nicolás, UTN.

La investigación realizada adoptó un enfoque *cualitativo* ya que pretendió comprender y analizar el impacto de la implementación de una propuesta de enseñanza basada en un modelo de aprendizaje híbrido. El estudio del diseño y la implementación de la propuesta se realizó desde la perspectiva de los estudiantes y teniendo en cuenta las percepciones de los docentes.

Su alcance fue *descriptivo*, ya que buscó detallar los momentos de aprendizaje por los que transcurrió el estudiante al relacionarse con cada una de las actividades de aprendizaje propuestas, analizando cómo las mismas influyeron en el desarrollo de competencias genéricas y específicas.

El tipo correspondió a un estudio de casos, ya que se analizó en profundidad el grupo-clase durante la enseñanza de una unidad didáctica. El diseño fue *transversal* porque se recolectaron datos en un momento determinado, durante la implementación de la propuesta de enseñanza, para el estudio de las competencias de autogestión de aprendizaje que desarrollen los estudiantes.

Se trabajó con dos grupos de estudiantes, un grupo experimental conformado por 17 estudiantes de 2do año de la carrera de Ingeniería Electrónica y un grupo control de 14 estudiantes de 2do año de Ingeniería Eléctrica que cursaron durante el mismo período la misma asignatura.

## PROPUESTA DE ENSEÑANZA

En primer lugar, se analizó en qué unidades se iba a proponer este modelo de enseñanza y con qué grupo de estudiantes. Análisis Matemático II es una asignatura anual, organizada en torno a tres unidades didácticas. La última unidad didáctica del año lectivo, es la de *Ecuaciones y sistemas de ecuaciones diferenciales*, constituida por cuatro sub unidades. Las clases son presenciales, dos veces en la semana, de tres horas cada una. Tradicionalmente esta unidad didáctica se evalúa a través de un parcial teórico-práctico.

Durante el 2018 se consideró que los contenidos incluidos en ella permitirían llevar a cabo una experiencia piloto en la FRSN que proponga una dinámica de trabajo activo, tanto de docentes y estudiantes, alternando instancias presenciales y no presenciales.

La Tabla 1 presenta las competencias y resultados de aprendizajes fijados por la cátedra, para la unidad didáctica seleccionada.

**Tabla 1**

Competencias y resultados de aprendizaje

Competencias		Resultados de aprendizaje
<b>GENÉRICAS</b>	Identificar, formular y resolver problemas de ingeniería electrónica	Modelice y resuelva problemas de aplicación utilizando conceptos de AMII (EDO, tipos de funciones, ...)
		Visualice e interprete soluciones de los problemas modelizados
	Utilizar de manera efectiva las técnicas y herramientas de aplicación en la ingeniería electrónica.	Aplique correctamente los conocimientos teóricos a la práctica
	Comunicar con efectividad.	Argumente razonamientos y toma de decisiones
	Aprender en forma continua y autónoma.	Valore las instancias de aprendizaje fuera del ámbito de la clase
	Actuar con espíritu emprendedor.	Autoevalúe permanentemente fortalezas, debilidades y potencialidades
<b>ESPECÍFICA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA DE AMII</b>	Formular modelos matemáticos de situaciones problemáticas vinculadas a fenómenos físicos, químicos o geométricos a través de ecuaciones y sistemas de ecuaciones diferenciales	Modelice y resuelva, a través de ecuaciones y sistemas de ecuaciones diferenciales, situaciones problemáticas vinculadas a fenómenos físicos, químicos o geométricos.

Fuente: Elaboración propia

Entre las barreras anticipadas al desarrollo de la propuesta de enseñanza se tuvo en cuenta problemas en la conectividad de los estudiantes y la disponibilidad de recursos tecnológicos, los escasos horarios disponibles de los laboratorios en la FRSN y las posibilidades en cuanto a permisos para la implementación de la propuesta por parte de las autoridades de la Facultad. Como escenario de trabajo se consideró diseñar y desarrollar un Aula Virtual en la plataforma Moodle de la FRSN-UTN. Este proceso implicó para los docentes un arduo trabajo de reflexión sobre la manera óptima de organización y secuenciación de las actividades a proponer, como así también, de los recursos a incluir para el desarrollo de la teoría, el estudio de procedimientos de resolución de ejercicios, la atención de dudas y consultas o para ampliar conocimientos sobre el contenido a estudiar en forma autónoma por los estudiantes propuestos en las clases no presenciales.

La experiencia se inició el 02 de octubre y se finalizó el 17 de noviembre de 2018. Constó de 5 clases presenciales, 9 clases no presenciales y 4 sesiones de Zoom.

Dos semanas antes de iniciada la experiencia, se les asignó a los estudiantes la realización de un test de estilos de aprendizajes validado on line (Felder & Silverman, 2002). Se le pidió una vez realizado enviar los resultados a los docentes. Este modelo de test establece que los estudiantes aprenden de diferentes maneras. Hay estudiantes que prefieren escuchar u observar; reflexionar o actuar; razonar de manera lógica o intuitiva; memorizar o visualizar y establecer analogías; de manera constante o en pequeños trozos y en forma global, es decir, poseen preferencias de aprendizaje en una dimensión: sensorial o intuitiva, visual o verbal, activo o reflexivo, secuencial o global respectivamente (Felder & Spurlin, 2005). Propone la hipótesis de que los docentes de Ingeniería deberían considerar, al diseñar y plantear un modelo o estilo de enseñanza, aspectos de ambas dimensiones de una categoría (por ejemplo, visual y verbal). Se consideró que este modelo proporcionaría una buena base para los docentes de la asignatura para realizar los ajustes finales al diseño del Aula Virtual antes de su implementación, acorde las necesidades de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

La primera actividad propuesta en el Aula Virtual fue la realización de un glosario colaborativo. Los estudiantes debían aportar un concepto, propiedad o procedimiento que consideraran que no ha sido contemplado en el Aula Virtual y que ellos han necesitado para la realización de las tareas.

El Aula Virtual presentaba la unidad didáctica dividida en cuatro secciones, cada una correspondiente a una de las sub unidades que la conforman. Cada sección se estructuró de una primera clase presencial y una a tres clases no presenciales. Todas las clases presenciales se desarrollaron en el salón de clases. Los estudiantes asistían a ellas con sus propias computadoras portátiles. En las clases presenciales se realizaba un recorrido y explicación sobre las tareas asignadas. Estas tareas hacían referencia a desarrollos de teoría, modelización y resolución de problemas, trabajo con el software Geogebra o con las aplicaciones de Matlab desarrolladas por la cátedra, o la resolución de ejercicios incluidos en el cuadernillo propio de la asignatura.

| 67

El estudiante podía llevar a cabo las clases no presenciales en el espacio y tiempo que considerara, ya sea utilizando los laboratorios de la facultad o desde sus hogares. Los docentes en el horario de clases, incluían preguntas en los foros de consultas de tareas que orientaban el estudio de los contenidos de la clase no presencial, así como acompañaban el trabajo autónomo de los estudiantes.

Para la atención puntual de cada una de las cuatro entregas de tareas, como así también para fomentar la oralidad y el intercambio de dudas, se realizaron sesiones de Zoom. Los estudiantes durante estas reuniones on-line presentaban dudas en forma oral. Los audios y chat producidos en ellas luego eran compartidos en el Aula Virtual, para su posterior uso por parte de quien lo necesitara, ya sea porque no pudo asistir a la reunión o para rever lo analizado.

Otra de las acciones que se propuso a los estudiantes es el uso de bibliografía específica de AMII. En cada una de las tareas se presentaba bibliografía sugerida disponible en la Biblioteca de la FRSN, teniendo cada uno la libertad de buscar otras fuentes, debidamente referenciadas y de rigor científico. A partir del trabajo realizado por los estudiantes a lo largo de la experiencia se fueron ajustando consignas y se incorporó bibliografía específica digitalizada.

Para la recuperación, de aquellas tareas que a lo largo de la experiencia no habían sido realizadas satisfactoriamente por parte de los estudiantes, se propusieron en forma personalizada nuevas tareas de recuperación.

Los dos docentes a cargo de la experiencia realizaron diferentes actividades de intervención vinculadas con:

- La dirección de la propuesta: dirigiendo y marcando el paso de trabajo con los contenidos y fijando días de entrega de tareas.
- El acompañamiento de los estudiantes: respondiendo consultas puntuales y generales, aportando ayudas extras para la interpretación de contenidos o de consignas (nuevos recursos), interrelacionando conocimiento de temas para la discusión a medida que iba transcurriendo la propuesta, ayudando a clarificar las ideas y el conocimiento de los estudiantes solicitando opiniones, corrigiendo intervenciones de los estudiantes, evaluando la actuación de los estudiantes, intercambiando ideas y experiencias con los estudiantes.
- La gestión de instancias de confrontación: proponiendo debates a través de preguntas que permitieran a los estudiantes manifestar posibles tareas o actividades que le generaban conflictos (principalmente en las sesiones de Zoom), identificando posibles errores cometidos por los estudiantes para poder intervenir adecuadamente, discutiendo y negociando estrategias de tutorías con los estudiantes.
- La gestión de instancias de reconocimiento del desafío de aprender en forma autónoma: aclarando ideas identificando contradicciones en las contestaciones de estudiantes, promoviendo la evaluación de ideas y el pensamiento crítico, despertando el interés de los estudiantes relacionando la discusión con conocimientos o aprendizajes previos, estimulando a que los estudiantes aprendan por sí mismos a través del descubrimiento y la exploración.

El seguimiento de los estudiantes a lo largo de toda la experiencia, permitió a los docentes de la asignatura valorar el trabajo de autogestión de los aprendizajes que cada uno de los estudiantes llevó a cabo. Entre los aspectos relevantes observados:

- La motivación intrínseca, interés por el propio aprendizaje que cada estudiante demostró a lo largo de la experiencia para superar las dificultades de un modo de trabajo al que no estaban familiarizados.
- La motivación extrínseca, interés por la realización completa de las tareas y actividades propuestas (lo cual implicaba la no realización del Tercer Parcial escrito individual presencial).
- La autoeficacia para trabajar con recursos tecnológicos (actividades de construcción colaborativa y de comunicación sincrónica y asincrónica). En las sesiones de Zoom mostraron ser nativos digitales en el uso de dicha tecnología, asistiendo en varias oportunidades en cuestiones técnicas de uso a los docentes como compartir pantalla o guardar el chat de conversación cuando uno de los estudiantes no tenía micrófono.
- La elaboración de esquemas o desarrollos propios, o de organización estableciendo conexiones entre los contenidos de las unidades o los procedimientos de resolución.
- El desarrollo de un pensamiento crítico, argumentando las soluciones de los problemas propuestos, vinculándolos con lo trabajado en otras asignaturas, interpretando soluciones obtenidas no sólo desde el análisis del resultado desde su representación gráfica y su vinculación con el problema físico.
- La regulación metacognitiva del propio aprendizaje, planificando tiempos para el desarrollo de las tareas, realizando análisis de las estrategias de estudio utilizadas, evaluando los propios avances y corrección del proceso llevado a cabo.
- La gestión individual del ambiente de estudio. Muchos alumnos evidenciaron a un principio ciertas dudas en cuanto a cómo organizar las condiciones adecuadas del espacio de trabajo no presencial para estudiar y la gestión eficaz del tiempo. Los docentes lo evidenciaron en un principio, por mensajes desesperados a través del WhatsApp del grupo de clases. Ello fue mejorando a partir de la segunda sección, una vez superado los temores de entrega de tareas y recibo de devoluciones por parte de los docentes.
- El apoyo entre compañeros para la resolución de las tareas, aspecto trabajado durante las devoluciones de las primeras tareas. Se alentó el trabajo colaborativo y la construcción de sus propios desarrollos, interpretaciones y producciones.
- La participación en foros de consulta individual (Aula Virtual o WhatsApp) y sesiones de consulta grupal (de Zoom).

La evaluación de las ocho tareas asignadas a los estudiantes se realizó a partir de diferentes rúbricas que permitieron valorar el alcance de los resultados de aprendizajes fijados para la unidad didáctica en cuanto

al desarrollo de teoría, el uso de los recursos tecnológicos propuestos, la resolución de problemas y la realización de ejercicios.

## RESULTADOS

Los resultados obtenidos del análisis de los estilos de aprendizajes de los estudiantes de Análisis Matemático II resultaron de mucha utilidad. El 50% del grupo de 17 estudiantes del grupo experimental resultaron ser activos (puntaje promedio de la dimensión 4,6) y el otro 50% reflexivos (puntaje promedio de la dimensión 2,5). El 81% del grupo de 17 estudiantes resultaron sensitivos y el otro 19% intuitivos. Los resultados mostraron una fuerte tendencia de estudiantes visuales (75%). Por último, los resultados muestran una tendencia de estudiantes secuenciales (69%).

Toda esta información permitió la toma de decisiones curriculares, pedagógicas y tecnológicas (Mishra & Koehler, 2015). Decisiones tomadas a partir interrogantes como ¿Qué tipo de información enfatizar en el Aula Virtual? ¿Priorizar procedimientos y aplicaciones o conceptos y teoría? ¿Qué modo de presentación hay que destacar? ¿Visual con cuadros, diagramas, videos, figuras) o verbales con foros, lecturas y discusiones? ¿Qué dinámica de trabajo debe proponer el Aula Virtual, que obedezca a un modelo pedagógico de aprendizaje híbrido, potencie la autogestión de los aprendizajes? ¿Qué intervención docente se debe considerar? ¿De manera inductiva a través de fenómenos que conduzcan al desarrollo de teoría o deductivamente, partiendo de leyes y principios que conduzcan al estudio de problemas como el de un circuito eléctrico RLC serie con distintas alimentaciones o un sistema masa-resorte con rozamiento? ¿Qué modo de participación por parte de los estudiantes es facilitado por el uso del Aula Virtual? ¿Activos (los estudiantes hablan, discuten, comparten) o pasivos (estudiantes sólo observan y escuchan)? ¿Qué tipo de organización debe presentar el Aula Virtual? ¿Secuencial (paso a paso) o global (partiendo del todo)?

Como respuesta a estas preguntas, se consideró la incorporación de estrategias y tecnologías específicas. Para reforzar la verbalidad, se incluyeron los foros de consultas en cada una de las tareas; para trabajar la oralidad, la inclusión de las sesiones de Zoom; para aprovechar la predisposición a lo visual se incorporó el trabajo con videos tutoriales, con aplicaciones de Matlab propias y software de geometría dinámica (GeoGebra) para la representación de familias de curvas solución de las ecuaciones diferenciales, de isóclinas y trayectorias ortogonales.

Por último, para atender la predisposición de los estudiantes a aprender en forma secuencial se trató de presentar lo más detalladamente cada una de las secciones, atendiendo día a día posibles dificultades u obstáculos presentados por los estudiantes para el trabajo con el Aula Virtual.

De los 17 estudiantes del grupo experimental que iniciaron la experiencia, 15 fueron los que la completaron. Sólo un estudiante solicitó a los docentes cambiarse de comisión (con una enseñanza tradicional) y otro estudiante abandonó la experiencia. En el primer caso, el alumno aludió sentirse inseguro para realizar la experiencia, y el otro explicitó problemas en la disponibilidad de recursos tecnológico (luego se constató que adeudaba Análisis Matemático I y le resultaba dificultoso el seguimiento de la asignatura). Al finalizar la experiencia y comparar los resultados, sobre una base de 14 alumnos del GT y 17 alumnos en el GE, se tuvo que en el GT hubo 5 alumnos ausentes al momento de evaluar, 4 alumnos en condiciones de regularizar y 5 alumnos en condiciones de promoción directa, mientras que en el GE hubo 2 alumnos ausentes al momento de evaluar, 3 alumnos en condiciones de regularizar y 12 alumnos en condiciones de promoción directa.

Por último, y para tener un panorama general de todo el cursado, ambos grupos terminaron con 4 alumnos libres. En el GT, 6 alumnos quedaron en condición regular y 7 alumnos acreditaron la asignatura, mientras que, en el GE, 4 alumnos quedaron en condición regular y 12 alumnos acreditaron la materia.

Como cierre de la propuesta en el Aula Virtual se incluyó un formulario de Google preparado por los docentes de la cátedra, para la evaluación de la propuesta del modelo pedagógico de aprendizaje híbrido por parte de los estudiantes. En él se les consultó, por un lado, sobre la claridad de las consignas de las tareas, la organización y uso del Aula Virtual, de las dificultades para la realización de las tareas, de la utilidad de los recursos tecnológicos incluidos para el estudio de los contenidos (videos, aplicaciones, tutoriales, documentos, enlaces). Por otro lado, se los invitó a realizar una autoevaluación de resultados de aprendizaje que ellos consideraban alcanzados, contar una anécdota que les hubiera pasado durante la experiencia y realizar una opinión personal sobre la modalidad de trabajo llevada a cabo en Análisis Matemático II.

## CONCLUSIONES

Los resultados son alentadores, pero no se debe perder de vista de que se trata de una experiencia puntual, y que nuestra intención como integrantes de un grupo de investigación educativa, es continuar en esta línea para aumentar y consolidar los resultados obtenidos en este trabajo. La opinión de los estudiantes ha sido muy satisfactoria. Las sugerencias, comentarios, consultas y dudas planteadas por ellos, permitieron realizar ajustes a la propuesta de enseñanza a diario que permitieran generar ideas relativas a la importancia de estudiar, investigar y experimentar en estrategias y tecnologías que brinden a los estudiantes un rol activo en el proceso de aprendizaje.

Desde lo curricular y respecto al uso de las TIC, se considera continuar trabajando en el diseño del Aula Virtual, pensando e investigando nuevos problemas y recursos que permitan mayor autonomía en el trabajo que realicen los estudiantes, como así también habilidad para tomar decisiones acertadas en el momento oportuno, con una postura de reflexión permanente ante cambios posibles de la realidad que lo rodea, a transferir conocimiento a situaciones nuevas y a construir una postura que integre los aspectos cognitivos, las habilidades y el pensamiento crítico necesario para la autogestión de su aprendizaje. Desde lo didáctico, seguir reflexionando en cuanto a las estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje, las cuales estén direccionadas a desarrollar competencias profesionales y lograr un conjunto de aptitudes que permitan, a cada uno de los estudiantes, resolver situaciones problemáticas de interés a la especialidad, en diversos contextos, de manera independiente y flexible. El valor agregado de este tipo de trabajo, en una asignatura como es Análisis Matemático II de segundo año del ciclo básico, es descubrir su implicancia en la Ingeniería.

## REFERENCIAS

- Chávez Barboza, E. (2014). Autogestión del aprendizaje en la investigación educativa sobre Entornos Personales de Aprendizaje (PLE): Una revisión de literatura. **Revista de Educación Mediática y TIC**, 3 (2), 114-134.
- Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (2014). Competencias en Ingeniería. **Declaración de Valparaíso**. Universidad FASTA. Mar del Plata. Argentina.
- Duart, J. M.; Gil, M.; Pujol, M.; Castaño, J. (2008). **La universidad en la sociedad red**. Barcelona: UOC/Ariel. 1.ª ed.
- Dziuban, C.; Hartman, J. L.; Moskal, P. (2004). Blended learning. **Educause Research Bulletin**. Vol.7. Educause Center for Applied Research (ECAR).
- Felder, R.; Silverman, L. (2002). Learning and teaching styles in engineering education. **Journal of Engineering Education**, 78 (7), 674-681.
- Felder, R.; Spurlin, J. (2005). Reliability and validity of the Index of Learning Styles. A meta-analysis. **International Journal of Engineering Education**, 21(1), 103-112.
- Mishra, P.; Koehler, M.; Cain, W. (2015). ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)? **Virtualidad, Educación y Ciencia**. 6, 10.
- Riccomi, H., Schivo, M. E., Sacco, L., Pacini, C., López, R. (2015). Desarrollo de competencias y formulación de intenciones educativas en Análisis Matemático II (p. 87-96). **XIX EMCI Nacional y XI EMCI Internacional**. Educación Matemática en Carreras de Ingeniería. San Nicolás. Buenos Aires. Argentina.
- Riccomi, H., Sacco, L., Pacini, C. (2017). Mutando Prácticas Universitarias. Un transcurrir entre investigaciones e intenciones educativas para el logro de competencias profesionales. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española. Recuperado de: <https://www.morebooks.de/store/gb/book/mutando-pr%C3%A1cticas-universitarias/isbn/978-3-639-53510-5>
- Soler Ranzani, M.; Solanas Saura, P.; Aymerich Martínez, M. y Brugada Terradellas, R. (2011). **Autogestión en el proceso de aprendizaje: el viaje a Itaca**. Univest 2011. Universidad de Girona. Recuperado de: <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3659/181.pdf?sequence=1>
- Villardón Gallego, L. (2015). **Competencias genéricas en Educación Superior**. Metodologías específicas para su Desarrollo. Madrid: Narcea, 232-233.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological development, and future prospects. **American Educational Research Journal**, 45(1), 166-183.

**Fecha de recepción: 18/03/2019**

**Fecha de aceptación: 07/10/2019**

## CONVOCATORIA/ CALL FOR PAPERS

### Estimados profesionales, estudiantes, profesores y demás interesados

La Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad es una revista arbitrada e indexada, dirigida a profesionales, estudiantes, profesores y demás interesados. Su objetivo es contribuir con la divulgación del conocimiento y la innovación dentro de sus ejes temáticos, que son:

#### LÍNEA 1 - EDUCACIÓN, SOCIEDAD Y CULTURA

Esta es la línea que aborda la problemática existente en la evolución de los sistemas educativos mirados desde su contexto social y cultural, tomando al individuo desde un enfoque biopsicosocial y del ecosistema que lo rodea. Se considera que la Educación es una construcción social, por lo cual debe ser tomado en cuenta el modo cómo se organiza, cómo se disponen los saberes contenidos en ella, cómo esto impacta en la postura de sus actores de la educación y la posición de éstos en la organización, entre otros aspectos.

Se puede señalar que los saberes circulan, se acumulan y son adquiridos en los ámbitos educativos formales e informales, toman en cuenta las distintas culturas - nacionales e institucionales -, van disputando espacios, y se modifican con la práctica, mediante el proceso de construcción de conocimiento, con significación social.

| 71

#### LÍNEA 2 - GESTIÓN DE CONOCIMIENTO E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Esta línea aborda las problemáticas que surgen por las grandes transformaciones de los paradigmas educativos, la introducción de la tecnología educativa y las nuevas poblaciones de estudiantes, entre otros. Esto sucede en todos los niveles educativos (formales, no formales e informales). Investigar, desarrollar e innovar es un ciclo virtuoso en forma de espiral que va produciendo encadenamiento de nuevo conocimiento, tanto a nivel de aula como de la gestión de los centros educativos y su vinculación con el contexto. Las buenas prácticas y las lecciones aprendidas de un contexto se transforman en nuevo conocimiento e insumo para la innovación. De allí que la gestión del conocimiento y del aprendizaje es una función que va apareciendo en los sistemas educativos de la región asociados con los sistemas de aseguramiento de la calidad en la oferta educativa.

#### LÍNEA 3 – POLÍTICAS, GESTIÓN Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Es la línea que aborda los fenómenos que se producen en los procesos medulares de la educación desde una perspectiva holística, integrando las dimensiones formales, no formales e informales que están asociadas al concepto de aprendizaje a lo largo de la vida desde una perspectiva teórica y práctica.

Se abordan las bases epistemológicas desde una perspectiva que percibe al Sistema Educativo como una parte integral de la Sociedad y del Estado al que pertenece, desde sus orígenes hasta su desarrollo, especialmente en el siglo XXI.

En esta oportunidad, los invitamos a enviar sus artículos, reseñas o informes especiales para la próxima edición hasta el **30 de setiembre de 2020**

Las normas de admisión de originales y demás informaciones se encuentran adjuntas.

## INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

Solicitamos a los autores que lean con atención las normas para cada tipo de trabajo presentado para evaluación. En el caso que no se cumplan las normas básicas presentadas a continuación, los artículos no serán evaluados y se devolverán a sus autores para los debidos ajustes.

Los artículos, reseñas o informes especiales deberán ser de carácter científico o profesional, con información actual y novedosa sobre conocimientos y herramientas concretas relacionados a los siguientes ejes: Cultura, sociedad y Educación; Pedagogía, currículum y evaluación; políticas educativas, educación comparada y gestión en la educación e Investigación socioeducativa.

### a) Artículos:

- Deberán ser trabajos originales de investigación o artículos teóricos, de revisión bibliográfica o crítica.
- Deben ser inéditos y podrán estar escritos en español, portugués o inglés.
- Los mismos pasarán por un cuidadoso proceso de arbitraje por pares académicos (especialistas), preferentemente bajo la modalidad doble ciego. Este proceso de dictamen es anónimo. Una vez recibido el artículo se enviará a los pares para su evaluación; éstos tendrán que enviar su informe a los editores de la revista, indicando además si recomiendan la publicación sin alteraciones, si la recomiendan con alteraciones o si no recomiendan su publicación. Los editores lo harán llegar al/a los autor/es y, en el caso de haber sido solicitadas alteraciones o ajustes, establecerán un plazo para su devolución. Una vez devuelto el artículo con las recomendaciones y solicitudes de los árbitros, el mismo será aceptado para su publicación. La decisión final sobre la publicación de cada artículo es responsabilidad del Consejo Editorial.
- Los artículos no podrán, de forma simultánea, postularse para su publicación en otras revistas u órganos editoriales.
- El título se escribirá en negrita con mayúsculas centrado en ARIAL 14 en el idioma original y en inglés.
- A continuación, y alineado a la derecha, se escribirá el nombre del/de los autor/res del artículo junto con su correo electrónico y mediante una llamada se agregarán los datos del/de los mismo/s a pie de página con una extensión máxima de 5 líneas en ARIAL 10 (cargo, institución, estudios principales, especialización y publicaciones más relevantes).
- Contendrán, inmediatamente después, un resumen en la lengua de origen y otro en inglés hasta de 10 líneas con tres palabras clave.
- Los subtítulos se escribirán en ARIAL 12 en negrita alineados a la izquierda y en mayúscula.
- No se subrayarán palabras dentro del texto.

72 |

### b) Reseñas:

- Deben ser inéditas, relacionadas con publicaciones que versen sobre la temática de análisis de la revista ya sea en el número temático o en el general.
- Las mismas no pasarán por el proceso de arbitraje.
- El título del libro reseñado se escribirá en negrita con mayúsculas en ARIAL 14 agregándose a continuación con un espacio el nombre del autor/res del libro reseñado, la ciudad de publicación, la editorial y el año: centrado.
- La extensión máxima de las reseñas es de 10 páginas.
- No se subrayarán palabras dentro del texto.
- Al final del texto y alineado a la derecha se escribirá el nombre del autor de la reseña.

### c) Informes especiales

Se trata de informes que versen sobre temas relacionados a las líneas de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación, establecidas al inicio de estas Normas.

- La extensión máxima de los informes es de 20 páginas y deben aplicar las mismas normas de formato que los artículos.

## NORMAS DE PRESENTACIÓN DE LOS TRABAJOS

- Serán escritos en MS Word versión 1997-2003 o superior, con una extensión mínima de 10 páginas y máxima de 20 a espacio doble, en ARIAL 12, tamaño de página A4, con el margen superior e inferior de 2,5 cm respectivamente y el derecho e izquierdo de 3 cm, siguiendo la edición más reciente de las Normas de la American Psychological Association (APA). Se tendrá que tener especial cuidado en la corrección idiomática y en el cumplimiento de estas normas, en lo que se refiere a las citas, referencias bibliográficas en el texto y referencias al final del mismo.
- Todos los trabajos presentados para evaluación se someterán a evaluación por software antiplagio y en caso de constatarse plagio, los autores serán informados y el trabajo será automáticamente rechazado.
- Imágenes, ilustraciones, gráficos, cuadros y tablas.

Todos ellos deberán contener un título y la fuente en la parte inferior, de acuerdo a las normas vigentes. Las tablas llevarán su título precedido de la palabra "Tabla" y el número correspondiente, y no llevarán divisiones verticales. Se hace constar que si se trata de material que no pertenezca al autor, la responsabilidad por el licenciamiento de los derechos de reproducción estará a cargo del/de los autor/res del artículo o reseña.

- Citas:
  - Si son menores a las 40 palabras se colocan dentro del texto entre comillas y al final entre paréntesis se señalan los datos de la referencia. | 73
  - Si la cita tiene más de 40 palabras debe escribirse en un párrafo aparte, sin comillas, alineado a la izquierda y con un margen de 2,54 cm o 5 espacios de tabulador. Todas las citas deben ir a doble espacio.
  - Las citas se tienen que identificar siempre antes o después de efectuada la misma. No se aceptan las notas al pie de página para indicar la referencia a la bibliografía salvo para proporcionar aclaraciones.

### Referencias:

Se organizan alfabéticamente, dejando sangría francesa (a partir de la segunda línea de la referencia que se alinea a cinco espacios del margen izquierdo) y deben formatearse de la siguiente manera:

- Libro: Apellido, A. A. (Año). *Título*. Ciudad, País: Editorial
- Libro con editor: Apellido, A. A. (Ed.). (Año). *Título*. Ciudad, País: Editorial.
- Libro electrónico: Apellido, A. A. (Año). *Título*. Recuperado de <http://www...>
- Libro electrónico con DOI: Apellido, A. A. (Año). *Título*. Doi: xx
- Capítulo de libro: únicamente en los casos de libros compilatorios y antologías donde cada capítulo tenga un autor diferente y un compilador o editor: Apellido, A. A., y Apellido, B. B. (Año). Título del capítulo o la entrada. En A. A. Apellido. (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Ciudad, País: Editorial.
- Publicaciones periódicas formato impreso: Apellido, A. A., Apellido, B. B, y Apellido, C. C. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen(número), pp-pp.*

- Publicaciones periódicas con DOI: Apellido, A. A., Apellido, B. B. y Apellido, C. C. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen*(número), pp-pp. Doi: xx
  - Publicaciones periódicas online: Apellido, A. A. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen*(número), pp-pp. Recuperado de <http://www...>
  - Artículo de periódico impreso: Apellido A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre del periódico*, pp-pp. O la versión sin autor: Título del artículo. (Fecha). *Nombre del periódico*, pp-pp.
  - Artículo de periódico online: Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre del periódico*. Recuperado de <http://www...>
  - Tesis de grado: Autor, A. (Año). *Título de la tesis* (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución, Lugar.
  - Tesis de grado online: Autor, A. y Autor, A. (Año). *Título de la tesis* (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Recuperado de <http://www...>
  - Referencia a páginas webs: Apellido, A. A. (Fecha). *Título de la página*. Lugar de publicación: Casa publicadora. Recuperado de <http://www...>
  - Fuentes en CDs: Apellido, A. (Año de publicación). *Título de la obra* (edición) [CD-ROM]. Lugar de publicación: Casa publicadora.
  - Películas: Apellido del productor, A. (productor) y Apellido del director, A. (director). (Año). *Nombre de la película* [cinta cinematográfica]. País: productora.
  - Serie de televisión: Apellido del productor, A. (productor). (Año). *Nombre de la serie* [serie de televisión]. Lugar: Productora.
  - Video: Apellido del productor, A. (Productor). (Año). *Nombre de la serie* [Fuente]. Lugar.
  - Podcast: Apellido, A. (Productor). (Fecha). *Título del podcast* [Audio podcast]. Recuperado de <http://www...>
- 74 |
- Foros en internet, lista de direcciones electrónicas y otras comunidades en línea: Autor, (Día, Mes, Año) Título del mensaje [Descripción de la forma] Recuperado de <http://www...>

Los casos no previstos en estas normas deben ser consultados en la última edición de las Normas de la A.P.A.

## Derechos de autor:

La revista se reserva los derechos de autor o difusión de los contenidos que se publiquen.

## Forma y plazos de envío de los artículos y reseñas

- Los artículos y las reseñas deberán ser enviados por correo electrónico en dos copias, siendo una de ellas sin autor/es y sin ninguna referencia que permita identificar el/los mismo/s.
- También se adjuntará una hoja separada, donde consten los siguientes datos:

Nombre completo del/de los autor/es

Correo electrónico

Vínculo institucional

Dirección, ciudad, estado, país

Teléfono

Último grado de formación

Ocupación actual

Línea de investigación

Resumen en español del trabajo que presente

Sección pretendida para publicación: artículos, reseñas, informes especiales

- Los autores deben firmar y enviar una declaración de originalidad, así como un documento de Cesión de Derechos Autorales, que se les enviarán en el momento de la comunicación de la aceptación.
- Los artículos, reseñas y/o informes especiales deberán ser enviados hasta el **30 de agosto** para su evaluación. Una vez recibidos los arbitrajes de los jueces ciegos, se enviará el artículo para eventuales correcciones al/a los autor/es que deberán devolverlo en un período de 15 días. En el caso que el artículo corregido no se reciba dentro de ese plazo, no será publicado.
- La dirección para envío de los artículos y reseñas es la siguiente:

**revistaseducacion@ude.edu.uy** con copia a **mcampi@ude.edu.uy**



# TU PRIMER BANCO SIEMPRE



Si trabajás, depositá tu sueldo en tu Cuenta Universitaria  
y disfrutá de enormes beneficios.

Más información en:

[santanderuniversidades.com.uy](http://santanderuniversidades.com.uy)  Santander Universidades Uruguay