



Multidisciplinary Journal of Educational Research

Volume 8, Number 1

Hipatia Press

www.hipatiapress.com



	Las Urgencias Pedagógicas en la Sociedad del Aprendizaje y el Conocimiento. Un Estudio para la Reflexión sobre la Calidad en el Nuevo Modelo Educativo - Víctor Valdés & Prudencia Gutiérrez-Esteban.....	1
Articles	Humour-based Learning: From the Lens of Adolescents – Serkan Unsal, Reyhan Agcam & Mikail Aydemir.....	29
	Decálogo De Competencias y Sus Indicadores Para Gestión De Capital Humano Universitario - Azucena Leticia Herrera Aguado	56
	La Potencialidad del Diálogo Freiriano para las Investigaciones sobre la Constitución de los Formadores de Profesores – Lucimara Cristina de Paula.....	86
Reviews	Postformal Education: a Philosophy for Complex Futures. Basel, Switzerland: Springer International - Éverton M. Batisteti	113
	List of 2017 Reviewers.....	114

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

Las Urgencias Pedagógicas en la Sociedad del Aprendizaje y el Conocimiento. Un Estudio para la Reflexión sobre la Calidad en el Nuevo Modelo Educativo

Víctor Valdés¹, Prudencia Gutiérrez-Esteban¹

1) Universidad de Extremadura. España

Date of publication: February 15th, 2018

Edition period: February 2018-May 2018

To cite this article: Valdés, V. y Gutiérrez, P. (2018). Las Urgencias Pedagógicas en la sociedad del aprendizaje y el conocimiento. Un estudio para la reflexión sobre la calidad en el nuevo modelo educativo. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, Vol (8), 1-28. doi: 10.17583/remie.2018.3199

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2018.3199>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

The Pedagogical Priorities in the Learning and Knowledge Society. An Study for the Reflection on the Quality in the New Educational Model

Víctor Valdés
University of Extremadura

Prudencia Gutiérrez-Esteban
University of Extremadura

(Received: 18 January 2018; Accepted: 10 February 2018; Published: 15 February 2018)

Abstract

The constant transformation that involves society requires a reflection about the educative sense and the detection of the Pedagogical Priorities in the educational context. This article analyzes the perspective of the university teachers and pupils about these questions. There were found evidences of the need of including or reinforcing aspects such as Citizenship Education, Emotional Education, as well as development of digital competences. The article is intended to demonstrate how the new social scenario is changing the educative model toward other quality standards linked with competences and abilities for the social development of people.

Keywords: aims of education, knowledge society, learning context, quality of education

Las Urgencias Pedagógicas en la Sociedad del Aprendizaje y el Conocimiento. Un Estudio para la Reflexión sobre la Calidad en el Nuevo Modelo Educativo

Víctor Valdés
Universidad de Extremadura

Prudencia Gutiérrez-Esteban
Universidad de Extremadura

*(Recibido: 18 enero 2018; Aceptado: 10 febrero 2018; Publicado: 15
Febrero 2018)*

Resumen

La constante transformación que envuelve a la sociedad demanda una reflexión acerca del sentido de la Educación y la detección de las Urgencias Pedagógicas latentes en el contexto educativo. El artículo analiza la visión del profesorado y el alumnado universitario en relación con estas cuestiones. Como resultado, se observan indicios de una necesidad de incluir o reforzar aspectos como la Ciudadanía, la Educación Emocional o las Competencias Digitales. De esta manera, se evidencia cómo la nueva realidad está cambiando el modelo educativo hacia otros estándares de calidad ligados a competencias y habilidades que permitan a las personas desarrollarse en sociedad.

Palabras clave: fines de la educación, sociedad del conocimiento, contexto de aprendizaje, calidad de la educación

Vivimos en una sociedad en constante transformación, lo que ha supuesto una actualización constante de los conocimientos y habilidades que poseemos. Esta realidad, a la que aluden Laal, Laal y Aliramaei (2014) o Turturean (2015), ha hecho que resurjan conceptos como el de formación permanente y formación a lo largo de la vida que, como señala Tünnermann (2010), aparecieron referidos a la educación para adultos pero que a finales del siglo XX volvieron a resurgir, siendo quizá el suceso más importante ocurrido en educación en la segunda mitad del siglo. Sobre esto, el Consejo de Universidades (2010) especifica que la formación permanente engloba los tres principales tipos de aprendizajes: el *aprendizaje formal, no formal e informal/experiencial*. Este último, está siendo cada vez más relevante y debe ser tenido en cuenta como un elemento vital de la educación tal y como sugieren Rimbau, Delgado y Rifá (2008) o Selwyn (2007). Los datos expuestos por Attwell (2007), contabilizan el aprendizaje informal como el 80% del conocimiento que posee una persona. Esta concepción del aprendizaje nos lleva a preguntarnos por la configuración de la educación del futuro, donde Moral (2008) considera imprescindible preparar al alumnado para que pueda vivir en la Sociedad del Aprendizaje y el Conocimiento, es decir, motivar la curiosidad por continuar aprendiendo y proporcionarles herramientas para que puedan aprender por sí mismos.

La Sociedad Del Aprendizaje y El Conocimiento

Cantón (2001, p. 202) determina que "la educación siempre será lo que sea la sociedad en la que se desenvuelve". Kornienko (2015) y Karpov (2017), entre otros, argumentan que esta nueva sociedad se basa en el conocimiento como un factor altamente importante en contextos sociales, políticos y económicos, dado que vivimos un momento donde las informaciones se han multiplicado gracias al avance de las tecnologías (Resende, 2013; Sevillano, 2005), permitiendo una distribución masiva del conocimiento, entrando de este modo en una concepción de la sociedad mundializada y globalizada a la que también alude Biesta (2014).

Para Tien (2013), Ricaurte (2016) o Zambrano Farías (2017), la sociedad del aprendizaje y el conocimiento también se caracteriza por una

concepción del aprendizaje a lo largo de la vida (Areekul, Ratana-Ubol, & Kimpee, 2015), entendiendo la educación como una actividad abierta que no puede limitarse a espacios cerrados, que reconoce las diferencias individuales de cada persona a la hora de adquirir el aprendizaje e intenta dar respuesta a cada una de ellas, cuenta con una estructura física y cada vez más, virtual, para dar respuesta a las demandas educativas y apuesta por la innovación como motor de evolución.

Del mismo modo, Area y Pessoa (2012), Negre, Marín y Pérez (2013), Bhatt (2016) recalcan las nuevas capacidades demandadas por esta sociedad, que van desde la capacidad para adaptarse a los cambios hasta la capacidad para manejar, gestionar y curar la información (Ponerulappan y Thilagavathy, 2014), es decir, ser capaz de clasificar y seleccionar entre el grueso del contenido existente. La unificación de todas las capacidades podría denominarse la Competencia Informacional, que es definida por Area (2010, p.52) como "las habilidades, conocimientos, disposiciones y conductas que capacitan a los individuos para reconocer cuándo necesitan información, dónde localizarla, cómo evaluarla y darle un uso adecuado de acuerdo con el problema que se les plantea".

Aunque aún estamos lejos de algunos de los patrones que caracterizan esta educación, sí se están dando pequeños pero continuados pasos que conllevan un replanteamiento del sentido de la educación y la introducción de una serie de elementos que urgen ser incluidos en nuestra realidad educativa.

Urgencias Pedagógicas

De acuerdo con este contexto social, la Educación deber dar una respuesta acorde con los tiempos, en consonancia con las características de la Sociedad del Aprendizaje y el Conocimiento. Se trata de lo que hemos denominado a partir de estudios previos como el de Contreras y Pérez de Lara (2010), *Urgencias Pedagógicas*. Así, consideramos "*Urgencia Pedagógica*" a aquellos aspectos que el profesorado debería abordar en las aulas con cierta premura. Tras el análisis de la literatura precedente, las Urgencias Pedagógicas se vertebran en torno a los siguientes ejes:

A. El Autoaprendizaje En La Educación No Formal E Informal

Ya no existe un tiempo y lugar determinado para aprender, por lo que cada vez es más urgente una nueva cultura de aprendizaje que rompa con los métodos tradicionales que no están dando respuesta a la actual realidad educativa. Cómo señalan Gutiérrez Esteban y Mikiewicz (2012), este panorama social, económico y cultural ha supuesto cambios en el paso de un paradigma formal de educación hacia un modelo *Do-It-Yourself* (DIY) (Kafai & Peppler, 2011) en el que el aprendizaje traspasa los muros de la escuela y es más eficaz cuando el alumnado consigue desarrollar el aprendizaje en los dos contextos, tanto en el formal como en el informal (Hall, 2009).

Así, el aprendizaje se convierte gradualmente en invisible, tal y como explican Cobo y Moravec (2010). Es decir, los jóvenes cada vez más aprenden alejados de los sistemas educativos formales gracias a las nuevas vías de formación y aprendizaje. Además, este fenómeno se ve altamente facilitado por los recursos tecnológicos que ofrece la Web 2.0, dando lugar a los PLE (*Personal Learning Environments*) y los PLN (*Personal Learning Networks*). Dabbagh y Kitsantas (2012) y Gutiérrez y Becerra (2014) apuestan por la utilización de estos PLE para la unificación del aprendizaje formal y no formal mediante el fomento de comunidades virtuales de aprendizaje. Lo que hace que se favorezca el autoaprendizaje y a que el alumnado busque información en función de sus propios intereses, motivaciones, objetivos y expectativas (Rahimi, Van den Berg, y Veen, 2015).

B. Educación Para La Ciudadanía

Como apunta Gómez (2000) o Leite, Fernandes, y Marques da Silva (2013), trabajar la ciudadanía es un tema controvertido en nuestra sociedad, es un concepto ideológico, cultural, sujeto a perspectivas y diferentes visiones de la misma. Aun así, es importante educar en una serie de valores ciudadanos como pueden ser:

1. *La necesidad de agentes sociales.* La educación debe propiciar la actitud e identidad social de las personas. Para Vergara et al. (2008)

8 Valdés & Gutiérrez – Urgencias Pedagógicas

- o Fernández-Soria y Mayordomo (2014) debemos transmitir valores de justicia, libertad ciudadana, servicio social, compromiso, esfuerzo, generosidad, altruismo y participación democrática, entre otros.
2. *El trabajo por la igualdad*. Hoy en día, como recogen García, et al. (2010) o Anguita (2011), todavía aparecen con mucha frecuencia elementos sexistas en educación, como es el caso del uso generalizado de un lenguaje sexista o los materiales educativos y currículum androcéntrico (Cobo, 2008).
 3. *Educación para la resolución de conflictos*. Normalmente, apunta Funes (2000), se entiende el conflicto como algo negativo, puesto que se asocia a la forma violenta en la que se suelen resolver. La forma positiva de trabajar el conflicto sería mediante la mejora de habilidades sociales concretas como la comunicación, que destacan Rodríguez Fuentes, et al. (2017) o la negociación y la mediación en las que De Lara (2008) incide en el plan de convivencia de su centro.
 4. *Educación para el desarrollo humano y sostenible*. Este tipo de desarrollo busca lo que Rodríguez, Orozco y Larena (2011, p.130) describen como "una sociedad económicamente dotada, equitativamente distribuida, propietaria de un comercio justo, socialmente igualitaria, no consumista, altamente capacitada, poseedora de unos valores integralmente humanos, interculturalmente cosmopolita, humana y ecológica". Todo ello necesario para conseguir la relación armónica entre la humanidad y el medio natural que autores como Kim y Kim (2013) defienden.

La educación para la ciudadanía es un tema extenso que, tal y como indica García Raga y López Martín (2013), se ha convertido en un objetivo prioritario de todo proceso educativo. Se trata de alcanzar la denominada "cultura de convivencia" que ya es una realidad en casos como el que describe Molina Girón (2013) y del cual se podrían extraer muchas categorías. En este trabajo, se han destacado algunas de ellas por relevancia social quizás, pero no queriendo con ello establecer las fronteras del trabajo para la ciudadanía que debe seguir avanzando y transformándose conforme

evoluciona la sociedad para atender a las nuevas demandas que puedan surgir (Palmer, 2017).

C. Educación Emocional

Las emociones son un aspecto importante de las personas, en cuanto a que determinan el estado de ánimo e influyen en nuestro comportamiento (Morilla-García, 2017). Por ese motivo es tan importante tener competencias emocionales que permitan gestionarlas. Cera (2012, pp. 39-40) describe las competencias emocionales como:

Las capacidades relativas a la mejora personal como el autoconocimiento, la autoestima, el autocontrol o la motivación, la creatividad, la capacidad para el cambio o para la toma de decisiones; y de otra a aquellas relativas a las relaciones con los demás como la empatía, la capacidad para establecer una adecuada comunicación para trabajar en equipo, para resolver conflictos, para analizar las necesidades de la sociedad o los mercados, para ser líderes en diferentes situaciones.

Por el contrario, Goleman (1996) denomina la ausencia de dichas competencias como “analfabetismo emocional”, es decir, la incapacidad para gestionar las emociones, siendo éste un problema igual de serio que un déficit en materias curriculares. Las personas denominadas analfabetas emocionales presentan dificultades para desarrollar las habilidades emocionales básicas: reconocer, aceptar, gestionar, expresar y crear emociones.

Como se puede apreciar en la tabla, las urgencias pedagógicas pueden surgir de diferentes naturalezas. Así, detectamos, por ejemplo, la demanda de una serie de competencias, que hasta ahora la sociedad no había reclamado al ámbito educativo, pero que empiezan a ser indispensables. Se puede observar el intento por impregnar la educación de un carácter social, que atienda a la persona íntegramente en todas sus dimensiones, confiando en que este cambio de orientación consiga mejorar la sociedad. Partiendo de este contexto, Masini (2013) nos invita a crear un nuevo diseño de Educación para un futuro que cada vez está más presente y el cual debe ser tenido en cuenta. En esta nueva realidad no se puede racionalizar todo, las ideas estáticas producen una sensación de comodidad que impide adentrarse

10 Valdés & Gutiérrez – Urgencias Pedagógicas

en aquello que todavía se desconoce. Por ello, debe existir una apertura a lo inesperado, a lo desconocido.

Tabla 1:

Relación de Urgencias Pedagógicas detectadas en la revisión de la literatura

Autoaprendizaje y educación no formal	trabajo con PLE capacitar gestores de conocimiento
Educación para la ciudadanía	capacitar agentes sociales trabajar para la igualdad educación para la resolución de conflictos educación para el desarrollo humano y sostenible
Educación emocional	competencias emocionales inteligencia emocional alfabetización emocional

Método

Este estudio realizado entre los meses de enero y septiembre de 2015, nace con el objetivo de reflexionar sobre el sentido de la Educación en la Sociedad del Aprendizaje y el Conocimiento e identificar las Urgencias Pedagógicas que se desprenden del contexto social y tecnológico. Para alcanzar dicho objetivo se plantean dos preguntas de investigación: *¿Qué sentido se le da actualmente a la educación en el contexto de la sociedad del aprendizaje y el conocimiento?* y *¿Cuáles son las principales urgencias pedagógicas que se detectan desde la comunidad educativa universitaria?*

La muestra está compuesta por profesores y profesoras universitarias y estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura. Para la selección de la muestra se ha seguido un muestro no probabilístico, en el grupo de estudiantes se ha desarrollado un muestreo por conveniencia; es decir, se ha seleccionado la muestra por la facilidad de acceso. En el caso del profesorado universitario en cambio, se ha utilizado un muestreo intencional; es decir, se han seleccionado a las personas participantes, por

su idoneidad para la investigación. Las personas seleccionadas forman parte del profesorado de la misma facultad que imparte docencia en los grados anteriormente mencionados.

Tabla 2:

Descripción de participantes en el estudio

Nº total de participantes	Perfil participantes	Nº de participantes por perfil	Edad	Sexo
19	Profesorado Universitario	11	39 a	5 H
			62 años	6 M
	Alumnado Universitario	8	21 a	2 H
			26 años	6 M

Los instrumentos elegidos para la recogida de datos en la investigación han sido la entrevista personal semiestructurada y el grupo de discusión. De acuerdo con Strauss y Corbin (2002) se escogen dos instrumentos para la recogida de datos con el fin de alcanzar mayor objetividad, necesaria para poder desarrollar un estudio imparcial y preciso. Por este mismo motivo, al elegir la muestra, se ha contado tanto con profesorado universitario como con alumnado, con la intención de representar todas las perspectivas posibles.

Profundizando en los instrumentos, se ha optado por utilizar el grupo de discusión con el alumnado ya que este instrumento favorece la participación de las personas implicadas puesto que se ven reforzadas por el diálogo que se genera en la interacción con el resto de participantes. En cambio, se ha empleado la entrevista con el profesorado dado que permite recoger en profundidad las vivencias y perspectivas, así como la dilatada experiencia del profesorado.

Análisis de Datos

En este caso, para la categorización de los datos recabados se utilizó un criterio temático de acuerdo con la propuesta de Yuste (2012), de manera que se identifican segmentos/referencias que hablan de un mismo tema a lo

12 Valdés & Gutiérrez – Urgencias Pedagógicas

largo de las entrevistas y grupos de discusión. Asimismo, se agrupan los segmentos, los cuales se elevan en categorías y éstas en dimensiones, siempre en función de la similitud temática. La distribución de los segmentos/referencias en las diferentes categorías, así como el posterior análisis, se ha llevado a cabo mediante la utilización del software de análisis cualitativo *NVIVO 10* que permite fragmentar la información en nodos/categorías. En la siguiente tabla se muestra el resultado del análisis.

Tabla 3:

Dimensiones, categorías y segmentos

Dimensiones	Categorías	Segmentos
Sociedad del aprendizaje y el conocimiento	Sentido de la educación	46 segmentos
Urgencias pedagógicas	Autoaprendizaje y educación no formal Educación para la ciudadanía Educación emocional	63 segmentos

Resultados

Para una mejor comprensión de los resultados se han organizado siguiendo las preguntas de investigación planteadas al inicio de este estudio.

¿Qué Sentido Se Le Da Actualmente A La Educación En El Contexto De La Sociedad Del Aprendizaje y El Conocimiento?

Sobre el sentido de la educación se han encontrado un total 46 segmentos/referencias de la información recogida de las entrevistas y grupos de discusión. En la siguiente nube de palabras generada desde *NVIVO 10*, se aprecian los términos más frecuentes que han aparecido al hablar del sentido de la educación.



Figura 1. Nube de palabras del Sentido de la Educación.

El total de personas participantes del estudio reconoce que para ellas el fin último de la educación es formar buenas personas o personas felices. En cambio, no hay evidencias de posicionamientos ligados a la transmisión de conocimientos o la selección de los sujetos más capacitados. Para profundizar un poco más, en la siguiente tabla se muestran tres segmentos con las reflexiones más representativas acerca del sentido de la educación.

Los tres segmentos reflejan el conjunto de respuestas obtenidas a lo largo del estudio. En el tercer segmento, a pesar de ser el más corto, se recoge la idea que subyace al resto de reflexiones, *"se trata de una cuestión más moral o más ética que técnica"*. Así, se denota una evolución desde el perfil asistencial de los inicios de la educación, hasta éste nuevo enfoque donde se demanda la atención a una formación moral, ciudadana, que prepare para el futuro, para el dominio de las tecnologías y desarrolle capacidades deportivas, artísticas y culturales, entre otras.

En el segundo segmento, *"no se entiende la educación por cuatro reglas para saber comportarse"*, se percibe la distancia entre la concepción de la educación como instructora de las principales áreas disciplinares y la educación entendida como una búsqueda del crecimiento personal, la libertad, la felicidad, o la formación integral de la persona.

14 Valdés & Gutiérrez – Urgencias Pedagógicas

Tabla 4

Ejemplos de segmentos referidos a la categoría de Sentido de la Educación.

Categoría	Nº de referencias	Participantes	Segmento
Sentido de la educación	46	Prof1	<i>“Yo creo que el sentido fundamental es hacernos libres y hacernos personas... que seamos ciudadanos primero, felices y después ciudadanos activos que contribuyan positivamente a su sociedad.”</i>
		Prof5	<i>“Es la formación integral de una persona, no entendiendo por educación solo cuatro reglas para la manera de comportarse, si no su formación, sus experiencias, todo.”</i>
		Prof3	<i>“La educación es mejorar a las personas, eso es lo importante, es una cuestión más digamos moral o más ética que técnica.”</i>

¿Cuáles Son Las Principales Urgencias Pedagógicas Que Se Detectan Internamente En La Formación Inicial Del Profesorado?

En cuanto a las Urgencias Pedagógicas, se trata de la categoría que más segmentos contiene, (63 segmentos) en las cuales aparecen todo tipo de necesidades educativas detectadas por el profesorado y el alumnado universitario participante en el estudio. A continuación, se muestra de nuevo una nube de palabras con los términos más frecuentes encontrados en las transcripciones. Posteriormente, se exponen las principales Urgencias Pedagógicas detectadas.

Las palabras más frecuentes son competencia y competencias (Figura 2). Esto es debido a que normalmente han aparecido junto a otros términos, como competencia digital, competencia comunicativa o competencia emocional. La aparición reiterada refleja la importancia que se le está otorgando, desde hace unos años, al trabajo por competencias; es decir, el saber hacer por encima de los contenidos, los cuales también aparecen reflejados en los segmentos analizados. Se trata de ser capaz de utilizar lo aprendido fuera del contexto educativo reordenando y modificando los

16 Valdés & Gutiérrez – Urgencias Pedagógicas

Tabla 5

Selección de segmentos referidos a la categoría de Urgencias Pedagógicas y Autoaprendizaje en educación no formal.

Categoría	Subcategoría	Nº de referencias	Participante	Segmento
Urgencias pedagógicas	Autoaprendizaje en educación no formal	18	Prof9	<i>“...habría que hacer un hincapié tremendo y pasar de lo que se enseña actualmente, que está muy bien, pero en la universidad no deberíamos estar para enseñar a hacer un blog, por ejemplo, porque eso es tan tremendamente básico que eso no puede ser de ninguna manera”</i>
			Alum1	<i>“Competencia digital muchísima, porque ya deberíamos estar actualizados totalmente en ese aspecto y no lo estamos. Por lo tanto, cuando pasen unos años vamos a estar por debajo de lo que los niños van a saber.”</i>
			Prof10	<i>“tenemos alumnos que cada vez están más informados, a lo mejor con una información sesgada, porque no tienen todavía la capacidad de abrir el abanico y de percibir los distintos puntos de vista de un mismo tema, pero claro, primero los alumnos van en muchísimos aspectos por delante de nosotros, en las aulas está entrando la tecnología y necesitamos utilizarlas como instrumentos y como herramientas.”</i>

II. Educación para la ciudadanía. Se aprecia como urgencia pedagógica el cuidado del planeta, el pensamiento crítico, la tolerancia o la sensibilidad hacia los principales problemas sociales que están aconteciendo por todo el mundo. Se entiende, por tanto, la necesidad de proporcionar una formación

humana y social que desarrolle el crecimiento personal de los estudiantes y que pueden llevarse a la práctica a través de la transmisión de contenidos curriculares, en la relación entre estudiantes y profesorado, en la organización del aprendizaje, en la cultura institucional o mediante la implicación comunitaria de la comunidad educativa.

Tabla 6

Selección de segmentos referidos a la categoría de Urgencias Pedagógicas y educación para la ciudadanía.

Categoría	Subcategoría	Nº de referencias	Participante	Segmento
Urgencias pedagógicas	Educación para la ciudadanía	19	Prof3	<i>“Aspectos sobre la formación como persona de tus alumnos posiblemente no va a cambiar nunca. enseñar a un maestro a cómo enseñar tolerancia en sus clases o como enseñar participación o preocupación social, eso a lo mejor no va a cambiar tanto como van a cambiar otras cosas.”</i>
			Prof3	<i>“Aspectos como qué va a ser de nuestro planeta o qué va a ser de nuestra sociedad mañana o qué pasa con la gente que está llegando de áfrica y que se están muriendo en el mediterráneo, o qué pasa con la gente que en los pueblos está parada y está viviendo con 400 euros al mes cinco personas, eso yo creo que los maestros también teníamos que ver algo, no podemos ser... todo ese tipo de cosas, esa sensibilidad hay que creársela a los profesores.”</i>

III. Educación emocional.

La inteligencia emocional cada vez está siendo más importante en la formación de una persona. La gestión de las emociones permite alcanzar

18 Valdés & Gutiérrez – Urgencias Pedagógicas

una estabilidad emocional que es un factor muy importante para desarrollar cualquier proyecto vital. La identificación de las emociones y la capacidad de diferenciar entre sentimientos de distinto tipo es fundamental para poder hacer frente a otras competencias educativas desde un posicionamiento personal adecuado y seguro. Por eso, se revela como un elemento a tener muy en cuenta dentro de la educación, además los nuevos ritmos, horarios y estilos de vida, hacen que sea especialmente necesario.

A través de las reflexiones sobre el sentido de la educación y algunas de las propuestas y urgencias detectadas, se dejan entrever intenciones de poner en marcha una práctica educativa más social y más reflexiva, ligada a la realidad que nos rodea.

Tabla 7

Selección de segmentos referidos a la categoría de Urgencias Pedagógicas y educación emocional.

Categoría	Subcategoría	Nº de referencias	Participante	Segmento
Urgencias pedagógicas	Educación emocional	10	alum2	<i>“tú a un alumno tienes que enseñarle a expresarse, a mostrar sus emociones, con eso también empatizan con los demás y los convierten en personas emocionales y capaces de afrontar situaciones y tener sociabilidad.”</i>
			alum1	<i>“desde los tres años que entra un niño en el colegio, se pueden hacer muchísimas cosas de inteligencia emocional y de educación emocional con ellos.”</i>
			prof8	<i>“competencias emocionales, tienen que adquirir competencias emocionales y por supuesto de conocimiento, tiene que saber lo máximo posible porque tiene que transmitir y saber cómo lo transmiten, pero sobretudo competencias emocionales.”</i>

Conclusiones

A pesar de que el sentido de la educación nunca ha sido ni será estático, sino que cambia y evoluciona en concordancia con la sociedad, (Fernández-Soria & Mayordomo, 2014; Kartashova, 2015). Las valoraciones recogidas durante este trabajo acerca del sentido de la educación invitan a pensar que estamos más cerca de la educación que Delors (1996) planteó para el siglo XXI. Aun así, se percibe una disociación entre los planteamientos educativos y la realidad del sistema. Esto es debido principalmente por dos motivos, el incipiente cambio en la concepción del rol que ejercen, al pasar de ser ciudadanos a clientes, tal como alude Pérez Gómez (2000) y el uso de la educación como un instrumento del estado, sin responder a las principales necesidades sociales (Gimeno Sacristán, 1982). Responsable de esto es el contexto globalizado en el que nos situamos debido a la vigencia de una economía neoliberal. Esta concepción creada por el mercado ha llegado a estamentos que tradicionalmente habían gozado de un estatus público y homogéneo, como la sanidad o la educación. Esto supone la diferenciación y la desigualdad de la sociedad puesto que permite a las familias que gozan de mayor nivel económico ofrecer una mejor educación que la del resto de familias con menos recursos, (Gutiérrez Díez, 2015). Esta situación complica la consecución de un objetivo primordial en educación, que no es otro que el de conseguir que todas las generaciones puedan desarrollarse en igualdad de condiciones independientemente de la procedencia del alumnado. Para conseguir ese objetivo precisamos de un cambio en la concepción de la educación.

Como explica Gómez (2000), se trata de pasar de una escuela cuyo objetivo es la perpetuación del orden social existente, a una escuela que sirva de motor de cambio y que permita la igualdad de oportunidades. Como se refleja en las opiniones vertidas por el profesorado y el alumnado universitario participante en el estudio, podemos estar viviendo un cambio en Educación hacia una concepción de formación integral de la ciudadanía, enfatizando aspectos como la felicidad y la capacitación social de las personas. En este escenario, es necesario también saber contextualizar, ya no existen las verdades absolutas y en esta nueva realidad hay que hilar la inteligencia a las nuevas *Urgencias Pedagógicas*. Hay que aprender dentro

de la vida y no de manera aislada, hay que dejarse llevar por la curiosidad. Debe entenderse la vida como un proceso constante de orden-desorden-organización, no aferrándose jamás a una estructura que haya quedado completamente obsoleta o posiblemente descontextualizada, es decir, apostar por la implementación de una cultura innovadora, (Morín, 2001). Para conseguirlo, se requiere por una parte la actualización de los planes de estudio para dotarlos de una mayor calidad y coherencia, y por otro lado transformar la formación inicial del profesorado, que pasa por la inclusión de determinadas cuestiones; lo que hemos denominado *Urgencias Pedagógicas*.

Principalmente, tras el análisis de los resultados de este estudio, se detecta una necesidad de formación tanto a escolares como a docentes en el uso educativo de las tecnologías como defienden Mishra y Koehler (2006) o en la curaduría de contenidos de la que habla Blanco (2013), ante la realidad de la *infoxicación* que se está produciendo hoy en día (Reig, 2013). Se precisa trabajar también, la difusión de una serie de valores ciudadanos como los que defienden, Ull, Martínez y Piñero (2012). Esto daría como resultado una juventud más capacitada para vivir en sociedad como aluden los resultados de Novella, Agud, Llena y Trilla (2013).

Otro de los elementos que emergen es la adquisición de competencias emocionales, que se han ido convirtiendo en imprescindibles desde la publicación de Goleman (1996). Pero, además, se considera necesaria la formación en idiomas, como recoge San Isidro (2009) y a la que el profesorado debe dar una respuesta de calidad.

Es por esta actualización constante de necesidades que Couros (2015) ya no alude a las facultades de educación como centros de formación donde se transmiten una serie de conocimientos cerrados y rígidos, si no como espacios que deben fomentar habilidades que permitan al profesorado desarrollar la función docente en las aulas presentes y futuras. Para ello, incide en prestar atención también a la creación de redes personales de aprendizaje, pues son las que nos permitirán continuar con el aprendizaje a lo largo de la vida.

Estas premisas nos advierten de la urgencia de rediseñar la formación del profesorado de manera que tenga en cuenta estas circunstancias. Existen diversas urgencias pedagógicas a las que hay que dar respuestas mediante

una formación inicial de calidad. Debemos formar por tanto al futuro profesorado no como simples distribuidores de contenidos disciplinares, si no como personas gestoras de esos contenidos. Ofrecer una formación tanto en el uso de las TIC, como en un uso pedagógico y responsable de las mismas, haciéndoles conscientes de los diversos contextos en los que se desarrolla la educación, la gran diversidad que encontramos actualmente en las aulas supone una mayor formación para llegar de manera más eficaz a las necesidades de cada alumna y alumno, por muy diferentes que sean.

En síntesis, se podría afirmar que el nuevo contexto tecnológico está cambiando el modelo educativo hacia otros estándares de calidad ligados a competencias y habilidades, como señalan Viorica-Tori y Carmen (2012), que permitan a las personas desarrollarse en sociedad. Pero para que de verdad esto ocurra, es necesario un cambio en el sistema educativo, generar una cultura escolar innovadora que como demanda Bas (2014) se base en el pragmatismo, la contextualización, que sea sostenible y capaz de moverse de manera estratégica. Para ello, es fundamental una transformación educativa que consiga calar hasta transformar la sociedad. Esto implica de un diálogo igualitario entre los participantes de la comunidad educativa como sostiene Álvarez Álvarez (2015). En palabras de Aubert, et al. (2008) necesitamos de una *Educación Dialógica* gestionada mediante comunidades de aprendizaje para posibilitar ese diálogo igualitario que consiga transformar la educación y con ella la sociedad.

En el proceso de cambio que nos encontramos, seguir educando conforme a una realidad que ya no existe solo supondrá la gestación de una ciudadanía incapaz de desenvolverse en el nuevo contexto. En cambio, proporcionar una educación contextualizada que dote a las personas de las herramientas y saberes necesarios para hacer frente al mundo actual, supondrá la diferenciación clave para alcanzar la verdadera prosperidad. Con todo, sería interesante conocer la opinión del profesorado y alumnado de otros niveles educativos, así como de otros grupos de la población acerca de este tema, dado que este estudio recoge únicamente la visión de la comunidad universitaria. De esta forma, al aumentar el número de participantes sería posible desarrollar los análisis realizados en mayor profundidad y facilitar la exploración de nuevas categorías de análisis, con

el objetivo de continuar ahondando en el sentido de la educación y las *Urgencias Pedagógicas*.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez Álvarez, C. (2015). De la innovación educativa a la transformación social: teoría y práctica. *Intangible Capital*, 11(3), 285-292. doi: 10.3926/ic.663
- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 43-51. Retrieved from http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587682.pdf
- Area, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? Competencias informacionales y digitales en educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 7(2), 1-62. Retrieved from http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/2601/2/Monografic_esp.pdf
- Area, M., & Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la web 2.0. *Comunicar: revista científica de comunicación y educación*, 38, 13-20. doi: 10.3916. C38-2011-02-01
- Areekul, C., Ratana-Ubol, A., & Kimpee, P. (2015). Model development for strengthening social capital for being a sustainable lifelong learning society. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1613-1617. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.508
- Attwell, G. (2007). Personal Learning Environments-the future of eLearning? *Elearning papers*, 2(1), 1-8. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/228350341>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Bas, E. (2014). Educar para innovar: La innovación como cultura. Juventud, proactividad, creatividad, participación y visión de futuro compartida. *Revista de Estudios de Juventud*, 104, 11-30. Retrieved from

<http://www.injuve.es/sites/default/files/Documento%201.%20Educar%20para%20innovar.pdf>

Bhatt, V. (2016). Information Literacy Competencies in New Era. *IJRAR- International Journal of Research and Analytical Reviews*, 3(4), 13-19.

Retrieved from http://ijrar.com/upload_issue/ijrar_issue_326.pdf

Biesta, G. (2014). Cultivating humanity or educating the human? Two options for education in the knowledge age. *Asia Pacific Education Review*, 15(1), 13-19. doi: 10.1007/s12564-013-9292-7

Blanco, L. E. (2013). Gestión y curación de contenidos como herramienta para educadores y comunicadores. *Temas de comunicación*, 27, 107-123.

Retrieved from

<http://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/temas/index.php/temas/article/download/2025/2092>

Cantón, I. (2001). Nueva organización escolar en la sociedad de conocimiento. *Bordón. Revista de pedagogía*, 53(2), 201-214. Retrieved from

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=54697>

Cera, E. (2012). La educación emocional en los planes de estudio del grado de primaria en la comunidad andaluza. *Revista Wanceulen EF digital*, 9, 37-44. Retrieved from

http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5658/La_educacion_emocional_en_los_planes_de_estudio.pdf?sequence=2

Cobo, R. (coord.) (2008). *Educar en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Catarata.

Cobo, C., & Moravec, J. (2010). *Invisible learning*. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius (University of Barcelona Press).

Consejo de Universidades (2010). *La formación permanente y las universidades españolas*. Retrieved from <http://www.educacion.gob.es/dctm/eu2015/2010formacion-permanente-universidades-espanolas-060710.pdf>.

Contreras Domingo, J., & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Couros, A. (2015). *Developing Teacher Candidates in a Networked World. It's no longer enough for faculties of education to deliver static, technical courses on the methods of teaching*. Retrieved from <http://www.ceace.ca/blog/alec-couros-and-katia-hildebrandt/2015/03/3/developing-teacher-candidates-networked-world>

- Dabbagh, N. & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*, 15, 3-8. doi: [10.1016/j.iheduc.2011.06.002](https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002)
- De Lara, P. M. M. (2008). El conflicto en la escuela: una oportunidad de aprendizaje. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(4), 125-136. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2912307.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Fernández-Soria, J.M., & Mayordomo, A. (2014). La finalidad política y cívica de la educación. El origen de una tradición histórica en España. *Bordón. Revista de pedagogía*, 66(2), 107-120. doi: [10.13042/Bordon.2014.66207](https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66207)
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: Una herramienta para la cultura de paz y convivencia. *Contextos educativos*, 3, 91-106. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/201067.pdf>
- García Raga, L. & López Martín, R. (2013). La convivencia escolar y la construcción de la ciudadanía. Balance retrospectivo y desafíos de futuro. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(2), 93-106. doi: [10.13042/Bordon.2014.66206](https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66206)
- García, R., Rebollo, M. A., Buzón, O., González-Piñal, R., Barragán, R., & Ruiz, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 217-232. Retrieved from <http://revistas.um.es/rie/article/view/98951>
- Jimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, L. (2000). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: UGT-Escuela Julián Besteiro.
- Gutiérrez, P., & Becerra, M^a. T. (2014). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE). Una experiencia de aprendizaje informal en la formación inicial del profesorado. *RELATEC, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2), 49-60. doi: [10.17398/1695-288X.13.2.49](https://doi.org/10.17398/1695-288X.13.2.49)
- Gutiérrez, P., & Mikiewicz, P. (2012). *Learning on the Edge. Edgeryders learning and educational experiences. Report to the Council of Europe*. Brussels: Council of Europe.

- Gutiérrez Díez, E. (2015). La construcción educativa del nuevo sujeto neoliberal. *Cuadernos de pedagogía*, 454, 76-81. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10612/6726>
- Hall, R. (2009). Towards a Fusion of Formal and Informal Learning Environments: the Impact of the Read/Write Web. *Electronic Journal of e-Learning*, 7(1), 29-40. Retrieved from www.ejel.org
- Kafai, Y. B., & Peppler, K. A. (2011). Youth, technology, and DIY: Developing participatory competencies in creative media production. *Review of research in education*, 35(1), 89-119. doi: 10.3102/0091732X10383211
- Karpov, A. O. (2017). The Problem of Separating the Notions of “Knowledge” and “Information” in the Knowledge Society and its Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 804-810. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.152
- Kartashova, A. (2015). Cultural and Historical Correlations of Ideal Education and Human Paradigm. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 166(7), 351-355. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.12.535
- Kim, S. & Kim, K.H. (2013). Reconsidering Education for Sustainable Society: An East Asian Perspective. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(1), 1-18. doi: 10.4471/remie.2013.01
- Kornienko, A. A. (2015). The concept of knowledge society in the ontology of modern society. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 166, 378-386. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.12.540
- Laal, M., Laal, A., & Aliramaei, A. (2014). Continuing education; lifelong learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4052-4056. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.889
- Leite, C., & Fernandes, P., & Marques da Silva, S. (2013). O lugar da educação para a cidadania no sistema educativo português: perspectivas de docentes de uma escola TEIP. *Educação*, 36 (1), 35-43. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84825694006>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *The Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. doi: 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x
- Molina Girón, L. A. (2013). ¿Cómo la escuela educa para una ciudadanía activa? Una experiencia de educación cívica ciudadana en Canadá.

Multidisciplinary Journal of Educational Research, 3(3), 296-326. doi: 10.4471/remie.2013.17

Moral, C. (2008). Aprender a pensar-aprender a aprender. Habilidades de pensamiento y aprendizaje autorregulado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(2), 123-138. Retrieved from

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2717070>

Morilla-García, C. (2017). The Role of Emotional Intelligence in Bilingual Education: A Study on The Improvement of The Oral Language Skill. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 7(1), 27-52.

doi:10.17583/remie.2017.1840

Masini, E. B. (2013). Intergenerational responsibility and education for the future. *Futures*, 45, 32-37. doi: 10.1016/j.futures.2012.11.005

Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Ngre, F., Marín, V.I., & Pérez, A. (2013). Estrategias para la adquisición de la competencia informacional en la formación inicial de profesorado de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 1-12. doi: 10.6018/reifop.16.2.180751

Novella, A.M., Agud, I., Llena, A., & Trilla, J. (2013). El concepto de ciudadanía construido por jóvenes que vivieron experiencias de participación infantil. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(3), 93-108. doi: 10.13042/23166

Palmer, N. (2017). Cultivating global citizenship education in context. *Journal of Academic Perspectives*, 2017(2), 1-13. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/320628255>

Pérez Gómez, A. I. (2000). *Las finalidades de la educación*. Madrid: UGT-Escuela Julián Besteiro.

Ponerulappan, P., & Thilagavathy, N. (2014). The Impact of Content Curation for Personal/Informal Learning. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 5(1), 1613-1676. Retrieved from <https://www.ijsr.net/archive/v5i1/NOV153170.pdf>

Rahimi, E., Van den Berg, J., & Veen, W. (2015). Facilitating student-driven constructing of learning environments using Web 2.0 personal learning environments. *Computers & Education*, 81, 235-246. doi: 10.1016/j.compedu.2014.10.012

- Reig, D. (2013). Viajando hacia la utopía de la mano de las Tecnologías. Boletín SCOPEO N° 84. 15 de mayo de 2013. Retrieved from <http://scopeo.usal.es/viajando-hacia-la-utopia-de-la-mano-de-las-tecnologias/>
- Resende, T. F. (2013). “Aprender a conhecer” na sociedade da informação: o papel específico da escola e os seus desafios. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(2), 289-301. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5144565>
- Ricaurte, P. (2016). Pedagogies for the open knowledge society. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(1), 32. doi 10.1186/s41239-016-0033-y
- Rimbau, E., Delgado, A. M., & Rifá, H. (septiembre de 2008). El reconocimiento del aprendizaje experiencial: un elemento clave en el EEES. Comunicación presentada a las V Jornadas de Innovación Universitaria, Madrid.
- Rodríguez, M., Orozco, M., & Larena, R. (2011). Educación para el desarrollo, papel imprescindible de la universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 125-136. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3678784.pdf>
- Rodríguez Fuentes, A., Ayllón Blanco, M. F., Gallego Ortega, J. L., & Gómez Pérez, I. A. (2017). The Communication Skills of Future Teachers during their Initial Training. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 7(1), 88-118. doi:10.17583/remie.2017.2200
- San Isidro, X. (2009). CLIL, un nuevo horizonte en la formación del profesorado. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 2(1), 51-54. doi:10.5294/laclil.2009.2.1.8
- Selwyn, N. (2007). The use of computer technology in university teaching and learning: a critical perspective. *Journal of computer assisted learning*, 23(2), 83-94. doi: 10.1111/j.1365-2729.2006.00204.x
- Sevillano, M.L. (2005). *Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tien, P. D. N. (diciembre de 2013). Characteristics of Learning Societies and Learning Citizens: A Literature Review. Reference document for the

National Workshop on 'Building a Learning Society in Vietnam: From Vision to Action', Hanói, Vietnam.

Tünnermann, C. (2010). La educación permanente y su impacto en la formación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 120-133. Retrieved from

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299128587011>

Turturean, M. (2015). Rethinking the Role of Adults for Building the LIFELONG Learning Society. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1215-1220. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.02.249

Vergara, J. (coord.) (2008). *Formación para la ciudadanía. Un reto de la sociedad educadora*. Barcelona: Ariel.

Viorica-Torii, C., & Carmen, A. (2012). The Role of Student-Oriented Educational Strategies in Initial Teacher Training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 757-762. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.08.236

Yuste, R. (2012). *Una E-Evaluación innovadora como factor de mejora en la enseñanza on- line*. Badajoz, Facultad de Educación, Universidad de Extremadura. Tesis doctoral.

Zambrano Farías, F. J. (2017). Sociedad del Conocimiento y las TEPs. *INNOVA Research Journal*, 2(10), 169-177. Retrieved from

<http://www.journaluidegye.com/magazine/index.php/innova/article/view/534/475>

Víctor Valdés Sánchez es Candidato a Doctor de Educación, Universidad de Extremadura.

Prudencia Gutiérrez Esteban es Profesora Contratada Doctora en el área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Extremadura

Contact Address: Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Avda. de Elvas, s/n, 06006 Badajoz.

Email: vvaldess@alumnos.unex.es



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

Humour-based Learning: From the Lens of Adolescents

Serkan Unsal¹, Reyhan Agcam¹ Mikail Aydemir²
1

- 1) Kahramanmaraş Sutcu Imam University. Turkey
- 2) Ministry of National Education

Date of publication: February 15th, 2018

Edition period: February 2018-May 2018

To cite this article: Unsal, S., Reyhan, A., & Aydemir, M. (2018). Humour-based LEarning: From the Lens of Adolescents. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, Vol 8(1), 29-55. doi: 10.17583/remie.2018.3169

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2018.3169>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License\(CC-BY\)](#).

Humour-Based Learning: From the Lens of Adolescents

Serkan Unsal
*Kahramanmaras Sutcu Imam
University*

Reyhan Agcam
*Kahramanmaras Sutcu Imam
University*

Mikail Aydemir
Ministry of National Education (MoNE)

*(Received: 29 December 2018; Accepted: 8 February 2018; Published: 15
February 2018)*

Abstract

Along with its psychological, physical and social benefits, humour has proved undeniably useful in educational contexts especially for the last sixty years. In order to close the research gap in Turkey, the current study scrutinized secondary school students' views on the educational use of humour. Accordingly, 525 students attending state secondary schools were administered the Educational Humour Scale (EHS) in order to see whether they significantly differ in their related views regarding gender and types of schools they were attending. Their responses were qualitatively analysed through Nvivo 9, and codes, sub-codes and themes were formed based on the analysis results. An approximate consensus has been reached among the students on the idea that use of humour is profoundly beneficial in education. The statistical findings have revealed that the students do not significantly differ in their views on the use of humour in education with respect to gender and types of schools they attend ($p > .05$). The study ends with a few practical implications on the findings and suggestions for further research.

Keywords: humour, educational humour, secondary education

El Aprendizaje Basado en el Humor: desde la Lente de los Adolescentes

Serkan Unsal
Kahramanmaraş Sütçü İmam
Üniversitesi

Reyhan Avcam
Kahramanmaraş Sütçü İmam
Üniversitesi

Mikail Aydemir,
Ministry of National Education (MoNE)

(Recibido: 29 diciembre 2018; Aceptado: 8 febrero 2018; Publicado: 15 febrero 2018)

Resumen

Junto con sus beneficios psicológicos, físicos y sociales, el humor ha demostrado ser útil en contextos educativos, especialmente durante los últimos sesenta años. Con el fin de cerrar la brecha de investigación en Turquía, el estudio actual analizó las opiniones de los estudiantes de secundaria sobre el uso educativo del humor. En consecuencia, a 525 estudiantes que asistieron a escuelas secundarias estatales se les administró la Escala de Humor Educativo (EHS) para ver si difieren significativamente en sus puntos de vista relacionados con el género y los tipos de escuelas a las que asisten. Sus respuestas se analizaron cualitativamente a través de Nvivo 9, y se formaron códigos, subcódigos y temas en función de los resultados del análisis. Se llegó a un consenso aproximado sobre la idea de que el uso del humor es profundamente beneficioso para la educación. Los resultados estadísticos han revelado que los estudiantes no difieren significativamente en sus puntos de vista sobre el uso del humor en la educación con respecto al género y los tipos de escuelas a las que asisten ($p > .05$). El estudio finaliza con algunas implicaciones prácticas sobre los hallazgos y sugerencias para futuras investigaciones.

Palabras clave: humor, humor educativo, educación secundaria

T 21st century has experienced significant reforms and tendencies in education, which has raised particular questions about instructional approaches, strategies and techniques as well as role of teachers and students in learning process. One of the most prevalent questions addresses how learning could be more effective, permanent and enjoyable. In response, humour is suggested as one of the tools that help students get actively involved in the learning process and obtain pleasure from it in view of the fact that it could be efficiently employed in transmitting knowledge by “shifting the role of the students from passive to active participants of the learning environment” (Avşar, 2008). Özkara (2013) identifies humour as “a way of reasoning with its social, emotional, cognitive and linguistic components that are all meaningful”. It has been depicted as a way of life interpretation (Vural, 2004), the ability to recognise the enjoyable aspects of life (Aydm, 2005), and interpretation of events from individual perspectives. A general consensus seems to exist that humour is a social phenomenon (Ruch, 1998) with its characteristics that relieve, please and entertain humans. In a similar vein, Yirci et al., (2016) advocate that it could be used in various contexts including education since it can help students focus and maintain their attention to the subject matters (Ziv, 1979), reduce tension in the classroom, alleviate boredom, disarm aggression, and stimulate students’ interest (Gorham & Christophel, 1990). The use of humour has been recommended for virtually every grade level from preschool to university, and for various subjects –including language arts, reading, math, statistics, science, and psychology (Ivy, 2013, p. 39). Namely, Blackmore (2011, p. 16) posits that children are more likely to learn and retain information if they are happy and feel secure rather than feel threatened or anxious in the classroom where humour could be used to create more relaxed learning climates. It serves such functions as encouraging students to think critically (Kazancı, 1989), facilitating learning for students (Akkaya, 2011), and increasing their motivation to get involved in learning activities (Açıkgöz, 2003). Likewise, Wanzer (2002) postulates that the use of humour in the classroom allows for a positive communication between teachers and students increasing students’ eager to learn, which is also stated in subsequent research (Schmitz, 2002; Torok et al., 2004; Garner, 2006). It softens classroom atmosphere and creates a positive climate in the classroom allowing an appropriate learning environment (Lei et al., 2010; Jeder, 2015). In addition, it reduces stress,

anxiety and boredom in the classroom improving teacher-student interaction, making learning fun, increasing interest to knowledge, facilitating comprehension, and making learning permanent (Torok et al., 2004; Martin, 2007; Ahern, 2008). Deiter (2000, p. 27) argues that humour is used most effectively as a presentation tool when well-planned and well-thought out, and that it can be used to increase an instructor's credibility, likability, professional image, and perhaps most importantly, teaching effectiveness. Besides, students frequently underline having a good sense of humour while describing characteristics of a good teacher (Garner, 2006). Teachers state that appropriate use of humour has a positive influence on students' learning drawing their attention. Thereby, students are considered to display higher motivation towards learning (Bolkan & Goodboy, 2015, p. 26), and to be provided a positive learning environment (Davenport, 2015). In a similar vein, it has been associated with a more interesting and relaxed learning environment, higher instructor evaluations, greater perceived motivation to learn, and enjoyment of the course (Banas et al., 2011, p. 137). Developing the sense of humour and nurturing a quality humour both among students and teachers are ways in which school would get more value, in the sense that it would provide the necessary tools to create and maintain wellness, to stimulate thought, imagination, positive emotions etc. as goals or targets of an authentic education (Jeder, 2015, p.833). Accordingly, due to its cognitive, emotional, psychological and pedagogical benefits, the educational institutions of different levels should aim to facilitate developing a good sense of humour in students.

Review of the related literature on instructional use of humour shows that it has been investigated with various sampling groups such as school administrators, teachers and students. Namely, Savaş (2013) investigated the influence of humour activities prepared in accord with the principles of constructive approach on primary school students' academic achievement and reported that humour has positively influenced the students' success in Turkish language course. Yirci et al. (2016) scrutinized humour tendencies of school administrators and found that they do not significantly differ with respect to such variables as age, gender and type of institution they were working, and that their tendencies were not observed at the intended level. In a subsequent study, Balta (2016) reported that teachers have positive attitudes towards the use of humour in education. Concerning its use in primary

education, Altinkurt and Yılmaz (2011) concluded that teachers generally display a pluralistic sense of humour, and that their sense of humour differs regarding gender and area of discipline while it does not differ in terms of seniority, and age. As in the case of students, Linh (2011) highlights that the educational use of humour is perceived differently in schools located in the west (European countries and US) and Asia mentioning the finding that humour is perceived by the Chinese undergraduate students as the least important factors in the ideal Chinese personality (Yue et al., 2006) while it is considered remarkably significant in the western societies.

Stuart and Rosenfeld (1994) reported that when students viewed instructors as using no humour, they perceived the classroom as having a relatively formal classroom atmosphere –very controlled and task-focused but also low in instructor support, and that they perceived the classroom environment as non-supportive, competitive, and controlled when instructors primarily used hostile humour, even when it was minimal. Conducting a similar study with a focus on students' perception of teacher uses of humour to enact power and gain compliance, Punyanunt (1997) revealed that students' and instructors' humorous orientations are quite different, that students' perceptions did not affect their perceptions of college teachers' humour orientation, and that student humour orientations have little effect on teacher's use of humour. Makewa et al. (2011), on the other hand, concluded that the use of humour in teaching is generally good and that there is a significant, moderate relationship between the use of humour and students' rating of teachers' effectiveness; namely, teachers who use humour in teaching are generally rated effective in terms of motivation, creation of engaging lessons and anxiety reduction in students.

As for the context of higher education, Berk (1996) studied the effectiveness of 10 systematic strategies for using humour as a teaching tool: (i) humorous material on syllabi; (ii) descriptors, cautions, and warnings on the covers of handouts; (iii) opening jokes; (iv) skits/dramatizations; (v) spontaneous humour; (vi) humorous questions; (vii) humorous examples; (viii) humorous problem sets; (ix) Jeopardy!TM -type reviews for exams; and (x) humorous material on exams, and reported that students perceived the humour techniques as “very effective” or “extremely effective” in reducing their anxiety, facilitating learning, and enhancing academic performance (cited in Segrist & Hupp, 2015). Scarborough (2014) examined behaviours

inherent in the instructional use of humour in an online university from the student's perspective, and informed that students participating in online classes report more learning behaviours when their instructor seemingly has high humour orientation, places significant value on the use of humour in their teaching/ learning presentation and begins class with humorous material. Pham (2014) examined university teachers' and students' perceptions of the roles of humour in EFL teaching, teachers' practices of humour use, and students' response to teachers' use of humour in the context of Vietnamese higher education. The researcher found the majority of university EFL teachers and students held positive views of the use of humour in EFL teaching and believed that humour has affective and cognitive benefits for students, their learning, and the teacher-student relationship. Zhou (2015) explored engineering design students' perceptions of humour in the experiences of creativity development in Project-Organized Groups (POGs) in China, and found that humorous people are considered creative, and humour is regarded as not only a personality or communication tool, but also the outcome of applying creative ideas in design practice. The students are also of the opinion that it is the immediate ability to create using language in ongoing communication contexts, and mainly used to keep individuals' harmonious relationship with the group. In a study carried out with international students in the US, informed that the materials including humour elements improved students' understanding of the presented topics and stimulated their interest in learning.

Çakıroğlu and Erdoğan (2016) stress that research on the use of humour in education and psychology in Turkey is relatively restricted. In most of the studies, humour has been investigated in face-to-face education and teacher-centred education contexts (Vural, 2004; Aslan, 2006; Topçuoğlu, 2007; Yerlikaya, 2007; Avşar, 2008; Sümer, 2008; Yardımcı, 2010; Özkara, 2013; Savaş, 2013; Topal, 2013; Balta, 2016; Yirci et al., 2016). It has also been concluded that most of them were literature review-based rather than applied research, and that little research has been carried out with a focus on students' views toward the use of humour in education (Ay, 2011). In this regard, Balta (2016) highlights the need for revealing students' views and attitudes on the instructional use of humour because of the influence of humour on their learning. Hence, this particular study is considered to contribute to extensive use of humour in education. It is specifically motivated to reveal students'

views on the use of humour in learning process, and to address the following research questions.

1. What are the students' views on the use of humour in educational settings?
2. Do the students' views on the use of humour in educational settings significantly differ regarding types of schools they attend?
3. Do the students' views on the use of humour in educational settings significantly differ regarding grades they are enrolled?
4. Do the students' views on the use of humour in educational settings significantly differ regarding gender?

The following section is intended to offer methodological outline of the study adopted for the purpose of seeking answers to these questions.

Research Design

In this section, sampling of the research, data collection instruments as well as their development process, and data analysis are identified.

Participants

A total of 505 students attending secondary schools in different types of state schools affiliated to the Ministry of National Education (MoNE) in Turkey in Academic Year 2016-2017 voluntarily participated in this research. At the time of data collection, they were studying at different grades. Table 1 provides their distribution across schools and gender, and demographic information.

As illustrated in Table 1, approximately 63% of the participants were female and slightly over 37% were male. A relatively balanced distribution was achieved among types of secondary schools they were attending (Anatolian High School: 33.7%; Science High School: 33.6%; Social Sciences High School: 35%). Lastly, the number of the students did not dramatically differ across grade levels. Method of data collection and analysis are identified in the following section.

Table 1:

Demographic information about participants

Variables		f	%
Gender	Female	325	62,9
	Male	200	37,1
School Type	Anatolian High School	172	32,7
	Science High School	177	33,7
	Social Sciences High School	176	33,6
Grade	9 th Grade	183	35,0
	10 th Grade	177	33,7
	11 th Grade	165	31,3
Total		525	100

Materials and Procedure. In order to elicit students’ views on the use of humour in education, the Educational Humour Scale (EHS, henceforth) comprising 20 likert-type was developed by the researchers. In addition, students were posed an open-ended item for the purpose of obtaining their related views in more detail. It is noteworthy that the scale items were developed after an extensive literature review on the use of humour in educational settings. Considering the cognitive, social, and psychological characteristics of the target mass into account, a pool of 24 likert-type items were initially created after examining the instrumentation used in Garner (2006),Wanzer (2002), Blackmore (2011), Savaş (2013), and Yirci et al. (2016). Subsequently, content validity of the tool was assessed through expert opinion from two faculty members at a state university in Turkey who are specialized in programme development and instruction, and who have published several works on humour-based learning. In accord with their views, four items were excluded from the scale as they were reported close in meaning and/ or somewhat irrelevant to the other items.

Construct validity of the scale was assessed through exploratory and confirmatory factor analyses, respectively. The data set was found appropriate for factor analysis by the results of Bartlett's sphericity test ($p<.05$. $df=190$, $\chi^2=5262.392$), and the KMO index (Kaiser-Mayer-Olkin) (.948), which are both significant in the literature (Pallant, 2005). Table 2 indicates results of the exploratory factor analysis of the scale.

Table 2:

Factor loads of the Educational Humour Scale (EHS)

	Items	Factor Load 1
1	Increases course success.	,754
2	Increases the motivation to engage in learning process.	,751
3	Promotes active engagement in class.	,735
4	Increases self-efficacy to learn.	,729
5	Brings teachers and students closer.	,719
6	Creates a positive learning environment by reducing tension in the classroom.	,713
7	Makes learning enjoyable.	,713
8	Makes learning easier.	,702
9	Overcomes negative prejudices for the course.	,689
10	Makes subjects matters interesting.	,689
11	Makes courses appealing to students.	,683
12	Increases student motivation.	,682
13	Makes learning permanent.	,675
14	Facilitates understanding of challenging concepts.	,664
15	Increases attention to courses.	,643
16	Encourages collaboration among students in learning.	,639
17	Establishes trust between teacher and students and among students.	,624
18	Encourages students to express themselves without hesitation.	,602
19	Increases time devoted to (preparation for) courses.	,579
20	Facilitates linking newly-learnt information with real life.	,547
Eigenvalue 9.216		Total Variance 46.082%

As shown in Table 2, factor loads of scale items ranges from .547 to .754. It is stated in the literature that factor loads between .30 and .40 could be established as lower cut-off point (Can, 2017, p. 317; Büyüköztürk, 2017, p. 133). In this study, it was set as .50, and no items were excluded from the scale since their factor loads were counted above this value. Mplus programme was utilized for calculations of the confirmatory factor analysis. The related Path diagram and the results are shown in Figure 1.

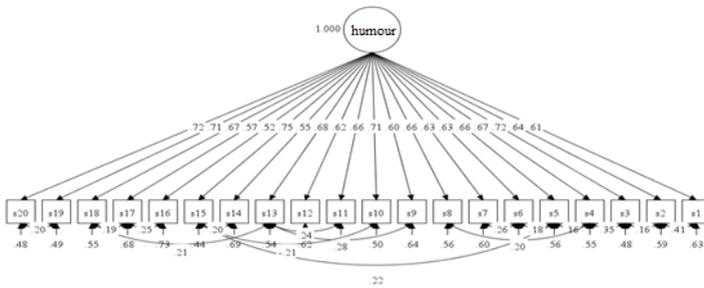


Figure 1. CFA Path diagram for the educational humour scale

First of the fit indices of CFA models is the chi-square statistics (χ^2), which is calculated by proportioning to degree of freedom (df). The index indicates excellent fit if χ^2/df is counted less than 3, and acceptable fit if counted less than 5. Accordingly, the index indicates excellent fit in this study as the proportion was counted lower than 3 ($444.341 / 154 = 2.885$) (Sümer, 2000). Table 3 provides the statistical results in detail.

Table 3:
Fit indices of the educational humour scale

Fit Indices	Excellent Fit	Acceptable Values	Fit Values of the Scale
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	0.944
NNFI(TLI)	$0.95 \leq NNFI(TLI) \leq 1.00$	$0.90 \leq NNFI(TLI) \leq 0.95$	0.931
SRMR	$0.00 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.041
RMSEA	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.061

Table 3 suggests that Standardised Root Mean Square Residual (SRMR) was counted .041, that Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) was .061, that Non-Normative Fit Index (NNFI) was .0931, and that Comparative Fit Index (CFI) was .944. That is, fit indices of the scale were found excellent or acceptable, indicating that its construct validity and compliance validity were provided (Sümer, 2000; Yılmaz & Çelik, 2009).

The Alpha model was used to assess the reliability of the scale, and Cronbach’s Alpha reliability value was calculated .936. Total correlation values of the scale items are presented in Table 4.

Table 4
Item correlation values for the educational humour scale

No	Items	Corrected total item correlation
1	Increases attention to courses.	,595
2	Increases student motivation.	,635
3	Increases the motivation to engage in learning process.	,704
4	Makes learning enjoyable.	,659
5	Makes learning easier.	,657
6	Makes learning permanent.	,629
7	Facilitates understanding of challenging concepts.	,622
8	Makes subjects matters interesting.	,642
9	Establishes trust between teacher and students and among students.	,575
10	Creates a positive learning environment by reducing tension in the classroom.	,666
11	Makes courses appealing to students.	,634
12	Encourages collaboration among students in learning.	,601
13	Brings teachers and students closer.	,676
14	Increases time devoted to (preparation for) courses.	,538
15	Increases course success.	,724
16	Facilitates linking newly-learnt information with real life.	,508
17	Encourages students to express themselves without hesitation.	,560
18	Overcomes negative prejudices for the course.	,645
19	Increases self-efficacy to learn.	,692
20	Promotes active engagement in class.	,697

Total correlation of EHS items ranges from .508 to .724. No items were excluded from the scale since no correlation value was found below the lower cut-off point .50. The following section is intended to provide information about data analysis.

Data Analysis

The data were collected through EHS that consisted of likert-type items pointed from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). Levels of agreement and related score intervals are depicted in Table 5.

Table 5:
Levels of agreement and score intervals in EHS

<u>Score Intervals</u>	<u>Levels of Agreement</u>
1.00-1.79	Strongly disagree
1.80-2.59	Disagree
2.60-3.39	Undecided
3.40-4.19	Agree
4.20-5.00	Strongly agree

Within the framework of the aims of the present study, the quantitative data elicited from the participants' responses to likert-type items were analysed through the independent samples t-test and the one-way variance analysis (ANOVA), and the qualitative data obtained from participants' responses to the open-ended item were analysed through content analysis. Their responses were also analysed and modelled through NVivo 9, a computer-assisted qualitative data analysis programme. Themes, codes, sub-codes, and frequency values obtained from data analysis were presented in the form of a model. The related results are outlined and discussed in the following section.

Findings

The first research question of the study was to reveal the students' views on the use of humour in educational settings. The related results are given in Table 6.

Table 6:
Students' views on the use of humour in education

No	Scale Items	\bar{X}	ss	Level of agreement
1	Increases attention to courses.	3,97	1,077	Agree
2	Increases student motivation.	4,22	4,02	Strongly Agree
3	Increases the motivation to engage in learning process.	4,28	3,97	Strongly Agree
4	Makes learning enjoyable.	4,56	0,757	Strongly Agree
5	Makes learning easier.	4,04	0,991	Agree
6	Makes learning permanent.	4,05	1,029	Agree
7	Facilitates understanding of challenging concepts.	4,01	1,088	Agree
8	Makes subjects matters interesting.	4,38	0,912	Strongly Agree
9	Establishes trust between teacher and students and among students.	4,14	1,049	Agree
10	Creates a positive learning environment by reducing tension in the classroom.	4,32	0,903	Strongly Agree
11	Makes courses appealing to students.	4,34	0,992	Strongly Agree
12	Encourages collaboration among students in learning.	3,84	1,093	Agree
13	Brings teachers and students closer.	4,28	0,931	Strongly Agree
14	Increases time devoted to (preparation for) courses.	3,43	1,277	Agree
15	Increases course success.	3,86	1,025	Agree
16	Facilitates linking newly-learnt information with real life.	4,02	1,058	Agree
17	Encourages students to express themselves without hesitation.	4,10	1,077	Agree
18	Overcomes negative prejudices for the course.	4,07	1,015	Agree
19	Increases self-efficacy to learn.	4,01	1,031	Agree
20	Promotes active engagement in class.	4,22	0,955	Strongly Agree
TOTAL		4,10	0,678	Agree

The participant students' tend to strongly agree and agree on 8 and 12 items, respectively. They generally agreed to the items on the scale ($\bar{X}=4.10$). They mostly agreed to the item "Humour makes learning enjoyable" ($\bar{X}=4.56$) and least to the item "Increases time devoted to (preparation for) courses" ($\bar{X}=3.43$). The results of the independent samples

t-test that was administered to see whether students’ views on the use of humour in education differ regarding gender are presented in Table 7.

Table 7:

Students’ views on the use of humour in education regarding gender

Gender	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Female	317	4,11	0,663	503	0,297	0,147
Male	188	4,09	0,704			

As illustrated in Table 7, no statistically significant difference was found between female and male students in terms of their views on the use of humour in education ($p>.05$). The results of one-way variance analysis (ANOVA) with respect to school types the students were attending are demonstrated in Table 8.

Table 8:

ANOVA results for students’ views on the use of humour in education regarding school

School Type	N	\bar{X}	ss	sd	Mean Squares	F	p
Anatolian High School	165	4,11	,646		,521		
Science High School	170	4,04	,667	2	,460	1,132	,323
Social Sciences High School	170	4,15	,717	502			
TOTAL	505	4,10	,678	504			

The test results have shown that the students do not significantly differ in their views on educational use of humour with respect to types of secondary schools they were attending ($F= 1,132$; $p>0.05$). Lastly, ANOVA results for their related views regarding grades they were studying are given in Table 9.

Table 9:

Students' views on the use of humour in education regarding grade

Grades	N	\bar{x}	ss	sd	Mean Squares	F	p
9 th Grade	177	4,06	0,666		0,201		
10 th Grade	171	4,13	0,658	2	0,461	0,436	0,647
11 th Grade	157	4,12	0,714	502			
TOPLAM	505	4,10	0,678	504			

As seen in Table 9, the means related to the educational use of humour were compared with regard to grades students were studying, and it was concluded that the difference between the squares were found statistically insignificant ($F= 0,436$; $p>.05$).

In order for a comprehensive analysis of students' views on the educational use of humour, they were asked whether they think humour should be used in education and requested to explain their answers briefly at the end of the scale. It is noteworthy that 75% of the participants responded to this item and that slightly over 46% of them expressed positive views on the use of humour in education, 3,4% reacted to it negatively while approximately 25% expressed conditionally positive opinions on it. The themes related to their responses and explanations are illustrated in Figure 2.

As could be seen in Figure 2, students' views on educational use of humour were coded as *positive views* ($f=419$), *negative views* ($f=61$), and *conditionally positive views* ($f=163$). Such sub-themes as *contribution to learning process* ($f=268$), *psychological contribution* ($f=163$), and *contribution to class management* ($f=18$) were created under the theme of positive views. Based on students' responses, the following codes were formed under the subtheme of contribution to learning process: *obtaining pleasure from the course* ($f=110$), *increasing attention* ($f=24$), *active participation/ engagement in class* ($f=30$), *permanent learning* ($f=28$), *increasing course success* ($f=24$), and *making learning easier* ($f=22$). Codes drawn from the subtheme psychological contribution could be listed as *increasing attention to courses* ($f=78$), *overcoming negative prejudices for*

the course ($f=4$), bringing teacher and students closer ($f=50$), increasing motivation ($f=17$), and inspiring self-confidence ($f=14$). The following are the extracts driven from students who positively responded to the question ‘Do you think humour should be used in education?’

“Yes, I do. When our teacher uses humour in the classroom, I feel closer to her, and this helps me ask questions without hesitation” (P-3)

“Yes. I retain what learned in class longer when humour is used. I love the courses in which humour is used. I also believe that it increases our motivation and brings us (students) closer. Finally, students tend to respect more to the teachers who uses humour, and to do their best to fulfil responsibilities assigned by them” (P-12)

“Humour should be used in the classroom because it plays an important role in overcoming our negative prejudices toward the courses, and creates a more enjoyable learning environment, which alleviates boredom and monotony in the classroom” (P-125)

“We simply do not count the minutes for the class to end when humour is used” (P-337)

The participants who conditioned their positive views on the use of humour in education stated that *it should be used cautiously* ($f=62$), *when needed* (49), *efficiently* ($f=36$), and *when it is not offending* ($f=8$). The following are taken from their responses to the item in concern.

“I find it as a positive component as long as it is not offending. Then, it helps us love the school and courses when we have fun while learning” (P-48)

“It should be used during classes within reason. The classes will be underestimated by the students and disturbs the discipline in the classroom if humour is overused” (P-67)

“I strongly believe that it should be used in the classroom on condition that it is used at the right time. I, personally, listen to the subject matters more carefully and attentively, feel more open to learning, and leave the class in a good mood when our teachers use humour” (P-246)

“I believe it should be used only by the teachers with a good sense of humours; otherwise, it will decrease attention to the subjects, and be time-wasting” (P-311)

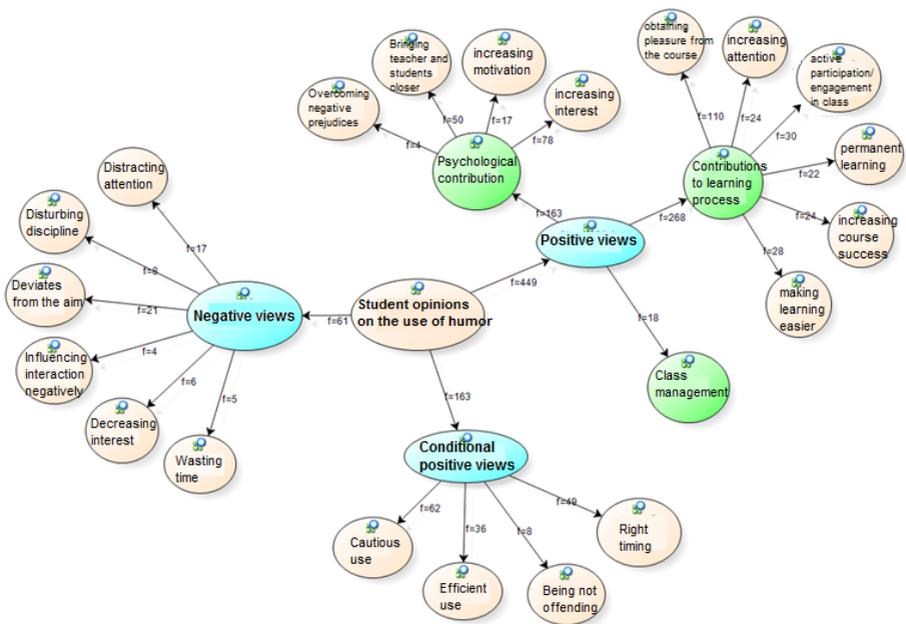


Figure 2. Students' views on educational use of humour

Lastly, those who reported it should be avoided in the classroom since *it deviates from the aim* ($f=21$), *distracts attention* ($f=17$), *disturbs discipline* ($f=8$), *reduces attention* ($f=7$), *wastes time* ($f=6$), and *influences interaction negatively* ($f=4$). The following extracts are intended to exemplify them.

“I do not agree with this idea since it disrupts the classes” (P-51)

“No. I believe it might be offending especially among students” (P-74)

“I do not believe that it should be used in the classroom because I generally lose my attention to the subjects, and there is so much noise in the classroom because everybody is trying to make fun of each other.” (P-118)

“It should not be used in the classroom because it decreases students’ attention and causes loss of discipline” (P-220)

The following section includes discussion on the above-mentioned findings of the research, conclusions, and practical implications for teachers and teacher trainers.

Discussion, Conclusion and Practical Implications

In accord with the total values of scale items on educational use of humour have revealed that they display a positive approach in this concern. This finding overlaps with Topal (2013), who reported primary school students and teachers have positive perceptions on humour, respectively. No statistically significant difference was found in students' views on the educational use of humour concerning gender, which is also in line with Topal (2013). The results indicated that they significantly differ with respect to types of secondary schools they were attending at the time of the study, confirming Ay (2011) who concluded students studying at Anatolian high schools have more positive beliefs on humour than those attending vocational high schools.

Another finding of the study is that the secondary school students do not significantly differ in their views on the educational use of humour with respect to grades they were enrolled. This finding seems to contradict with Topal (2013), who informed that 8th graders (senior students in primary education in Turkey, 2017) have more positive views on humour than the students attending lower grades, and attributes it to the age factor. Nonetheless, our findings indicated that 10th and 11th graders reported slightly more positive views on the educational use of humour as opposed to 9th graders.

The current research yielded findings that confirm previous research (Berk, 1996; Aydın, 2005; Oruç, 2010; Savaş, 2013; Scarborough, 2014), who concluded humour increases academic success of the students. Likewise, our findings approve the ones previously informed by various scholars (Stuart & Rosenfield, 1994; Berk, 1996; Schmitz, 2002; Garner, 2006; Banas et al., 2011; Torok et al., 2004; Blackmore, 2011; Makewa et al., 2011; Pham, 2014; Bolkan & Goodboy, 2015; Davenport, 2015) who found that humour increases interest, attention, and motivation to the class, and increases student success. Oruç (2006) contends that humour provides better learning drawing students' attention, making learning enjoyable,

reducing anxiety in the learning environment, improving teacher-student interaction and social interactions among students. This particular view is supported with the present findings of our study considering the students' such responses as "use of humour in education brings teacher and students closer and increases interest and motivation to learn". Blackmore (2011) concludes that humour has an important role in building positive learning environments. All in all, findings reported in the current and previous studies have demonstrated that humour has academic, social and psychological benefits for the students during the educational process. It might be attributed to its power to make instructors more likable, approachable, facilitate comprehension, increase attentiveness, improve creativity, and promote social relationships (Lei et al., 2010, 326), and to create a positive social dimension amongst peers (Leslie, 2015). Similarly, Topçuoğlu (2007) attributes it to the fact that humour gives physiological and emotional relaxation to the students making learning faster and more permanent and increases interest and attention to classes. When considering the participants of the present study were secondary school students who are supposed to take a total of 40 hours classes a week, humour could be recommended as a beneficial tool in overcoming boredom in the classroom. The idea that humour influences teachers' in-class performance and their interaction with students (Stuart & Rosenfield, 1994; Schmitz, 2002; Lei et al, 2010; Altinkurt & Yılmaz, 2011; Leslie, 2015) is supported with the finding humour brings teacher and students closer, which was revealed in the current research. Those who conditioned their positive views on the educational use of humour stated such conditions as cautious use while those who reported negative views had several hesitations about the use of humour in education such as distracting attention, disturbing discipline, and decreasing attention. This finding confirms Oruç (2010) who warns that it might deviate from the aim and disturb the discipline in the classroom. Hence, students' understanding of humour could be taken into consideration, and it should be avoided when it is offending and harmful to self-respect (Berk, 1996; Topçuoğlu, 2007). Presence of the students who reported negative views for the educational use of humour might be attributed to that it is known as a fun element rather than a tool to be used in learning process. It could also be accounted for adverse experiences between teacher and students and/ or among students, which approves Kaya (2011). In this regard, Berk (1996, p. 88) suggests that

strategies for using humour must be planned well and executed systematically to achieve specific outcomes, and that both content-specific and generic humorous material tailored to the characteristics of each class can be effective in appropriate applications. The researcher also recommends that a wide range of low-risk humour techniques could be very effective in reducing anxiety and improving learning and performance especially when two or more senses are involved (visual and oral senses).

Many studies on the use of humour in workplace/ school have revealed that it is, by and large, initiated by those in charge –managers at workplace, and principals and teachers in educational settings. Besides, Fovet (2009) acknowledges that the in-depth research in the field of human resources indicated strong correlation between employees' perception of good leadership and superiors' use of humour. Having a good sense of humour has frequently been reported among top characteristics and qualities of effective teachers. So, when considered the initiator of affiliative humour as leaders in the classroom, the teachers can shape a behavioural strategy with the aim of facilitating interpersonal closeness and relationship satisfaction in a way that is affirming to self and the others. They also can use it as a tool to enhance the curriculum and defuse discipline problems as the students are motivated to listen and read something humorous and often unaware that they are drawing conclusions, making inferences and predictions. Hence, in accord with the findings reached in this study and taking the fact that classroom humour is mostly initiated by teachers into consideration, the following practical implications have been developed for teachers and curriculum/ textbook designers even though it principally addressed secondary school students' opinions on the instructional use of humour.

1. Teachers could be suggested to use humour as “a potential vehicle for the introduction of active learning in a classroom setting, as judicious use of humour may lead to a more relaxed learning atmosphere and greater student engagement”.
2. They might be offered in-service training courses for effective and relevant use of humour in education. Alternatively, Deiter (2000) suggests teachers to spend some time before each class actually thinking about humorous material that might be used, to select

humour that they are comfortable with, and to form a humour file including materials taken from newspapers, magazines, books, radio and TV shows, humour journals and newsletters, the internet, as well as other people.

3. Curriculum/textbook designers are recommended to integrate humour elements into the existing curricula and textbooks in order to make learning fun and permanent.
4. The students' views on the educational use of humour and its correlation with their attitudes toward courses, academic achievement, and their interaction with teachers could be elicited. Subsequently, taking the learning outcomes in the curriculum, they might be asked to prepare and bring materials including fun elements into the classroom.
5. Humour-based learning should be encouraged from pre-school to higher education for more effective use of humour as an instructional tool.

All in all, findings of the present study could not be generalised due to a number of reasons. Accordingly, the limitations of the study and a few suggestions are identified in the following section.

Limitations & Suggestions for Further Research

This study is restricted to the investigation of Turkish secondary school students' views on the educational use of humour through a questionnaire developed by the researchers. It might be extended to explore views of students attending educational institution of different levels (primary and higher education) in different countries. It might also be furthered to elicit their attitude towards the use of humour in their learning through different data collection strategies such as in-class observation, video-recording, and/or interview. Lastly, further studies could investigate to what extent humour is included in real learning settings using such instrumentation as classroom observation.

References

- Açıkgöz, K. (2003). *Effective Learning and Teaching*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ahern, T. R. (2008). *Undergraduate nursing students' experiences of humor in the classroom*. The University of Wisconsin. Retrieved from <https://minds.wisconsin.edu/handle/1793/32214>
- Akkaya, A. (2011). *Grammar Teaching through Caricatures* (Doctoral Dissertation). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Altinkurt, Y. & Yılmaz, K. (2011). Primary school teachers' senses of humour. *PEGEM Education Journal*, 1(2), 1-8.
- Aslan, H. (2006). *Investigating the Humour Style of Teachers who Work in Secondary Education Schools according to their Level of Learned Resourcefulness*(Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Avşar, V. (2008). *Teachers' attitudes towards humour in education*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ay, Ö. (2011). *Explanatory Role of Humour Styles and Creativity Level of High School Students on their Life Satisfaction Level* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Aydin, A. (2005). Nurse and humor. *Çukurova University Journal of Nursing School*, 9(1), 1-5.
- Balta, E. E. (2016). Teachers' Attitudes towards Humor in Education. *Elementary Education Online*, 15(4), 1268-1279. doi: [10.17051/io.2016.64984](https://doi.org/10.17051/io.2016.64984)
- Banas, J. A., Dunbar, N., Rodriguez, D., & Liu, S. J. (2011). A review of humor in educational settings: Four decades of researcher. *Communication Education*, 60(1), pp. 115-144. doi: [10.1080/03634523.2010.496867](https://doi.org/10.1080/03634523.2010.496867)
- Berk, R. A. (1996). Student ratings of 10 strategies for using humor in college teaching. *The Journal on Excellence in College Teaching*, 7(3), 71-92. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ570438>

- Blackmore, A. J. (2011). *To Joke or not to Joke: Some Upper-Secondary Students' Perceptions and Experiences of Humour in the Classroom*. University of Halmstad.
- Bolkan, S. & Goodboy, A. K. (2015). Exploratory theoretical tests of the instructor humor-student learning link. *Communication Education, 64*, 45-64. doi:10.1080/03634523.2014.978793
- Büyüköztürk, S. (2010). *Handbook of Data Analysis for Social Sciences* (11th Edition). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A.(2016). *Quantitative Data Analysis in Scientific Research Process through SPSS* (4th Edition). Ankara: Pegem.
- Çakıroğlu, Ü. & Erdoğan, F. (2016). Tendencies in Research on the Use of Humor in Learning Process. *4th International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium: Rediscover Learning with Digital Learners*. Elazığ, Turkey, 6-8 October 2016.
- Davenport, D. C. (2015). *Examining peer perceptions of humorous communication in the college classroom* (Master's thesis). *Theses and Dissertations--Communication. 42*. Retrieved from https://uknowledge.uky.edu/comm_etds/42
- Deiter, R. (2000). The use of humor as a teaching tool in the college classroom. *NACTA Journal, 20-28*. Retrieved from https://www.nactateachers.org/attachments/article/604/Ron_Deiter_NACTA_Journal_June_2000.pdf
- Garner, R. L. (2006). Humor in pedagogy: How ha-ha can lead to aha! *College Teaching, 54*(1), 177- 180. doi: 10.3200/CTCH.54.1.177-180
- Gorham, J. & Christophel, D. M. (1990). The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning. *Communication Education, 39*(1), pp. 46-62. Retrieved from https://www.uab.edu/Communicationstudies/richmond_files/Richmond%20Humor%20in%20Classroom.pdf
- Ivy, L. L. (2013). Using Humor in Classroom. *Education Digest. 79*(2), pp. 54-57. Retrieved from <https://search.proquest.com/openview/fc71a0e5ea5e1411f021f87e22d0d8cd/1?pq-origsite=gscholar&cbl=25066>
- Jeder, D. (2015). Implications of using humor in the classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 180*, 828-833. doi:10.1016/j.sbspro.2015.02.218

- Kaya, S. (2011). The views of teachers and students on the use of humour as a strategy in the teaching of art(Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kazancı, O. (1989). *Educational Psychology: From Theories and Principles to Practice*. Eğitim Ankara: Kazancı Kitap Ticaret.
- Kocaarslan, M. (2012). Diagnostic Branched Tree Technique and its Use in the Unit Called Change and Diagnosis of Matter in the Program of Science and Technology at Fifth Grade. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 9(18), 269-279. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/259465949>
- Lei, S. A., Cohen, J. L. & Russler, K. M. (2010). Humor on learning in the college classroom: Evaluating benefits and drawbacks from instructors' perspectives. *Journal of Instructional Psychology*, 37(4). George Uhlig Publisher. ISSN: 0094-1956.
- Leslie, C. (2015). Humour in peer interaction. *e-TALS: An e-Journal of Teacher Education and Applied Language Studies*, 6, pp. 51-67. doi: 10.1515/eteals-2016-0004
- Linh, P. T. H. (2011). *Teacher's Humor Use in the Classroom and Students' Perceptions of Its Effectiveness and Appropriateness* (Bachelor's thesis). Retrieved from <https://tr.scribd.com/document/62694137/Teacher-s-Humor-Use-in-the-Classroom-and-Students-Perceptions-of-Its-Effectiveness-and-Appropria>
- Makewa, L. N., Role, E. & Genga, J. A. (2011). Teachers' Use of Humor in Teaching and Students' Rating of Their Effectiveness. *International Journal of Education*, 3(2), 1-17. doi:10.5296/ije.v3i2.631
- Martin, R. A. (2007). *The Psychology of Humor: An integrative approach*. London: Elsevier.
- Oruç, Ş. (2006). *Humour in Teaching Social Sciences* (PhD Dissertation), Gazi University, Ankara. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Oruç, Ş. (2010). The Effect of Humour Usage in Social Science Teaching on Academic Success and Attitude of Students. *Mehmet Akif Ersoy Institute of social Sciences Journal*, 2(3), 58.
- Özkara, Y. (2013). Utilization from Humour Elements in Primary School Turkish Teaching Period. *Milli Folklor*, 25(100), 182-188. Retrieved from

https://www.researchgate.net/publication/288155909_Utilization_from_humour_elements_in_primary_school_Turkish_teaching_period

Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data*.

Australia: Ligare.

Pham, H. N. H. (2014). *The use of humour in EFL teaching: A case study of Vietnamese university teachers' and students' perceptions and practices* (Doctoral dissertation). Retrieved from

<http://www.canberra.edu.au/researchrepository/items/f6fd3a90-c261-4768-9650-556354aac708/1/>

Punyanunt, N. M. (1997). *The Effects of Humor on Perceptions of Compliance-Gaining in the Classroom* (Master's thesis). Retrieved from

<https://ttu-ir.tdl.org/ttu-ir/bitstream/handle/2346/15060/31295012203211.pdf?sequence=1>

Ruch, W. (1998). Exploring paradigms: The study of gender and sense of humour near the end of 20th century. In Ruch, Willibald (Ed.), *The Sense of Humor: Explorations of a Personality Characteristic* (pp. 231–270).

Berlin and New York: Mouton de Gruyter.

Savaş, S. (2013). The Effects of the Use of Humor at Seventh Grade on Student Achievement in Turkish Courses. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1, 176-186.

Scarborough, J. (2014). *Student Perceptions of Instructional Use of Humor in the Online Classroom* (Doctoral dissertation). Retrieved from

<https://pqdtopen.proquest.com/doc/1566948213.html?FMT=ABS>

Schmitz, J. R. (2002). Humor as a pedagogical tool in foreign language and translation courses. *Humor - International Journal of Humor Research*, 15(1), 89-113. doi: 10.1515/humr.2002.007

Segrist, D. J. & Hupp, S. D. A. (2015). This Class is a Joke! Humor as a Pedagogical Tool in the Teaching of Psychology. *OTRP Online*.

Retrieved from

<https://teachpsych.org/Resources/Documents/otrp/resources/segrist15.pdf>

Stuart, W. D., & Rosenfeld, L. B. (1994). Student perceptions of teacher humor and classroom climate. *Communication Research Reports*, 11, 87-97. doi: 10.1080/08824099409359944

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar; [Structural equation models: Basic concepts and sample applications]. *Turkish Psychology Literature*, 3(6), 49-74.

- Sümer, M. (2008). *Pre-service early childhood educators' styles of stress management and a comparison of their humor styles according to some variables* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Topal, Z. (2013). *Development of attitude towards humour in elementary school 4th-8th graders* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Topçuoğlu, H. (2007). Importance of Humour in Education. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 84, 38-43.
- Torok, S. E., McMorris, R.F., & Lin, W-C. (2004). Is humor an appreciated teaching tool? Perceptions of professors' teaching styles and use of humor. *College Teaching*, 52(1), 14-20. doi:10.3200/CTCH.52.1.14-20
- Vural, A. (2004). *The Currency and Importance of Humour and Laughter in Human Life* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Wanzer, M. B. (2002). Use of humor in the classroom: The good, the bad, and the not-so-funny things that teachers say and do (pp. 116–125). In Chesebro, J. L. & McKroskey, J. C., *Communication for Teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yardımcı, İ. (2010). The Concept of Humor and Its Place in Art. *Uşak University Journal of Social Sciences*, 3(2), 1-41.
- Yerlikaya, N. (2007). *The relationship between humor styles and coping styles of high school students* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yılmaz, V. & Çelik, H. E. (2009). *LISREL ile yapısal eşitlik modellemesi – I: Temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. [Structrual equation modeling via LISREL: Basic concepts, applications and programming.] Ankara: Pegem Akademi.
- Yirci, R., Özdemir, T., & Kartal, E. S. (2016). School Administrators' Humour Orientations. *Journal of Human and Social Sciences Researches*, 5(8), 2479-2495.
- Yue, X., Jiang, F., Lu, S. & Hiranandani, N. (2016). To be or not to be humorous? Cross-Cultural Perspectives on Humour. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-10. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5048456/pdf/fpsyg-07-01495.pdf>

- Zhou, C. (2015). Students' Perceptions of Humor and Creativity in Project-Organized Groups (POGs) in Engineering Design Education in China. *International Journal of Chinese Education, 4(2)*, 162-179. doi: [10.3390/su10010114](https://doi.org/10.3390/su10010114)
- Ziv, A. (1988). Teaching and learning with humor: Experiment and replication. *The Journal of Experimental Education, 57(1)*, 4-15. doi: [10.1080/00220973.1988.10806492](https://doi.org/10.1080/00220973.1988.10806492)

SerkanUsal is an assistant professor at Kahramanmaraş Sutcu Imam University of Turkey

ReyhanAgcam is an assistant professor at Kahramanmaraş Sutcu Imam University of Turkey

Mikail Aydemir is a mathematics teacher at Ministry of National Education (MoNE), Turkey.

Contact Address: Kahramanmaraş Sutcu Imam Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Avsar Yerleşkesi, 46050 Onikişubat/
Kahramanmaraş, Turquia

E-mail: serkan-unsal09@hotmail.com



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

Decálogo De Competencias y Sus Indicadores Para Gestión De Capital Humano Universitario

Azucena Leticia Herrera Aguado¹

1) Universidad Tecnológica de Puebla. México

Date of publication: February 15th, 2018

Edition period: February 2018-May 2018

To cite this article: Herrera, A.L. (2018). Decálogo de Competencias y sus Indicadores para Gestión de Capital Humano Universitario. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 8(1), 56-85. doi: 10.17583/remie.2018.2990

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2018.2990>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

Decálogo de Competencias y sus Indicadores para Gestión de Capital Humano Universitario

Azucena Leticia Herrera
*Universidad Tecnológica de
Puebla*

Abstract

La presente investigación es cuantitativa y se enfoca a analizar las percepciones de una muestra de sujetos participantes en programas de posgrado de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en torno a los indicadores de competencias que deben estar presentes en el perfil del docente.

Los hallazgos del presente consisten en un modelo de perfil de puesto con los indicadores de competencias que debe poseer el docente de posgrado, agrupados en un decálogo de competencias.

El modelo expuesto es un referente innovador de la teoría de competencias docentes para diseño de políticas y programas aplicables a personal docente universitario, bajo condiciones de eficacia, uniformidad y objetividad; su utilidad radica en que apuntala las funciones de Administración de Capital Humano (ACH) en Instituciones de Educación Superior (IES), especialmente las correspondientes a la gestión del perfil docente que fomentan la calidad del proceso educativo en programas de posgrado de cualquier institución que oferte ese nivel, en concordancia con estándares internacionales.

Keywords: competencias, educación, gestión capital humano, diseño de puesto.

Decalogue of Competences and its Indicators for the Management of Academic Staff in Universities

Azucena Leticia Herrera
*Universidad Tecnológica de
Puebla*

Resumen

The present research is quantitative and focuses on the analysis of the perceptions of a sample of participants in postgraduate programs of the Autonomous University of Puebla, around the indicators of competencies that must be present in the profile of the university professor.

The results consist of a profile model with the indicators of competences that must have the university professor, grouped in a decalogue of competences.

The model presented is an innovative reference of the theory of competence applied to the design of policies and programs for university teachers, in conditions of efficiency, uniformity and objectivity; Its usefulness is that it underlies the functions of the Human Capital Administration (ACH) in the Universities (IES), especially those functions corresponding to the management of the teaching profile that promote the quality of the educational process in the postgraduate programs of any institution in accordance with international standards.

Palabras clave: competences, education, personnel management, job design

En el contexto de la Administración de Capital Humano (ACH) la presente investigación pretende continuar la búsqueda de conocimiento relativa a modelos para gestión de personal basados en un perfil por competencias, que sean aplicables al docente de posgrado, obtenidos del análisis de la función de evaluación al desempeño del puesto docente que imparte en posgrado, en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

El estudio que se desarrolla en el presente trabajo es cualitativo-cuantitativo y culmina con la exposición de resultados consistentes en la determinación de una generalización de indicadores de competencias para el perfil del docente de posgrado, asociados al decálogo de competencias en el perfil de ese actor, los cuales constituyen parámetros objetivos, uniformes y medibles, en concordancia con estándares internacionales y sustentados en bases científicas, para aplicarse en IES mexicanas y extranjeras, públicas y privadas.

Marco Conceptual

Gestión de Personal Docente en las IES

En materia de gestión de personal, la ventaja competitiva de una organización está positivamente relacionada con las capacidades de los recursos humanos (Lillo, et al., 2007), debido a la importancia que representan éstos al pleno desarrollo de su actividad (Uriel, et. al., 2001). En el mismo tenor la implementación de modelos de gestión por competencias en las organizaciones es un factor que garantiza el éxito y la supervivencia (Medina, et al., 2012), siendo el área de recursos humanos la más beneficiada, fundamentalmente en sus políticas de selección de personal, formación y desarrollo, evaluación del desempeño y estimulación. En ese sentido, las competencias laborales son responsabilidad de los procesos de gestión de recursos humanos (Lindgren, et al. 2004), y es McClelland (1973) quien atribuye el éxito de los individuos en su trabajo a las competencias que aparecen vinculadas a un perfil que causa un rendimiento superior. Con Cuesta (2005) se incluye a la gestión de competencias en el marco de actuación de la administración de los recursos humanos.

De allí surge la necesidad de proporcionar a los administradores de personal en toda organización, incluyendo en este universo a las Instituciones de Educación Superior (IES), las guías que les permitan realizar de manera óptima la gestión del personal, aplicable a los cinco subsistemas cruciales en la competitividad organizacional, que a decir de Arias Galicia *et. al.* (1999) son: a) reclutar a las personas y seleccionarlas; b) integrarlas y orientarlas; c) hacerlas trabajar y desarrollarlas; d) recompensarlas y evaluarlas; y, e) controlarlas (entendida esta última como revisión o auditoría). Ninguna de estas cinco funciones puede realizarse adecuadamente si no se cuenta con un perfil de puesto adecuado y definido de antemano.

Las Competencias y el Perfil del Personal Docente

Según Tejedor y Jornet (2008), determinados comportamientos docentes pueden asociarse claramente con la consecución de objetivos deseables, y esos comportamientos deseables de una profesión se vinculan al término competencia profesional (Instituto Nacional de Empleo en España -INEM-, 1995; Bunk, 1994; Gonczy, 2001; Tejada, 2005; Zabala y Arnau, 2008), definida por la autora como la capacidad o habilidad de efectuar tareas o atender situaciones en contextos particulares, de forma eficaz, movilizand o actitudes, aptitudes, habilidades y conocimientos de forma simultánea e interrelacionada para obtener resultados exitosos.

En el ámbito educativo, las teorías de competencias que son referente del presente son aplicables al docente en general (Comellas, 2002; Perrenoud, 2004; Zabalza, 2005; Cano, 2005; y Rueda, 2008 y 2009) y generalmente no especifican niveles educativos, salvo Bain (2007), quien enfoca su teoría al docente universitario, más no le otorga el enfoque de las competencias. Las mencionadas no se vinculan a las teorías de la ACH del docente (a través de su perfil de puesto) para atender urgencias como las señaladas por Marín (2002), cuando afirma que las competencias que posee el docente, podrá desarrollarlas en sus estudiantes.

Así, el enlace de la teoría de competencias y la teoría de gestión de personal es generada en posturas de investigaciones previas, entre las que se sostiene que la formación basada en competencias nos introduce de manera sistemática en la descripción de las actividades que se aplican en la

resolución de problemas vinculados a un perfil profesional determinado, en los resultantes esperados y en los conocimientos que se vinculan en ellos Tejada (2005).

La Competencia Genérica, la Competencia Específica y sus Plurales

Es relevante que se refiera la postura de Zabalza (2005), quien sostiene que cada actividad suele exigir la presencia de un número variado de competencias, las cuales, a su vez, pueden ser desglosadas en unidades más específicas de competencia, en las que se especifican las tareas más concretas que están incluidas en la competencia global.

Con esos supuestos, en adelante, cuando se mencione la palabra competencia o su plural, se entenderá que cada competencia o grupo de ellas (plural) se integra, a su vez, de al menos una competencia (y regularmente más de una) que posee un carácter específico. Así, para los efectos del presente, cada competencia específica será denominada “indicador de competencia” y dos o más competencias específicas serán llamadas con su plural: indicadores de competencia. Cada indicador de competencia es independiente y puede contribuir a la consecución de más de una competencia global o genérica; cada indicador de competencia puede medirse a través de uno o más ítems.

Requisitos de la Evaluación al Desempeño de Personal con Puesto Docente

Según Tejedor y Jornet (2008), un sistema de evaluación al desempeño docente requiere determinar un modelo de profesor (comportamientos deseables y criterios básicos que deben orientar el proceso evaluativo) y las fuentes de información (profesor -auto informe y autoanálisis-, responsables académicos -decanos y directores- y estudiantes). Por su parte Echeverría (2002) (en Tejada, J., 2005), afirma que cualquier plan de evaluación de la competencia profesional exige la articulación de dispositivos válidos y fiables, con los cuales se pueda evidenciar que la competencia, inferida por el desempeño, se posee.

Evaluación de Personal Docente de Posgrado Basado en un Perfil por Competencias

En la búsqueda de los indicadores de competencias idóneos que deben ser considerados para agruparse y luego precisar cada una de las diez competencias en el perfil del docente de posgrado, en el marco del modelo que es principal referente de esta investigación (Herrera, A., 2017 y 2010; y Herrera et. al., 2010a, 2010b y 2011), fueron imprescindibles las posturas de Zabalza (2005), Medina (2009), Morín (1999), Marín (2002). Igualmente, relevantes fueron las guías que en materia educativa han orientado acciones y estrategias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, 1999 y 2009). Otros referentes cruciales han sido los diagnósticos y recomendaciones en materia de educación (competencias y perfil docente) emitidos por Banco de México (BM), Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Organización de las Naciones Unidas (ONU) al gobierno mexicano (BUAP, 2006).

Cabe comentar que existen algunas limitantes en el proceso de evaluación al profesorado, puesto que pueden considerarse diversidad de finalidades y modelo de profesor ideal. Sin embargo, respecto a la evaluación del docente, para la autora, entendida como una función de ACH, hay coincidencias con Tejedor y Jornet (2008); Zabalza, 2005; Mabilia y García-Valcárcel, (1997) y López Mojarro (1999), ambos en Tejedor y Jornet (2008).

La Evaluación de Personal Docente en la BUAP

Con los antecedentes, se pretende que la presente investigación alcance la determinación de indicadores de competencia que integran cada una de las competencias del decálogo de Herrera (2017), a través del análisis de percepciones de una muestra, empleando la función de evaluación al desempeño del puesto docente de posgrado por el periodo 2010-2015, para obtener así un perfil de ese actor.

Partiendo de esos supuestos, y sin perder de vista que al menos 32 de las IES mexicanas son autónomas (una por cada estado -31- más una por la ciudad de México), se tomó como referente de este grupo a la Benemérita

Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y a una muestra de sujetos participantes de sus posgrados para continuar con las investigaciones en materia de competencias del docente de posgrado.

La elección de esta IES ha sido en función de su representatividad a nivel nacional de sus homólogas, puesto que ya desde 2009, año anterior al que se inició este estudio, era una institución de educación pública y autónoma, poblano-mexicana, considerada dentro de los primeros seis lugares a nivel nacional con mayor número de posgrados (BUAP, 2009), contando a esa fecha 108 en todas las áreas del conocimiento. La distribución de estos programas de posgrado es de 29 pertenecientes al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) de CONACYT (2012) con 21 de maestría y ocho de doctorado, más 79 sin ese registro, de los cuales 50 de maestría, 14 de doctorado y 15 de especialidad.

Para cubrir los requerimientos de los mencionados programas, de la misma fuente se obtiene que la BUAP contaba a esa fecha con 2,129 Profesores de Tiempo Completo (PTC) y matrícula de 3480 alumnos inscritos en especialidades, maestrías y doctorados según el Anuario Estadístico (BUAP, 2010).

Como antecedentes de evaluación al desempeño docente en la BUAP se cuentan el Programa Institucional de Evaluación Académica (PIEVA) y el programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (ESDEPED).

El Programa Institucional de Evaluación Académica (PIEVA, BUAP 2002) se ha ocupado de la evaluación institucional al desempeño docente en la BUAP desde 2002 en sus funciones áulicas, desde la percepción de los estudiantes y del propio docente (autoevaluación). En 2006 el instrumento fue actualizado por su Comisión con la finalidad de revitalizar el proceso de evaluación de la docencia y posteriormente en 2010, a petición de la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado (VIEP), la propia Comisión (consciente de las muchas limitaciones que planteaba la realidad institucional y derivado de los resultados incongruentes, obtenidos al aplicar el mismo instrumento a docentes que impartían en posgrado), se percató de la urgencia requerida en el diseño de un instrumento de evaluación que se ajustara a las particularidades de competencias de docentes que imparten en programas educativos de posgrado (BUAP, 2010).

Por otra parte, también en materia de evaluación al desempeño de personal docente y su compensación con estímulos económicos (ambas funciones derivadas de gestión de personal docente), la BUAP (2008), al igual que la mayoría de las universidades públicas autónomas en México, se acoge al financiamiento federal que le otorga la Secretaría de Hacienda y Crédito Público -SHCP- (SHCP, 2002; SEP, 2013) para reconocer a sus docentes, previo concurso en convocatoria anual del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED). Este programa contempla la evaluación de permanencia (antigüedad), 10%; dedicación a la docencia (clase pizarrón), 30%; calidad en el desempeño de las actividades académicas (investigación, gestión y extensión), 60%. Derivado del otorgamiento de estímulo económico al desempeño docente por ESDEPED, en la BUAP se detectó una situación en el rubro de docencia: la institución no le proveía al docente que impartía en posgrado resultados de evaluación al desempeño, puesto que no había un instrumento institucional (PIEVA) que midiera esta función de ACH para quienes colaboraban en programas educativos de ese nivel, afectando a quienes contaban con la habilitación académica más alta (maestría y doctorado) en esa Universidad.

Metodología

La metodología seguida en este estudio, previa determinación de competencias que deben formar parte del perfil de puesto del docente que participa en programas educativos de posgrado, acorde a teorías expuestas, principalmente del modelo de Herrera (2017), se debe considerar en primera instancia el objetivo de la investigación, y, en segundo lugar, enlistar los principales pasos que guían su realización.

Objetivo

Establecer un modelo de competencias y sus indicadores de competencias asociados que apoye a la realización de funciones de administración del capital humano, sustentadas en una definición de perfil de puesto para el docente que participa en programas educativos de posgrado.

64 Herrera – Decálogo de Competencias Universidad

Concretamente, la metodología seguida consiste de las siguientes acciones:

1. Búsqueda de parámetros estandarizados en la definición del perfil del docente universitario en México.
2. Análisis del perfil del docente requerido en posgrado en instituciones de educación superior.
3. Análisis, correlación y estructuración de un modelo de perfil docente de posgrado con base en competencias, que incluya indicadores claros y medibles, para aplicación en IES mexicanas y extranjeras. Este apartado constituye la parte central de este trabajo de investigación, ya que se enfoca a la estructuración de un modelo de perfil del docente de posgrado basado la teoría de las competencias, que permita llevar a cabo una gestión de recursos humanos apropiada al interior de cualquier IES.
4. Diseño de un instrumento que se aplique a una muestra de actores involucrados en programas educativos de posgrado de diversas áreas del conocimiento en la BUAP, con la finalidad de medir la validez del modelo propuesto.
5. Aplicación de instrumento para recabar las percepciones de los actores involucrados diversos programas de posgrado de la BUAP, pertenecientes a seis Dependencias de Educación Superior (DES), en el periodo 2010 a 2015.
6. Análisis de validez del modelo, empleando métodos estadísticos del programa SPSS como son análisis descriptivo, análisis de confiabilidad del instrumento y grupos de indicadores de competencias, análisis de confiabilidad de los ítems del instrumento (análisis de valoración), análisis de comparación y análisis factorial. Estos análisis estadísticos tienen por objetivo obtener información cuantitativa y determinar la validez del modelo de perfil de puesto docente propuesta, así como de cada indicador de competencia, para conocer la manera en que cada uno de ellos se agrupa a una competencia o más competencias, de aquellas previstas bajo el esquema de un decálogo de competencias; con la finalidad de ser empleadas para una adecuada ACH docente que imparte en posgrado.

Población y Muestra

Acorde al Anuario Estadístico Institucional 2010 de la propia BUAP (2010a), el universo de participantes en posgrados es de 5,609 (100%) y se integra por 3,480 alumnos matriculados en posgrado (62%) y 2,129 PTC (38%).

La distribución porcentual de los alumnos matriculados, por nivel de programa educativo en el posgrado era la siguiente: especialidad 32.04%, maestría 59.83% y doctorado 8.13%.

Se aclara que todos los PTC pueden participar en programas educativos de posgrado y, en el supuesto de que sólo participaran del posgrado los 698 docentes que al 2010 comprobaban pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), la participación porcentual por PTC en posgrado sería del 32.79%.

Al aplicar la fórmula al universo para determinación de una muestra y tomando como desviación estándar el 0.5; con una confianza de la muestra del 95% ($Z=1.96$); y, finalmente, considerando que pudiera presentarse un error muestral del 6.97% (el límite superior aceptable es de 9%), se obtiene que la muestra (n) debe ser de 191 individuos.

Habiendo determinado que una muestra representativa, adecuada y válida consistiría en 191 individuos participantes del posgrado de la BUAP, se definieron las variantes de aquellos sujetos que podrían participar en esta investigación, como a continuación se enlista:

- a) Profesores de tiempo completo en activo o con puesto administrativo: directores de facultades, secretarios de investigación y estudios de posgrado, coordinadores de programas de posgrado, miembros del Consejo de Investigación y Estudios de Posgrado (CIEP) y Vicerrector de Investigación y Estudios de Posgrado (VIEP).
- b) Estudiantes de posgrado. Inscritos en programas de especialidad, maestría o doctorado.

De lo anterior se deriva que el mínimo nivel de estudios que poseen los participantes es el de Licenciado.

Por otra parte, se debe recordar que las IES mexicanas cuentan con una agrupación convencional de programas educativos, en función del área del

conocimiento a la que pertenecen bajo el nombre de Dependencias de Educación Superior (DES), entendida en estricto sentido con la acepción que se le otorga en el ámbito académico de las universidades autónomas mexicanas: el grupo de programas educativos, que bajo direcciones académicas o facultades, comparten un área del conocimiento. Por ello, se consideró como estrato de muestreo a cada una de las seis áreas del conocimiento asociadas a Dependencias de Educación Superior por áreas de conocimientos siguientes:

1. Ciencias Sociales y Económico-Administrativas.
2. Ciencias Exactas.
3. Ciencias Naturales.
4. Ingeniería y Tecnología.
5. Ciencias de la Salud.
6. Educación y Humanidades.

Lo anterior expuesto, obliga al investigador a realizar un muestreo aleatorio estratificado entre los individuos pertenecientes a cada una de las seis DES enlistadas, para asegurarse de que todos los estratos de interés estarán representados adecuadamente en la muestra.

Posteriormente se aplica el muestreo aleatorio simple al interior de cada DES, que ya no atiende a la distribución porcentual de matrícula de posgrado asentada en el segundo párrafo de este apartado de Población y muestra. Esta decisión de aplicación no estratificada no es imputable a quien realiza este estudio, sino que está en función de la autorización que la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado (VIEP) de la BUAP otorga para aplicación del muestreo a PTC y estudiantes pertenecientes a unidades académicas (Facultades) específicas.

Con esa restricción logística, el muestreo aleatorio simple, al interior de cada DES, permite que cualquier individuo que participe en posgrado de una de las seis DES en particular, sea considerado como idóneo para considerarse parte de la muestra.

Así, para obtener una muestra de 191 instrumentos válidos de la BUAP, se aplicaron 236 instrumentos a igual número de individuos (PTC y alumnos) participantes de posgrado de la BUAP. De los 236 instrumentos aplicados se tomaron como válidos 191 y se descartaron 45 puesto que no reunieron características de validez, la generalidad de ellos por no estar

respondidos en forma completa o tener respuestas fuera de la escala que contempla el instrumento.

Puede afirmarse que los instrumentos aplicados cubrieron prácticamente la misma distribución porcentual de la población (matrícula de posgrado 62% y PTC 38%), ya que, de los 191 instrumentos de la muestra, 61.78% se aplicaron entre alumnos de posgrado y 38.22% a PTC.

En cuanto a la estratificación aleatoria simple que deriva de autorizaciones de aplicación por la BUAP, se tiene que los 191 instrumentos requeridos por fórmula estadística se distribuyen por área del conocimiento (DES) como sigue: Ciencias Sociales y Económico-Administrativas (55), Ciencias Exactas (53), Ciencias Naturales (23), Ingeniería y Tecnología (16), Ciencias de la Salud (21), Educación y Humanidades (23), para sumar 191 instrumentos válidos.

Por otra parte, teniendo acceso a sujetos participantes en programas educativos de posgrado diferentes al universo de BUAP, se aplicó el instrumento a 31 sujetos sin adscripción a la BUAP, siempre y cuando cumplieran el requisito de ser PTC o estudiante de posgrado de sus respectivas IES. Estos sujetos fueron agrupados, independientemente del área de conocimiento a la que pertenecen, en una DES (estrato) que se ha llamado, para efectos de clasificación, “externa”.

Como dato adicional, se menciona que estos últimos participantes son de adscripción a IES siguientes: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), Universidad Iberoamericana (IBERO) campus Puebla, Instituto de Estudios Universitarios (IEU) campus Puebla e Instituto Tecnológico de Estudios Superiores (ITESM) campus Puebla, principalmente.

Se aclara que el estudio se enfoca a las percepciones de sujetos de adscripción BUAP, por lo que el estudio se acota a esa Institución por la razón de ser referente a nivel nacional en México y, debido a ello, no se consideró una definición de muestra en sujetos externos a ella; sin embargo, la aplicación del instrumento a sujetos de IES externas como las mencionadas en párrafos previos se tomó más como un dato adicional de contraste, que pudiera considerarse eventualmente como un grupo de control.

Con los datos expuestos y, a manera de resumen, se encuentra que se aplicaron en total 267 instrumentos: 222 aplicados a individuos BUAP de

los cuales 191 válidos y 45 no válidos; y 31 aplicados a IES externas los cuales fueron válidos en su totalidad y sólo constituyen un referente que puede ser empleado como contraste.

Instrumento

Como parte de esta investigación, se diseña instrumento en modalidad de cuestionario, habiendo tomado como referencia central la teorías de competencias del docente de posgrado de Herrera (2017 y 2010) y Herrera et. al (2011) para aplicarse entre los sujetos de la muestra.

Datos de control del instrumento. Entre los datos de control cuestionario se incluye DES, estatus del sujeto (estudiante o PTC en funciones o con cargo administrativo), institución de adscripción, género, edad, grado académico, dominio de tecnologías de información y comunicación (TIC) y dominio de idiomas adicionales al materno.

Cuerpo del instrumento. El cuerpo del instrumento contiene 40 afirmaciones que responden a la pregunta inicial “Usted, ¿qué evaluaría a un docente de posgrado?, las cuales deben responderse asignando una de cinco opciones de la siguiente escala de Likert: 5) Muy importante para evaluar; 4) Importante para evaluar; 3) Más o menos importante para evaluar; 2) Poco importante para evaluar; y 1) Nada importante para evaluar. Posteriormente se solicita al participante que primeramente elija el “grado académico deseable” para docentes que participan en programas educativos de licenciatura; luego elija el “grado académico deseable” para docentes que laboran en programas educativos de especialidad; elija también el “grado académico deseable” para docentes que impartan en maestría; y, finalmente elija el “grado académico deseable” para aquel docente que participe en programas de doctorado. Las opciones de respuesta que se repiten para cada uno de los cuatro ítem mencionados son: Licenciatura, Especialidad, Maestría y Doctorado. También, como parte del cuerpo del instrumento, se plantean dos preguntas abiertas que se le pide responder: la primera sobre los indicadores que, a su juicio, son más relevantes y por tanto siempre deberían evaluarse en el docente de posgrado; la segunda pregunta abierta pregunta al encuestado sobre los

indicadores que considera menos relevantes y, por tanto, no sería necesaria su evaluación en el docente que participa en programas de posgrado. El cuerpo del instrumento cierra con un espacio abierto para comentarios y sugerencias que el encuestado desee hacer, siempre que sean relativos a las características del docente de posgrado.

Validez de la Prueba Piloto.

Con apoyo del CIEP y autorización de la VIEP, se efectuó una prueba piloto, con la aplicación aleatoria del instrumento a 20 individuos quienes reunían el perfil de participante, para evaluar su efectividad, entendimiento, posibles confusiones y confirmar que las preguntas fueran adecuadas. Derivado de este primer pilotaje se realizaron adecuaciones al instrumento, principalmente en el tipo de lenguaje usado, ya que, debido a los tecnicismos, algunos participantes, principalmente estudiantes de maestría, no comprendían en su totalidad algunos ítem. Posteriormente a las adecuaciones mencionadas, se volvió a pilotear el instrumento con 10 personas más, encontrándose que se comprendía cabalmente ya había una definición precisa de cada ítem (indicadores de competencia) y, por tanto, se encontraba listo para aplicarse a la muestra.

Validez de Expertos.

El instrumento diseñado por la autora de este trabajo fue sometido a la retroalimentación de los miembros del Consejo de Investigación y Estudios de Posgrado (BUAP, 2010c), perteneciente a la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado (VIEP) de la BUAP. Los consejeros de Investigación y Estudios de Posgrados deben estar contratados como Profesor-Investigador Titular, tener una antigüedad mínima de cinco años en la Universidad como miembro del personal académico y haber desarrollado labores de investigación o docencia de posgrado en forma regular en los últimos tres años, como mínimo. El CIEP está integrado por docentes de posgrado de diversas DES y Facultades de la BUAP, quienes cuentan con diversidad de perfiles de formación (áreas del conocimiento de física, matemáticas, biología, química, administración, comunicación, artes, derecho y economía, por citar algunos); la mayoría son miembros del

Sistema Nacional de Investigadores y participan en programas de posgrado pertenecientes al Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) de CONACYT.

La participación de expertos con esos perfiles, quienes retroalimentaron a lo largo del periodo de estudio, el fondo y la forma del instrumento, además de garantizar su balance, cobertura y multidisciplinariedad, otorgaron características de pertinencia y validez al modelo de competencias e indicadores propuesto por la autora.

Resultados

Después de aplicar los análisis estadísticos mencionados someramente en el último párrafo de la Metodología, es conveniente presentar resultados y discutir sobre los hallazgos más relevantes de esta investigación.

Análisis Descriptivo de los Encuestados.

De 222 instrumentos aplicados, el 86% son adscritos BUAP y 14% son externos a ella; 42.5% son mujeres y 57.5% son hombres; los rangos de edad: 20-30 años 36.2%, 31-40 años 31.7%, 41-50 años 17.1% y de 51 años en adelante 15.1%; el 40.9% son Licenciados; el 39.1 Maestros; el 18.6 Doctores y 1.4% Especialistas; DES: Ciencias Sociales y Económico Administrativas 24.8%, Ciencias Exactas 23.9%, Ciencias Naturales 10.3%, Ingeniería y Tecnología 7.2%, Ciencias de la Salud 9.5%, Educación y Humanidades 10.3% y Externa 14%; estudiantes de maestría 42.5%, de doctorado el 25.1%, docentes de programas de posgrado 16.4% y personal que ocupa puestos directivos o administrativos en programas de posgrado 16.0 %; idioma castellano como materno 99%, dominio del idioma inglés (superior al 75%) 92.9 %; y en un 64.2% en promedio, usan programas y equipo de cómputo, bases de datos, plataformas educativas y TIC en general son dominio superior al 75%. Los participantes requieren que el docente que imparte en licenciatura y especialidad posea grado de maestro, y grado de doctor para quien imparte en maestría y doctorado.

Análisis de Confiabilidad del Instrumento y Grupos de Indicadores de Competencias

Al aplicar la prueba de Alfa de Cronbach (Welch y Comer, 1988, consultados en [Universitat de València, 2013](#)) a los 222 instrumentos capturados, se obtiene un coeficiente de confiabilidad o estabilidad de la escala de Likert de sus 40 ítem que componen cada instrumento en el rango de “excelente” con puntaje de 0.931, arrojando 219 casos válidos y sólo 3 casos excluidos. Es conveniente aclarar que al aplicar esta prueba, el propio SPSS discriminó a tres de los instrumentos, mismos que señala como excluidos, por encontrar información no congruente o alineada a los fines de la investigación, sin embargo, por ser un número poco representativo de la muestra, no se ven afectados los resultados y el instrumento se mantiene dentro del criterio de excelente confiabilidad.

Análisis de Confiabilidad por Grupos Ítem (indicadores de competencias)

Al análisis de confiabilidad o estabilidad, también conocido como análisis de valoración cualitativa de los ítem (indicadores de competencias específicas) que componen el instrumento, se encontró que los ítem/indicadores de competencias específicas, que se asociaron por el propio SPSS a las competencias en sentido global o genérico son: aceptable para competencias I, V, VI y VII; bueno para competencias IX y X; suficiente para competencias II, III y VIII; e inaceptable para la competencia IV.

En cuanto a la valoración arrojada por el análisis de confiabilidad para cada ítem (indicadores de competencia específica) se encontró que de los 40 ítem: 2 se marcaron como excelentes, 20 muy buenos, 15 buenos, 2 regulares (participación como supervisor de prácticas profesionales y como coordinador de tutores) y sólo uno como insuficiente (participación como consejero universitario). Estos datos confirman que los sujetos de la muestra otorgan pertinencia a más del 92 % de los indicadores de competencias del modelo sujeto de estudio. Estas últimas valoraciones se asocian a la representatividad de sujetos que son estudiantes de maestría y doctorado (67.6%), para quienes los indicadores de competencias

mencionadas no tan significativas como lo son para el propio docente o para PTC que se desempeñan en puestos administrativos o directivos (32.4%), por representar indicadores de competencias específicas de gestión institucional.

Análisis Comparativo

El análisis de comparación, por su parte, se realizará empleando análisis comparativo de dos muestras y análisis comparativo para más de dos muestras.

Análisis Comparativo para dos Muestras

Al aplicar la Prueba T para muestras independientes, se consideró pertinente comparar las respuestas de los participantes por género y pertenencia institucional. Al comparativo de género se encontraron resultados no significativos para la mayoría de los 40 ítem, excepto para Facilidad de expresión verbal (C-IV) y Formar al estudiante involucrando valores (C-VI), los cuales son significativamente más importantes en el perfil del docente de posgrado, desde la perspectiva de las mujeres, respecto de los hombres; mientras que el ítem Generación y aplicación del conocimiento (C-X) es más significativo para los hombres, como expectativa en el perfil docente. Al comparativo de adscripción se encontró que para los adscritos a la BUAP, los indicadores de Participación del Comité Tutorial (C-V) y Gestión de proyectos de investigación (C-X) son significativamente más importantes en el perfil del docente de posgrado, que para aquellos que pertenecen a otras IES; mientras que los encuestados adscritos a alguna IES diferente a la BUAP, consideran significativamente más importantes en el perfil del docente de posgrado los ítem (indicadores de competencias) como Manejo de bases de datos y plataformas educativas (C-VII), Participación como Consejero Universitario (C-IX) y Asistencia a cursos de actualización disciplinaria o formación docente (C-X).

Análisis Comparativo de Más de Dos Muestras (ANOVA)

Se realizó el análisis comparativo ANOVA, bajo el método Scheffé, para estudiar a un primer grupo en función de su grado académico y a un segundo grupo en función de su DES de adscripción.

En el primer grupo se encontró que de los 40 ítem ligados a indicadores, en 11 de ellos los encuestados tuvieron respuestas con diferencias significativas, en cuanto a las percepciones de estos sujetos relativas a la importancia de igual número de indicadores de competencia que conforman el cuestionario:

- Para los sujetos con licenciatura es más significativa la competencia de Facilidad de expresión verbal de la C-IV.
- Para los sujetos con licenciatura, seguidos por los sujetos con maestría, son más significativas las competencias siguientes: Disposición para resolver dudas (C-I); Retroalimentación a las evaluaciones (C-III); Actividades de vinculación con los sectores productivos y sociales y Supervisión de práctica profesional (ambos de la C-VIII); Asistencia a cursos de actualización disciplinaria o formación docente (C-X); Participación como coordinador de tutores por área de conocimiento y Coordinación de posgrado (ambos de la C-IX).
- Para los sujetos con maestría, seguidos por los sujetos con licenciatura es más significativo el indicador de competencia de Estudio de la materia a través de casos y prácticas (intersección de C-I y C-II).
- Para los sujetos con doctorado, seguidos por los sujetos con maestría son más significativos los indicadores de competencias siguientes: Generación y aplicación del conocimiento (C-X); Participación del docente de posgrado como integrante de comité tutorial (C-V).

En el segundo grupo se encontró que de los 40 ítem ligados a indicadores, en 12 de ellos, los encuestados tuvieron respuestas que presentan diferencias significativas en sus percepciones sobre la importancia de igual número de indicadores de competencias que conforman el cuestionario.

Un patrón relevante encontrado con este análisis es que para los encuestados de la DES de Ciencias de la Salud es más significativa la posesión de ciertas competencias en el perfil del docente de posgrado respecto del resto de las DES, pues de los doce ítem que presentan valores

significativamente diferentes, once corresponden a los otorgados como muy importantes por los encuestados del área de la salud. Conociendo el dato anterior, es más conveniente que se expongan a continuación los resultados de significancia menores otorgados por DES.

- Ciencias Exactas: Estudio a través de casos y prácticas y Materiales didácticos preparados para sus estudiantes (ambas de C-I y C-II); forma al estudiante involucrando valores y Es incluyente de grupos e ideologías y culturas diversas (ambas de C-VI); manejo de base de datos y plataformas educativas (C-VII); Asistencia a cursos de actualización disciplinaria o formación docente (C-X).
- Ingeniería y Tecnología: Participación como coordinador de tutores, Dirección de alumnos en proyectos de investigación y Participación en proyectos institucionales (todas de C-IX).
- Educación y Humanidades: Estudio a través de casos y prácticas (C-I y C-II, con la misma significancia que la DES de Ciencias Exactas); Actividades de vinculación con los sectores (C-VIII).
- Ciencias Naturales: Facilidad de expresión verbal (C-IV).
- Externos a BUAP: Participación de Comité Tutorial (C-V).

Análisis factorial

Una prueba estadística final que se aplica a la muestra de este trabajo es el análisis factorial, el cual es pertinente para contar con un análisis de integración o confirmatorio que, sumando a los hallazgos expuestos, le otorgue validez al modelo propuesto. Esta prueba que se compone por el contraste en el modelo factorial y la rotación de los componentes, se basa en la reducción de dimensiones de la muestra para cuantificar la comunalidad que comparte una variable (indicador de competencia) con el resto de ellas.

Es muy relevante la interpretación que se obtiene de la aplicación de análisis factorial a la muestra, bajo las técnicas de contraste en el modelo (adecuación muestral), extracción de componentes (comunalidades) y rotación de los componentes (correlaciones).

Con la primera y segunda técnicas se encontró que los 40 ítem guardan entre sí una relación notable y que las comunalidades entre ellos se

encuentran en un rango de 0.818 (significativa) y un mínimo de 0.479, siendo significativa para la mayoría de los ítem.

Con la tercera técnica se recurrió a la rotación de los componentes (ejes) bajo el método VARIMAX en diez grupos (número asignado automáticamente por SPSS), bajo los cuales se analizaron los 40 ítem/indicadores (variables) del instrumento. Los hallazgos de esta última técnica giran en torno a las altas correlaciones existentes entre los 40 indicadores de competencia del modelo propuesto (Herrera, 2017) y el acomodo en diez grupos definidos automáticamente por el propio método. Este último dato es sumamente relevante, puesto que la forma en que quedaron agrupados los 40 ítem/indicadores de competencias derivado de este análisis es muy similar al que se propone en el modelo de diez competencias para el docente de posgrado, y, aunque presenta muy ligeras variaciones en cuanto a agrupación de ítem, especialmente para la C-IV, estas se atribuyen más a la interpretación de ciertos indicadores en el perfil del docente de posgrado por los sujetos participantes, principalmente las relacionadas a IES de adscripción y estatus (estudiante o PTC).

Los datos numéricos que muestran la correlación y agrupaciones de indicadores de competencia pueden consultarse a detalle en la Tabla 1 denominada, “Análisis factorial: matriz de componentes rotados de indicadores de competencias”, de elaboración propia de la autora (acorde a parámetros de REMIE en archivo adjunto).

Este cuadro muestra los resultados del análisis de componentes principales (ACP) a través de la rotación de los componentes (ejes) bajo el método VARIMAX para encontrar la correlación entre indicadores de competencia (40 variables) agrupados en diez grupos definidos automáticamente por el propio método. La primera columna numera a los 40 ítem /indicadores de competencia; la segunda columna indica el número de competencia a la cual pertenece cada indicador en el modelo de Herrera (2017); en la tercera columna se muestra la proporción de correspondencia entre los indicadores de competencia según el modelo referido, respecto del acomodo automático del análisis factorial bajo el método de componentes rotados; la cuarta columna enlista los indicadores de competencia obtenidos referidos en la tercera columna; y, las columnas cinco a la catorce muestran las correlaciones entre los indicadores de competencia analizados y su acomodo por grupo de pertenencia, encontrados por el análisis estadístico.

Tabla 1:

“Análisis factorial: matriz de componentes rotados de indicadores de competencias”

Número total de ítems	Competencia	Correspondencia de componentes rotados con ítems agrupados por competencias	Ítems (variables)	Grupos de ítems (variables) por extracción											
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
16	VII	2 DE 3	Manejo de bases de datos y plataformas educativas			0,754									
17			Utilización de programas y equipos de cómputo			0,721									
18	X		Asistencia a cursos de actualización disciplinaria o formación docente			0,569									
19			Actividades de vinculación con sectores			0,551									
20	VIII	2 DE 4	Supervisión de práctica profesional			0,499									
21			Forma al estudiante involucrando valores				0,780								
22	VI	4 DE 4	Se conduce con ética				0,758								
23			Es incluyente de grupos, ideologías y culturas diversas				0,685								
24			Fomenta la consciencia y responsabilidad sobre el cuidado del medio ambiente				0,492						0,439		
25	IV	1 DE 2	Facilidad de expresión verbal					0,755							
26			Materiales didácticos preparados para sus estudiantes					0,573							
27	I Y II	3 DE 7	Estudio a través de casos y prácticas					0,509							
28		3 DE 4	Atención personalizada y buen trato a los alumnos					0,459							

Conclusiones

Modelo de perfil del docente de posgrado: diez competencias y sus indicadores

Lo hallazgos expuestos y discutidos en el apartado de resultados confirman la validez, confiabilidad y pertinencia al modelo de gestión de capital humano universitario: indicadores de competencias en el perfil del docente de posgrado.

La exposición de resultados y su discusión son prueba de que existe congruencia entre competencias e indicadores de competencia que, tanto agrupados, como en su conjunto, conforman un decálogo de competencias innovador para el docente que imparte en posgrado, el cual se enlista a continuación, mencionando cada una de las diez competencias, seguidas de los indicadores de competencia asociados a cada una de ellas.

- Competencia I (C-I). Gestionar dinámicamente la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje: asistencia y puntualidad; dominio y preparación de contenidos de materia; y, disposición para resolver dudas.
- Competencia II (C-II). Realizar planes de materia considerando la diferenciación/inclusión de los alumnos: atención personalizada y buen trato a los alumnos; enriquezca la clase con comentarios y ejemplos; estudio a través de casos y prácticas; y, preparación de materiales didácticos para sus estudiantes.
- Competencia III (C-III). Elaborar dispositivos de evaluación acordes a objetivos planeados y expectativas de aprendizaje de sus estudiantes: dé a conocer los criterios de evaluación; y, retroalimentación a las evaluaciones.
- Competencia IV (C-IV). Comunicación eficiente y eficaz, respetando derechos y valores: facilidad de expresión verbal; y, disposición a escuchar las exposiciones de sus estudiantes, criticarlos y guiarlos.
- Competencia V (C-V). Ofrecer tutorías y acompañamiento a los estudiantes: participación como tutor (guía en el medio universitario); participación como asesor (guía en temas académicos que pueden incluir el acompañamiento en la elaboración de trabajos de investigación para titulación); y, participación en comité tutorial.

- Competencia VI (C-VI). Fomentar en la formación de los alumnos principios éticos, valores, inclusión y ecología: que el docente se conduzca con ética; forme al estudiante involucrando valores; incluyente de grupos, ideologías y culturas diversas; y, fomentar la consciencia y responsabilidad sobre el cuidado del medio ambiente.
- Competencia VII (C-VII). De utilizar las nuevas tecnologías de la información y comunicación: preparación y uso de materiales didáctico visual y audiovisual para sus estudiantes (con el mismo ítem del cuestionario que ya se analizó en la Competencia número II); utilización de programas y equipos de cómputo; y, manejo de bases de datos y plataformas educativas.
- Competencia VIII (C-VIII). Fomentar situaciones de auto aprendizaje, vinculación y trabajo en equipo: fomento de trabajo en equipo; motivación del docente hacia sus alumnos para aprender por sí mismos; actividades de vinculación con los sectores productivos y sociales; y, supervisión de prácticas profesionales.
- Competencia IX (C-IX). Participar en la gestión de la institución: participación en la reestructuración de programas educativos; participación en programas educativo de diverso nivel; participación como coordinador de tutores; participación como jurado de examen; dirección de alumnos en proyectos de investigación; participación en proyectos institucionales; participación como coordinador de posgrado; participación como consejero universitario; y, organización de eventos académicos, de extensión o difusión.
- Competencia X (C-X). Autoevaluación permanente y desarrollo continuos: grado académico idóneo para los docentes de Maestro para impartir en licenciatura y especialidad y de Doctor para impartir en maestría y doctorado; dominio de idiomas adicionales al español; asistir a cursos de actualización disciplinaria o formación docente; participación del docente de posgrado con ponencias y conferencias en eventos con fines de divulgación; participación en eventos académicos; generación y aplicación del conocimiento (entendida como la producción científica, derivada de actividades de investigación -libros, capítulos de libro, artículos, memorias, desarrollos tecnológicos, patentes-); participen en redes interinstitucionales; y, gestión de proyectos de investigación.

El alcance de este modelo se extiende más allá de sus efectos de evaluación al desempeño en una IES específica, ya que en la medida que sus competencias e indicadores están validados para formar parte del perfil del docente que participa en programas educativos de posgrado, son parámetro para realizar el resto de las funciones propias de la ACH para este actor, en diversas IES, con el sustento del rigor científico que le otorga la presente.

Referencias

- Arias G. y Heredia E. (1999). *Administración de Recursos Humanos para el alto desempeño*, Trillas. México.
- Bain, Ken. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Traducción de Oscar Barberá. 2ª. Edición. Publicacions Universitat de València.
- BUAP. (2002). *Programa Institucional de Evaluación Académica (PIEVA)*. Retrieved from http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/pieva/vision
- BUAP. (2006). *Las políticas y tendencias dominantes en el contexto nacional e internacional que influyen en la educación superior*. Fundamentos del Modelo Universitario Minerva (MUM), pp. 12-17. México. Retrieved from http://transversalidad-mum.wikispaces.com/file/view/OI_Fundamentos.pdf
- BUAP. (2008). *Convocatoria al Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente*. Retrieved from http://acreditacion.cs.buap.mx/acreditacion_ICC/Documentos/Informacion%20Profesores%20FCC/convocatoria%20ESDEPED.pdf
- BUAP. (2009). *Matrícula de posgrado BUAP: de las más grandes del país*. Retrieved from <http://www.poblanerias.com/2009/07/matricula-de-posgrado-buap-de-las-mas-grandes-del-pais/>
- BUAP. (2010a). *Anuario Estadístico Institucional 2010*. Dirección General de Estudios de Posgrado. Retrieved from <https://www.yumpu.com/es/document/view/17383420/anuario-estadistico-institucional-2010-2011-benemerita->

- BUAP. (2010b). *Foro de Seguimiento y Consolidación del Posgrado*. Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado (VIEP). Metepec, Puebla. Marzo 2010.
- BUAP. (2010c). *Integración del Consejo de Investigación y Estudios de Posgrado (CIEP)*. Retrieved from <http://www.viep.buap.mx/ciep/ciep-integracion.php>
- Bunk, G. P. (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de profesionales*. Revista Europea de Formación Profesional. En CEDEFOP. No 1.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Editorial Graó. Barcelona, España.
- Comellas, M. (2002). *Las Competencias del Profesorado para la acción tutorial*. Editorial Wolters Kluwer Education. ISBN 9788471977366.
- CONACYT (2012). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. Retrieved from <http://conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad>
- Cuesta, A. (2005). *Tecnología de gestión de recursos humanos*. 2ª. Edición. Editorial Academia. La Habana, Cuba.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 7-43. Retrieved from <http://revistas.um.es/rie/article/view/97411/93521>
- EEES. (1999). *Declaraciones de Bolonia*. Retrieved from http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf
- EEES. (2009). *Declaración de Leuven and Louvain-la –Neuve*. Retrieved from http://www.une.es/media/Ou1/File/DocumentosEEES/lovaina_abril_09.pdf
- Gonczy, A. (2001). Análisis de las tendencias internacionales y de los avances en educación y capacitación laboral basadas en normas de competencias. En A. Argüelles y A. Gonczy, Educación y capacitación basadas en normas de competencias (pp. 38-40). México: Limusa.
- Herrera, A. (2010). *Propuesta de un instrumento de evaluación docente por alumnos de posgrado, con enfoque de competencias*. Foro de Seguimiento y Consolidación del Posgrado. Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado (VIEP), BUAP. Metepec, Puebla.

- Herrera, A., González, M. y Djordjevic, D. (2010a). *Estandarización Internacional y Normativa del Perfil Docente en Instituciones de Educación Superior en México*. Memorias del II Congreso Internacional de Administración de Empresas 15-18 septiembre 2010. Escuela de Administración de Empresas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). ISSN: 2145-4795. Paipa-Boyacá. Colombia.
- Herrera, A. y Djordjevic, S. (2010b). *La Evaluación por Competencias del Docente de Posgrado*. Memorias del VII Encuentro Participación de la Mujer en la Ciencia 26-28 mayo 2010. Clave S1HCC03. CIO. ISBN978-607-95228-1-0. México.
- Herrera, A., Djordjevic, D. y Djordjevic, S.V. (2011). *Instrumento de Evaluación al Desempeño Docente de Posgrado bajo un Modelo por Competencias*. Memorias del VIII Encuentro Participación de la Mujer en la Ciencia 18-20 mayo 2011. Clave S3HCC16. CIO. ISBN978-607-95228-1-0. México.
- Herrera, A. (2017). Un modelo de perfil para gestión de personal: diez competencias del docente de posgrado. *Revista Global de Negocios (RGN)*, 5(8). Retrieved from <http://bit.ly/2CoM2iA>
- Instituto Nacional de Empleo en España (INEM) (1995). Metodología para la ordenación de la formación profesional ocupacional. Subdirección general de gestión de formación ocupacional. Retrieved from www.uch.edu.ar/rrhh.
- Lillo, A. et al. (2007). El capital humano como factor estratégico para la competitividad del sector turístico. *Cuadernos de turismo*, 19, 47-69. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39801903>
- Lindgren, R., Henfridsson, O. y Schultze, U. (2004). Design principles for competence management research? Yes. *Academy of Management Review*, 26(1), 41-56. doi: 10.2307/25148646
- López Mojarro, M. (1999). *A la calidad por la evaluación*. Madrid: Escuela Española.
- Marín, H. (2002). Desarrollo de competencias en el docente universitario de acuerdo con las exigencias de los actuales procesos organizacionales. *Revista de Ciencias Sociales*, 8(1), 183-194. Retrieved from <http://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/13168/13153>

- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14. Retrieved from <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>
- Medina, M. (2009). *La formación profesional basada en competencias en la era del conocimiento y la información* (Tesis de Doctor en Ciencias de la administración). Biblioteca de la Universidad Autónoma de México.
- Medina, M., Armenteros, M., Guerrero, L. y Barquero, J. (2012). Las competencias gerenciales desde una visión estratégica de las organizaciones: un procedimiento para su identificación y evaluación del desempeño. *Revista Internacional de Administración y Finanzas (RIAF)*, 5(2), 79-100. Retrieved from <ftp://ftp.repec.org/opt/ReDIF/RePEc/ibf/riafin/riaf-v5n2-2012/RIAF-V5N2-2012-6.pdf>
- Mobilia, H. y García-Valcárcel, A. (1997). Reflexiones sobre la calidad en la enseñanza superior. *Revista Española de Pedagogía*, 208, 509-524. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/23764940?seq=1#page_scan_tab_contents
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Editora Correo de la UNESCO, ISBN 9687474076.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Invitación al viaje. Ed. Graó. España.
- Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/196>
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Retrieved from <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/234>
- SEP (2013). Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente. Retrieved from <http://dsa.sep.gob.mx/informacionadicional.html>
- SHCP (2002). Lineamientos Generales para la Operación del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de Educación Media Superior y Superior. Secretaría de Hacienda y Crédito Público. Gobierno de México. México.
- Tejada Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista electrónica de Investigación*

educativa, 7(2), 1-31. Retrieved from

<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/192>

Tejedor, F.J. y Jornet, J. M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, 1-29. Retrieved from

<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-tejedorjornet.html>

Universitat de València, España. (2013). *Alfa de Cronbach y consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida*. Retrieved from

<http://www.uv.es/~friasnav/AlfaCronbach.pdf>

Uriel, E., Monfort, V., Ferri, J., y Fernández de Guevara, J. (2001). *El sector turístico en España*. Editorial Caja de ahorros del Mediterráneo. España.

Zabalza, M. (2005). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo Profesional*. Ed. Narcea. España.

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *Evaluar competencias es evaluar procesos en la resolución de situaciones problema. En 11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias*. Ed. Graó, 4ª reimpresión 2008. Barcelona España. ISBN: 978-84-7827-500-7.

Azucena Leticia Herrera es profesora de la División de Negocios de la Universidad Tecnológica de Puebla de México.

Contact Address: División de Negocios en Antiguo Camino a La Resurrección 1002 - A, Zona Industrial, 72300 Puebla, Pue., México

E-mail: azulether@hotmail.com



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

La Potencialidad del Diálogo Freiriano para las Investigaciones sobre la Constitución de los Formadores de Profesores

Lucimara Cristina de Paula¹

1) Universidad Estatal de Ponta Grossa. Brasil

Date of publication: February 15th, 2018

Edition period: February 2018-May 2018

To cite this article: Paula, L.C. (2018). La Potencialidad del Diálogo Freiriano para las Investigaciones sobre la Constitución de los Formadores de Profesores. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 7(2), 86-110. doi: 10.17583/remie.2018.3186

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2018.3186>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

La Potencialidad del Diálogo Freiriano para las Investigaciones sobre la Constitución de los Formadores de Profesores

Lucimara Cristina de Paula
Universidade Estadual de Ponta
Grossa

Abstract

En ese artículo, presentamos algunas contribuciones de una pesquisa, cuyos objetivos fueran: a) analizar, a partir de la *práxis* y del diálogo freiriano, cómo los formadores de profesores van constituyéndose en sus historias de vida y de formación; b) apuntar caminos compartidos de reorientación de las pesquisas y propuestas acerca de formación continua del profesorado. Utilizamos los presupuestos de la Metodología Comunicativo- crítica y el referencial teórico de Paulo Freire para la organización y análisis de los datos acerca de la historia de vida de dos formadores. Los resultados indicaron principios y acciones volteadas a la orientación de las pesquisas y propuestas acerca de formación continua de educadores, en una perspectiva dialógica, considerando que las relaciones de los seres humanos se dan en el mundo, con el mundo y con la gente.

Keywords: diálogo freiriano, metodología comunicativo-crítica, formadores de profesores, historias de vida

The Potentiality of Freirian Dialogue for the Research about Formation of Trainers of Teachers

Lucimara Cristina de Paula
*Universidad Estatal de Ponta
Grossa*

Resumen

In this article, we present some contributions of a research whose goals were: a) to analyze, from the praxis and freirian dialogue, how trainers of teachers are constituting themselves in their life stories and training; b) to show shared paths of research redirection and proposals on continuous training of teachers. We used the assumptions of the Communicative-critical methodology and theoretical framework of Paulo Freire for the organization and analysis of data about the life story of two trainers. The results indicated the principles and actions geared towards the orientation of research and proposals on continuous formation of teachers in a dialogical perspective, considering the relations of human beings in the world, with the world and with others.

Palabras clave: freirian dialogue, communicative-critical, methodology, trainers of teachers, life stories

En esa pesquisa buscamos investigar cómo se da la constitución de los formadores de profesores que actúan en programas de formación continuada efectivos por la Secretaría del Estado de Educación de São Paulo – SEE/SP, en Brasil, con fundamentación en la *praxis* histórica y en el diálogo freireano. Por medio de esos estudios, pretendimos apuntar caminos para la reorientación de las pesquisas y propuestas de educación acerca de formación continua de educadores, de forma compartida con los participantes de la pesquisa.

Ese objetivo de pesquisa emergió de nuestros estudios y involucramiento en el campo de la formación continua de educadores, en cuanto formadora, los cuales evidenciaron la inadecuación de las propuestas de formación ofrecidas al profesorado por la SEE/SP, desde la década de 1970, por presentaren gran distanciamiento de la realidad escolar y la imposibilidad de contribuir para transformaciones profesionales e institucionales, que pudiesen impactar significativamente en los procesos de aprendizaje del alumnado (Palma Filho & Alves, 2003).

Por otro lado, también verificamos una incoherencia entre los modelos de formación (por los cuales el profesorado aprende) y el modelo de enseñanza y aprendizaje que es su contenido, más allá de la falta de procesos de formación de formadores de profesores que pudiesen favorecer la construcción de nuevas propuestas de acción, comprometidas con el desarrollo de los educadores como personas, profesionales y ciudadanos (Brasil, 2002). Los espacios para reflexión acerca de la formación de formadores prácticamente no existen en la bibliografía pedagógica y en los diversos escenarios educativos en América Latina (Vaillant, 2003).

La discusión acerca de la formación de los formadores surge en el contexto educacional a partir de la relación establecida entre la formación del profesorado y el suceso de los educandos en los aprendizajes escolares, aunque se reconozca la relevancia de inúmeros factores para garantizar una educación de calidad, como un contexto institucional favorable al trabajo en equipo, la oferta de sueldos más dignos, la valoración profesional, etc. Por tanto, la formación de profesorado se configura en una condición fundamental para la mejoría de la calidad del aprendizaje, aunque sea insuficiente para garantizarla (Brasil, 2002).

Los estudios de Vaillant (2003), acerca de la formación de formadores en América Latina, demostraron la escasez de pesquisas acerca del conocimiento pedagógico propio de esos educadores, sobre la imprecisión de sus papeles y funciones, bien como cerca de la ausencia de políticas volteadas a la formación de los mismos. La autora se acuerda que la definición de los papeles y funciones referentes al formador implica una reflexión sobre el perfil de docente que se desea promover, y sobre los medios adecuados a la construcción de este perfil.

Atentando a esas consideraciones, y por creer que solamente una formación democrática, crítica y comprometida políticamente con una educación humanizadora de los niños, jóvenes y adultos podrá contribuir para la transformación de las personas y de sus contextos, fundamentamos esa pesquisa en los principios filosóficos y pedagógicos del educador Paulo Freire (2005, 2004, 2002, 2001, 1998,). De acuerdo con tales principios, los seres humanos se constituyen en el mundo, con el mundo y con la gente, condicionados por el tiempo y por el espacio en que viven. Por tanto, formadores de profesores, al formarse, se forman y van constituyéndose en sus relaciones, condicionados por el sistema histórico, social, político, cultural y económico que hacen y que los influencia.

Para concretizar nuestros objetivos, desarrollamos caminos investigativos coherentes entre sí, que colaboraran para el análisis profundo y alcanzable de los datos, en una perspectiva dialógica y progresista: los postulados de la Metodología Comunicativo-crítica, pautados en los principios del Aprendizaje Dialógico (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006; Braga, Gabassa, & Mello, 2010), los fundamentos del diálogo freiriano, (Freire, 2004 y 2005) y los estudios sobre Historia Oral e Historia de Vida (Demartini, 1988; Queiroz, 1988; Meihy, 1996).

A fin de aprehender la complejidad de los procesos de formación de los formadores, comprendiendo cómo sus diversos modos de pensar, actuar, conocer, solucionar problemas y relacionarse con los otros van constituyéndose en su trayectoria profesional, colectamos narrativas acerca de las historias de vida y de formación de dos formadores, que actuaban en programas de formación continuada, por medio de entrevistas semiestructuradas (Ludke & André, 1986). Uno de esos formadores actuó

como elaborador de las políticas de formación de la Secretaría del Estado de la Educación de São Paulo – SEE/SP; el otro trabajó en la implementación de esas políticas. Los participantes fueron elegidos a partir del conocimiento que tenían sobre el trabajo que realizaban como formadores a más de veinte años.

Partiendo del presupuesto de que el profesional lleva consigo una riqueza de elementos que constituyen su socialización a lo largo de toda la vida, en este artículo destacamos datos referentes a la vida anterior, a la escolaridad y a la profesión de los participantes de la pesquisa, pues fueron destacados por las personas pesquisadas como períodos significativos en sus trayectorias de vida.

Antes de explicitar cómo la pesquisa fue realizada, presentamos algunos aspectos de la *praxis* y de la dialogicidad freirianas que las fundamentan.

La Potencialidad del Pensamiento Freiriano para un Análisis Crítico acerca de la Formación de los Educadores

En ese artículo, utilizamos las obras de autoría del educador Paulo Freire (2005, 2004, 2002, 2001, 1998) para abordar el tema focalizado por nosotros en el sentido teórico y metodológico.

El referencial freiriano fue adoptado, pues al finalizar la segunda década del siglo XXI aún verificamos la necesidad y la urgencia de una educación humanista, crítica, desveladora, ética y totalizante, que integre la lectura de mundo y la lectura de la palabra, a fin de que posamos prepararnos para el enfrentamiento de las ideologías, de las luchas de clase y de las diferentes formas de dominación que, aunque negadas dentro de las complejas relaciones sociales que se modifican constantemente, nos oprimen cotidianamente y exigen el repensar de tácticas para la concretización de transformaciones, en la vida común y en los sistemas.

Al constatar, por medio de la revisión y reflexión de la obra de Paulo Freire (2005, 2004, 2002, 2001, 1998), que su *praxis* histórica es tan actual y necesaria a la educación de los niños, jóvenes y adultos de la actualidad cuanto a la tecnología, nos propusimos a demostrar el potencial de esa *praxis* para los trabajos científicos y pedagógicos de educación continua de los educadores y sus formadores. A final, esos profesionales detén la

capacidad de lanzar las bases para el desarrollo de procesos humanizadores o deshumanizadores en las relaciones que establecen, como se ha verificado históricamente.

Los condicionantes sociales, históricos, culturales que involucran la vida de los seres humanos, en todos los ámbitos, imponen limitaciones o permiten transformaciones, y pueden ser identificados y analizados dentro de las historias de vida y profesión de cada persona, contribuyendo para delinear caminos progresistas para la educación continua de los educadores.

Freire (2004) establece que la pedagogía del oprimido debe ser forjada con él y no para él, en la lucha por la recuperación de su humanidad. Y oprimidos son también los educadores que sufren con el descaso de los poderes políticos, el autoritarismo vigente en las instituciones y sistemas de enseñanza, las precarias condiciones de trabajo, la desvalorización profesional y social, los bajos sueldos, el tratamiento de la educación pública como una morralla, los dilemas, conflictos y problemas vivenciados en el contexto escolar, la insuficiente e inadecuada formación, entre otros factores.

Debido esas condiciones, el profesorado, así como sus formadores, necesita superar la condición de oprimido por la inserción crítica en la realidad, en la y por la búsqueda del derecho de ser, del cual es privado por los que limitan su capacidad de pensar el propio trabajo, lo condicionando al papel de mero ejecutor de prácticas (Freire, 2004). Para Freire (2004), toda forma de mediación entre los individuos, caracterizada por la prescripción, se constituye en una imposición. Por la alienación que ocasiona, la prescripción torna la consciencia “hospedera” de la consciencia opresora.

Y, si solamente los oprimidos y oprimidas pueden libertarse de la opresión, libertando también sus opresores, como nos muestra Paulo Freire (2004), la acción conjunta de los educadores se torna urgente para las pequeñas y grandes transformaciones, en una época que sus manifestaciones políticas se han mostrado enflaquecidas por el desencanto, por la desesperanza, por el descrédito en el cambio y en el potencial del propio trabajo.

Apostando en la educación como acción cultural emancipadora (Freire, 2002), que deberá mirar para los educadores en todas sus necesidades, condiciones, emociones y luchas, sin olvidarse que son seres humanos completos e históricos, viviendo una complejidad de situaciones – sociales, culturales, económicas, pedagógicas, relacionales, institucionales, etc. – que demanden su acción consciente, soñamos con una *praxis* educativa que valore y dialogue con sus historias, sus contextos, conocimientos, experiencias, indignaciones, creencias, de manera democrática.

El desvelamiento de la realidad que enfrentarán como futuros educadores, o enfrentan como educadores en servicio, es tan relevante cuanto la instrumentalización técnica. Por tanto, no es más posible prepararlos apenas para los desafíos pedagógicos (lo que todavía no ocurre aún), pero para la consciencia política, el posicionamiento crítico frente a las situaciones que involucran la vida profesional, bien como la organización el funcionamiento del sistema educacional como un todo.

Históricamente, las transformaciones necesarias a la mejoría de la calidad de la educación y de las condiciones de trabajo y escolarización, no han sido efectuadas automáticamente, por la “buena voluntad” de los que detienen el poder. Al contrario, son luchas por las cuales todos precisan estar engajados, son sueños que sean concretizados para la recuperación de la dignidad y de la valorización humanas, sustraídas de aquellos que pertenecen al universo escolar, por medio de discursos y acciones que invierten la posición de los individuos, de víctimas a culpables, inmovilizándolos y atribuyéndoles responsabilidades que son colectivas y que abarcan diferentes cuestiones del área educacional. Por eso, priorizar la importancia de la educación crítica de los educadores significa no omitir del proceso formativo la necesidad de la lucha, el desarrollo de la consciencia política, el conocimiento amplio de nuestra historia y de nuestra conformación social, que son imprescindibles al fortalecimiento de los profesionales de la educación, domesticados y manipulados por las medidas legales e ideológicas. Esta lucha, todavía, no puede ser enseñada, pero aprendida y asumida en conjunto, con una mirada direccionada a objetivos comunes, a situaciones y contextos que involucran a todos, sean estos formadores, directores, coordinadores, académicos o profesores.

En este sentido, para que puedan asumirse como seres humanos responsables, creadores de su historia, es preciso que hombres y mujeres aprendan a decir su palabra, pues, con ella constituyen a sí mismos y a otros, humanizan el mundo y se humanizan. Por la palabra, toman este mundo como objeto y problema, cuestionan sobre él, reflexionando al distanciarse de él, para que en él estén presentes (Freire, 2004).

Al analizar el diálogo como fenómeno humano, Freire (2004) destaca la palabra como algo que se encuentra más allá de un instrumento para que la relación dialógica se establezca entre las personas, y propone la búsqueda de sus elementos constitutivos. El autor presenta dos dimensiones presentes en la palabra, la acción y la reflexión, que interactúan solidariamente y, si una es sacrificada, la otra enflaquece, se vacía. La palabra verdadera es siempre *praxis*, por eso decirla significa transformar el mundo. Por otro lado, la palabra inauténtica, que no transforma la realidad, es resultado de la dicotomía establecida entre sus elementos constituyentes.

Cuando la palabra es destituida de su dimensión de acción, sacrificando la reflexión, se transforma en palabrería, verbalismo, blablablá, tornándose alienada y alienante. En esta situación, se convierte en palabra oca que no denuncia, pues la denuncia no ocurre sin compromiso de transformación, y esta no existe sin acción. Al contrario, si hay un énfasis o exclusividad de la acción, con el sacrificio de la reflexión, la palabra se convierte en activismo, negando la *praxis* verdadera e imposibilitando el diálogo.

Siendo el diálogo una exigencia de la existencia humana, en el cual encontramos el accionar y el reflexionar de los seres humanos en solidaridad, para la transformación y humanización del mundo, no podrá ser ejercido por medio del depósito de saberes, de un a otro sujeto, tampoco por el cambio de ideas que sean consumidas. El diálogo es un acto de creación, y no un instrumento para la conquista de los individuos. En el diálogo, los sujetos conquistan el mundo con vistas a la liberación de todos (Freire, 2004).

Freire (2004) esclarece que, para que haya diálogo, en cuanto momento de pronuncia creadora y recriadora de mundo, es necesario un profundo amor a las personas, compromiso con ellas y con sus causas, así como una intensa fe en su poder de hacer y rehacer, en su vocación de ser más. Además, el diálogo exige humildad, confianza, esperanza, solidaridad y

criticidad para que sea verdadero. Por medio del diálogo, se problematiza el conocimiento en su relación con la realidad, en la cual es generada y sobre la cual incide, a fin de mejor comprenderla, explicarla, transformarla. En el diálogo, el conocimiento científico, la dimensión histórica del saber, su inserción en el tiempo y su instrumentalidad constituyen temas para indagación y reflexión, en una búsqueda por la razón de ser de los hechos y sus conexiones con otros en el contexto global en que se dan (Freire, 2001).

Por tanto, en una educación dialógica, el papel de los educadores es de fundamental importancia para el destaque de cuestiones menos claras, más ingenuas, procurando siempre problematizar. Sobre todo, considerando el carácter gnoseológico, problematizador y concientizador de la dialogicidad, los educadores no podrán prescindir de un previo conocimiento sobre las aspiraciones, los niveles de percepción, la visión de mundo que los educandos comportan. Este conocimiento será el punto de partida para la organización del contenido programático de la educación, cuyos temas serán analizados y reflexionados por educadores y educandos, mientras sujetos cognoscentes (Freire, 2001).

Por medio del diálogo, las personas adentran críticamente la substantialidad del objeto que les desafía en el proceso de conocimiento, al toman distancia epistemológica de él. En la intercomunicación que ejercen, los sujetos en diálogo se abren a la posibilidad de conocer más, en una práctica inquieta, curiosa, seria y respetuosa. “Por eso puede haber diálogo en la exposición crítica, rigurosamente metódica, de un profesor a que los alumnos asisten no como quien come el discurso, más como quien aprehende su intelección”¹ (Freire, 2005, p. 81).

Por las características que reúnen, coherentes con los principios de una educación progresista, crítica, libertadora, el diálogo solamente puede ocurrir entre iguales y diferentes, nunca entre antagónicos. Entre antagónicos, o sea, entre la clase popular y la clase dominante, en el máximo, podrá haber un pacto, por el tiempo en que durar la situación que lo generó (Gadotti, Freire & Guimarães, 2006).

De acuerdo con esa perspectiva dialógica, formadores y profesorado se constituyen como sujetos de su proceso de formación, superando el intelectualismo alienante, el autoritarismo del formador “bancario” y la falsa consciencia del mundo. Asumir tal postura en la formación de profesores

implica una investigación acerca del propio pensar y del pensar y actuar de los educadores en el enfrentamiento de situaciones-límites, inseridos en sus realidades, lo que constituye su *praxis*. De esta forma, los educadores podrán profundizar su tomada de consciencia sobre esa realidad, apropiándose de ella (Freire, 2004). En la práctica de la dialogicidad, el educando va superando el pensar ingenuo y produciendo el pensar cierto, en comunión con el educador. En este sentido, el formador de educadores también podrá crear condiciones para que los docentes, en sus relaciones con otros docentes y con el formador, ensayen la experiencia de asumirse. “Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de tener rabia porque es capaz de amar.”² (Freire, 1998, p. 46).

La Investigación: Dialogicidad de Freire y Metodología Comunicativa Crítica

Gabassa (2009, p. 79) afirma, en sus estudios, que “no elegimos apenas una manera de hacer pesquisa, pero también de estar en el mundo, de comprenderlo, construirlo y reconstruirlo con quien vive la dimensión de la realidad por nosotros estudiada”³.

Las ideas y acciones que defendemos a respeto de la formación de los educadores, orientadas por el referencial teórico en el cual apostamos, presentan plena identificación con los presupuestos de la Metodología Comunicativa Crítica (MCC), pues pensar la pesquisa requiere reflexionar el enfrentamiento con la realidad, conforme explica Freire (2002). Eso significa que la elección por la MCC, bien como la comunión con el pensamiento de Paulo Freire, son asumidas debido a la constatación de que no es más posible desarrollarse profesionalmente y moverse en el contexto educacional, por medios autoritarios, conservadores, prescriptivos, bancarios, sectarios. La nueva sociedad en la cual nos inserimos, que se transforma rápidamente en los planos material, informacional y relacional, nos impone la necesidad del diálogo para la adquisición de nuevos conocimientos y la resolución de problemas.

La Metodología Comunicativo-crítica, desarrollada por investigadores del CREA – Community of Research on Excellence for All, de la

Universidad de Barcelona, en España, surge como alternativa a las metodologías tradicionales, empeñadas en la descripción, explicación e interpretación de la realidad social. Esta metodología ofrece una nueva perspectiva de investigación pautada en los principios del Aprendizaje Dialógico y en algunos abordajes críticos, comprometidos con procesos educativos más justos, equitativos y transformadores. Entre esos abordajes, se destaca la producción de Paulo Freire (2004 e 2005), que trae la dialogicidad entre diferentes voces – de la ciencia y de la sociedad - como condición para la construcción de conocimientos en una perspectiva transformadora, pues las interacciones no se hacen en la neutralidad (González & Diez-Palomar, 2009).

En palabras de Gómez et al. (2006), podemos comprender la naturaleza comunicativa y crítica de esa metodología, centrada en la superación de las desigualdades sociales, al fundarse en la intersubjetividad y la reflexión de personas que la vivencian. Gómez et al. (2006) explican que la perspectiva comunicativo-crítica se caracteriza por ser ontológicamente comunicativa, pues la realidad es construida por los significados que las personas les atribuyen al interactuar, por medio de la comunicación; y por ser epistemológicamente dialógica, pues el conocimiento científico es construido por el diálogo entre las personas que investigan y las personas investigadas, en condiciones de igualdad.

El diálogo ha sido cada vez más necesario en nuestro contexto social, para prevenir y resolver conflictos, pues las organizaciones humanas han sido regidas, más que antes, por medio de las razones y no de las imposiciones. La perspectiva dialógica, relacionada a los procesos de argumentación y comunicación, incluyendo las voces de las personas que participan de una investigación, es necesaria a la comprensión de los fenómenos sociales, y abarca reflexión, auto-reflexión e intersubjetividad, en la superación de la dicotomía entre teoría y práctica y de la separación entre investigador sujeto y sujeto investigado. Aunque los conocimientos de las personas que investigan y de las personas investigadas sean diferentes, las posiciones de poder son abandonadas y los mejores argumentos son aceptos, favoreciendo el entendimiento.

Los principios del Aprendizaje Dialógico, desarrollados por Ramón Flecha (Braga, Gabassa & Mello, 2010), constituyen referencias en la MCC. Éstos son:

- Diálogo igualitario: se consideran las diferentes contribuciones de las personas en función de la validez de sus argumentos y no por medio de relaciones de poder;
- Inteligencia cultural: todas las personas tienen capacidad para adquirir conocimientos y desarrollan habilidades prácticas, comunicativas y cooperativas, de acuerdo con los espacios en los cuales establecen sus relaciones;
- Transformación: las relaciones intersubjetivas pueden generar, mantener o transformar la sociedad, que no es consecuencia exclusiva de las estructuras;
- Dimensión instrumental: se refiere a los conocimientos que son necesarios para la supervivencia en la actual sociedad de la información, y que pueden ser profundados e intensificados;
- Creación de sentido: significa encontrar una orientación a la propia existencia, soñar con un proyecto y luchar por él, al mismo tiempo en que se establece un compromiso personal entre las personas;
- Solidaridad: constituye la superación de las desigualdades sociales por la manutención de la coherencia entre indignarse con las injusticias y actuar en el sentido de ofrecer a todos los mismos derechos y resultados;
- Igualdad de diferencias: la verdadera igualdad considera el mismo derecho que cada persona tiene de ser y vivir de forma diferente. Esa diversidad en las interacciones favorece el aprendizaje con excelencia para todos.

Las concepciones, principios y postulados que fundamentan la MCC son de extrema importancia en todas las etapas del proceso de investigación, en el desarrollo de técnicas de coleta y análisis de los datos, en consenso acerca de las interpretaciones producidas sobre el objeto de estudio, y sobre posibles soluciones o alternativas de cambio para el contexto problematizado.

En esta perspectiva metodológica, así como en otras de abordaje cualitativa, se procede la toma de acciones pertinentes al proceso de investigación científica: el delineamiento de una cuestión de pesquisa, la revisión de la literatura referente al tema pesquisado para definición de un marco teórico, la definición de objetivos y posibles hipótesis sobre el estudio del tema, las técnicas y procedimientos a ser utilizados para la colecta y análisis de las informaciones y la descripción de los resultados y de las consideraciones finales.

Entretanto, las investigaciones realizadas a partir de la Metodología comunicativo-crítica parten de la igualdad epistemológica y ontológica entre todas las personas involucradas en la investigación – investigadores, investigadoras e investigados, investigadas – al considerar que todos presentan inteligencia cultural y pueden analizar la realidad por medio del diálogo igualitario, que rompe con el desnivel metodológico. En ese sentido, la MCC une el rigor científico a la habilidad de transformar la realidad social, generando impacto social y político mientras se encuentra en proceso de desarrollo (Flecha & Tellado, 2015).

Gómez et al. (2006) esclarecen que la investigación comunicativo-crítica requiere de las personas que investigan la responsabilidad de reunir los conocimientos producidos por la comunidad científica y ponerlos a disposición de las personas investigadas, a fin de que estas puedan refutarlos, ampliarlos o cambiarlos, utilizando sus argumentos, lo que garantiza el rigor científico a la investigación. Por tanto, el conocimiento científico es construido mediante relaciones dialógicas igualitarias que consideran una gran diversidad de argumentos, y no por medio de relaciones jerárquicas que permiten prevalecer los posicionamientos de especialistas académicos (González & Diez-Palomar, 2009).

Partiendo tanto de las orientaciones y principios de la MCC, como del referencial teórico de Paulo Freire, colectamos y analizamos narrativas acerca de las historias de vida y de formación de dos formadores de profesores, por medio de entrevistas semiestructuradas, y establecemos diálogos acerca del análisis de sus trayectorias.

Los dos participantes de esta investigación poseían más de 20 años de experiencia en la formación continua de educadores: uno de ellos trabajando

en el contexto de la elaboración de las políticas públicas definidas por la SEE/SP y el otro en la implementación de las mismas políticas.

Procedimientos de Recogida y de Análisis de los Datos

Para la organización de la investigación, los caminos metodológicos se estructuraron en dos momentos:

- Primer momento: con encuentros individuales con los participantes, objetivando compartir sus historias de vida por medio de entrevistas, orientadas por un recorrido de enunciados que evocan experiencias, emociones, momentos, concepciones, las cuales emergen de sus trayectorias personales y profesionales, rescatadas por la memoria y relacionadas a informaciones necesarias para esta investigación. Los enunciados del ruterio fueron agrupados por ejes temáticos, que representan instancias de la vida personal y profesional de los participantes, y revelan sus visiones sobre el campo de actuación.
- Segundo momento: con diálogos entre la investigadora y los participantes acerca de los análisis que la primera construyó a respeto de las historias de vida, por medio de aproximaciones y diferenciaciones entre ellas. Esos diálogos tuvieron por finalidad discutir y validar los análisis, bien como compartir visiones y conocimientos sobre los asuntos pertinentes a la pesquisa, que involucraban la experiencia de vida y de profesión de cada participante, visando la articulación de argumentos y posicionamientos que atendiesen a los objetivos propuestos.

En todo el desarrollo de la pesquisa, el consenso sobre la construcción del material transcripto, el proceso de análisis de las narrativas de vida colectadas, así como el delineamiento de los resultados alcanzados, se han hecho por medio del diálogo con las personas investigadas, de acuerdo con los presupuestos y procedimientos de la Metodología Comunicativo-crítica y de la dialogicidad freireana. A partir de la versión definitiva de las historias transcriptas, realizamos la codificación y la selección de sus informaciones, las cuales fueron organizadas en cuadros, estructurados en categorías preestablecidas (ejes de ruterio de entrevista), subcategorías (datos empíricos

relacionados a las categorías), elementos constituyentes y dimensiones transformadoras y limitadoras.

Acercas de esas dimensiones cumple esclarecer que la MCC prevé que sean transformadoras o exclusoras. Entretanto, los participantes de la pesquisa no correspondían a grupos que sufren exclusión social, aunque uno de ellos hubiese enfrentado severas limitaciones de naturaleza social para alcanzar sus objetivos profesionales. Entonces, preferimos clasificar los desafíos enfrentados socialmente dentro de dimensiones caracterizadas como limitadoras.

Los elementos que participaron de la constitución de cada participante, identificados por ellos mismos, o por la investigadora, como relevantes mediante consenso, fueron relacionados a categorías teóricas previas (ejes del ruterio de entrevista), subcategorías empíricas no previstas (destacadas en cada eje) y dimensiones (transformadoras y limitadoras), en la construcción de los cuadros de análisis de las historias de vida.

Después de interpretados y analizados separadamente, los elementos de los dos formadores fueron confrontados en nuevos cuadros, de modo que pudiesen evidenciar aproximaciones y diferenciaciones (subcategorías que revelan características comunes en las historias y características divergentes entre las historias y apuntan para dimensiones transformadoras o limitadoras), permitiendo una visión crítica acerca de las posibilidades y limitaciones que revelaban, articuladas a las dimensiones transformadoras y limitadoras. Es importante resaltar que la fragmentación de las historias en diferentes clasificaciones (categorías, subcategorías, elementos, dimensiones) sirvió a la organización de los datos para los análisis, pero no eliminó la conexión entre los elementos, espacios y tiempos que constituyen la *entereza* del *estar siendo* de los formadores participantes.

Al finalizar todo el proceso de organización, descripción, interpretación y análisis de los datos, el informe de la pesquisa fue enviado a los participantes, proponiendo que realizasen cuidadosa lectura de él, y tejiesen sus consideraciones cuanto a los análisis, ofreciendo contribuciones a los resultados de la pesquisa, que serían consensuados por medio de un diálogo con la investigadora. Antes del encuentro para las discusiones, los participantes recibieron un texto acerca del diálogo freiriano, que esclarecía las concepciones asumidas para la construcción compartida de una nueva

propuesta de pesquisa y de formación en el campo de la educación continua de educadores.

Los dos entrevistados en la pesquisa optaron por mantener sus nombres verdaderos, considerando que dialogaban sobre sus vidas. A pesar de eso, seleccionamos apenas una parte de esos nombres, por los cuales no serían fácilmente reconocidos, a fin de mantener el sigilo ético cuanto a sus identidades.

Discusión de Resultados

Uno de los participantes era Valério. Con 48 años, soltero, licenciado en Estudios Sociales, Letras y Pedagogía, supervisor de enseñanza que actuaba en la Directoria de Enseñanza de una ciudad del interior de São Paulo y, desde muy joven, desarrolló acciones de formación continuada con profesores. Creció en la zona rural, observando y compartiendo la vida sacrificada de las personas, siempre soñando en ser profesor. El otro, era José, de 66 años, viudo, profesor universitario jubilado. Mantenía actividades de pesquisa junto a la universidad pública donde trabajó y participaba de un equipo de formadores que elaboraba proyectos educativos volteados a la Enseñanza Media, en órganos vinculados al SEE/SP. Hijo de una pareja de inmigrantes italianos, nació en una ciudad del área metropolitana de São Paulo y fue motivado por una profesora a entrar en la Escuela Normal, pues, segundo ella, sería un excelente profesor.

En virtud del gran volumen de datos y análisis de cada historia de vida, guiados por un extenso ruterio de entrevista, presentamos solo la organización y análisis de algunos datos que ilustran las aproximaciones y diferenciaciones entre los elementos constituyentes de los formadores Valério y José, a partir de dimensiones transformadoras y limitadoras, demostrando la convergencia y divergencia de recorridos. Los análisis acerca de los cuadros son resultado del diálogo establecido entre pesquisadora y participantes de la pesquisa. En la Tabla 1 podemos verificar las aproximaciones entre los formadores, a partir de *dimensiones transformadoras y limitadoras*, dentro de la categoría *vida anterior a la escolarización*.

Tabla 1:

Aproximaciones entre los Formadores: Valério y José

Dimensiones Categorías	Elementos Transformadores		Elementos Excluyores	
	Valério	José	Valério	José
Vida anterior a la escolarización	<p><u>Madre</u>: transmisión de valores; despierta la pasión por historia, contaba historia de los italianos; temprano, condujo los hijos al trabajo;</p> <p><u>Religión</u>: doctrina rígida; fuente de lectura;</p> <p><u>Familia</u>: visión de clase media; valorización de la escolarización; buenas expectativas cuanto al suceso de Valério en los estudios.</p>		<p><u>madre</u>: valoriza a la escuela; encamina el hijo al jardín de infantes; acompañaba el trabajo de la escuela;</p> <p><u>religión</u>: tradicional, católica;</p> <p><u>familia</u>: clase media; apoya actitudes de estudio.</p>	

Fuente: Tabla elaborada por las investigadoras.

La comparación entre los elementos que sobresalen en la constitución de Valério y de José, durante el período de la vida que antecede a la entrada en las instituciones de enseñanza, permite afirmar que la socialización familiar los une en varios aspectos. El papel de la madre, siendo ama de casa o trabajadora rural, inmigrante o descendiente de inmigrantes, intensamente presente en la educación de los hijos, es destacado, pues ella aparece como principal transmisora de valores y como responsable por los cuidados con el desarrollo de los hijos. Ese dato nos remete al papel de la mujer en la sociedad de la época que, en el recorrer de los años, se ha modificado por la necesidad que se impone de la división de tareas entre hombres y mujeres, debido a alteraciones en la coyuntura social y económica.

A la mujer cabía la obligación por la educación y por el cuidado de los niños, ya que los padres tenían que trabajar por el sustento de todos y no podrían cumplir con otras funciones. Por la necesidad de superar las condiciones precarias de vida o de ascender a una mejor condición de clase, las familias valorizaban el empeño de los hijos en los estudios y procuraban garantizar escolarización para ellos. Por eso, las madres celaban por el “tránsito bien comportado” de los niños en los sistemas de enseñanza, a fin

de que continuasen disfrutando de él, o buscaban formas de conciliar la dedicación de los niños a los estudios con auxilio a las tareas familiares.

La religión aparece como importante elemento en la constitución de los educadores. Sin embargo, ella se presenta de forma diversa en cada historia. En el caso de José, la religión católica, tradicional, presente en la familia, en el medio escolar, y adoptada por la mayoría de la población brasileña, debido al proceso de colonización, le posibilitaba mayor adecuación al sistema de enseñanza. Valério, que pertenecía a una religión de vertiente protestante, enfrentó situaciones incómodas en el interior de las instituciones públicas de enseñanza, pues no pertenecía al credo adoptado por la mayoría. De cualquier forma, la religión representó gran influencia en sus vidas, al solidificar las bases de una educación tradicional, o suscitar valores de buena conducta y estimular la lectura.

Al tejer la trama de sus trayectorias, desde la infancia, José y Valério nos mostraron cómo algunos ingredientes que les hicieron en esta fase de la vida fueron tan relevantes cuanto las experiencias profesionales, como explicita Freire (2006). Además, el estudio de sus narrativas prueba que las historias personales no tenían sentido fuera de la Historia social (Freire & Betto, 2003).

José y Valério revelaron más diferenciaciones que aproximaciones, cuanto a los elementos constituyentes de sus historias de vida. En apenas dos momentos de su historia, José reveló dimensiones limitadoras. Por otro lado, el recorrido de Valério fue permeado por constantes dimensiones que limitaron su proceso de constitución como formador. En la Tabla 2, observamos los elementos de las historias de vida de los dos formadores, que presentan *diferenciaciones* y *complementaciones*, bajo *dimensiones transformadoras* y *limitadoras*, dentro de la *categoría vida anterior a la escolarización*.

En la diferenciación que hacemos entre los elementos que marcaron la constitución de los participantes de la pesquisa, podemos observar que Valério tuvo a su disposición algunas condiciones que le colocaron en contacto con el mundo fuera del sitio, y lo estimularon a la búsqueda por ser profesor. Su madre, que contaba historias de los inmigrantes, el acceso al periódico y los libros de los tíos, en cuanto material de lectura, la tía profesora, que traía buenas representaciones de la profesión docente,

colaboraron para su buen desempeño en los estudios y para motivarlo a tornarse profesor de Historia. Tales elementos representaron gran importancia para la formación de un niño que se mostraba aislado de otros, en la zona rural y adepto a una religión que censuraba el acceso a ciertas fuentes de cultura y ocio.

Tabla 2

Diferenciaciones/Complementaciones entre los Formadores: Valério y José

Dimensiones de los elementos categorías	Dimensión transformadora		Dimensión exclusora	
	Valério	José	Valério	José
Vida anterior a la escolarización	<i>Visión de mundo:</i> vida en la roza; periódicos; libros de los tíos; buenas representaciones de la tía profesora;	<i>Socialización:</i> ingresa a los 4 años en el jardín de infantes; cultura y lenguaje italianas; alfabetización por las primas; <i>Visión de mundo:</i> comunidad italiana; <i>Religión:</i> católica, tradicional;	<i>Socialización:</i> aislamiento en la infancia <i>Trabajo pesado en la roza;</i> <i>Religión:</i> ambiente anticatólico en casa; falta de acceso a la cultura y ocio	

Fuente: Tabla elaborada por las investigadoras.

José residía en una ciudad del área metropolitana de São Paulo y convivía con la cultura y el lenguaje italianos en el ambiente familiar. Ingresó en el Jardín de Infantes a los cuatro años y, por tanto, ya participaba del ambiente escolar e incorporaba otros mundos a su historia. En este ambiente, encontraba los mismos valores y principios religiosos adoptados por la familia. Mucho temprano desarrolló junto a las primas la comprensión de la palabra escrita, lo que le proporcionó facilidades en relación con el buen desempeño escolar. Su visión de mundo se hacía por la inserción en los dominios de la familia, frecuentada por la comunidad italiana, que cultivaba

sus gustos, costumbres y arte, y en el dominio de la escuela, representada por una institución religiosa católica tradicional.

No identificamos elementos limitadores que aproximasen los formadores, en los dominios de vida o de la entrada en los sistemas de enseñanza. La pertenencia de Valério al medio rural, observando y reflexionando las situaciones vivenciadas por las personas que se sacrificaban en el trabajo pesado, lo llevaba a construir sueños para superación de las condiciones de vida que no deseaba para sí mismo. Esa preocupación le impuso velocidad para luchar por la construcción de la carrera de profesor, planeando su trayectoria de escolarización y trabajo de acuerdo con los recursos de que disponía, en aquel momento histórico, para alcanzar su sueño.

Aproximando los dos contextos de vida, nos deparamos con luchas diferentes, que se iniciaron en diferentes momentos de la vida y provocaron formas diferentes de ver el mundo y accionar sobre él. En el encuentro entre los sujetos formadores, que continúan rehaciéndose de diferentes maneras, antevemos un diálogo amplio y profundo sobre la educación de los educadores.

Eses dos formadores de educadores, en cuanto seres históricos y sociales, inseridos en su tiempo, y no inmersos en él, dibujaron movimientos diferentes en el mundo y asumieron opciones, decisiones y valores de acuerdo con las condiciones y oportunidades que encontraron. Sus acciones, ingenuas en algunos momentos, críticas en otros, involucraron finalidades, pues configuraban una *praxis* que implicaba métodos, objetivos y elecciones de valor (Freire, 2002).

Algunas Consideraciones

Los diálogos acerca de cada historia de vida, bien como el análisis dialogado con los participantes de la pesquisa acerca de las aproximaciones y diferenciaciones entre sus historias, posibilitaron la construcción de los resultados, como contribuciones para las pesquisas y propuestas de formación de educadores, son el referencial de la pedagogía freireana.

Esos diálogos, pautados en el pensamiento freireano y en los presupuestos de la Metodología Comunicativo-crítica, fueron orientados por el principio de que todos son capaces de mirar críticamente para sus contextos, tomar decisiones sobre él y buscar su transformación, pues están

inseridos en un mismo sistema, manteniendo sus peculiaridades individuales, sociales y culturales. Por tanto, los formadores, y participantes de la pesquisa, nos ayudaron a levantar contribuciones a la superación de los problemas enfrentados cuanto a la mejoría de la educación pública y de las condiciones de vida y de la profesión docente.

Ese proceso dialógico de pesquisa permitió que nos experimentásemos y asumiésemos como sujetos históricos que están siendo y sufren los condicionamientos forjados en las relaciones desiguales presentes en la sociedad, pero que aprenden siempre nuevas formas de enfrentarlos. El diálogo mostró que, de manera epistemológicamente curiosa y crítica, estableciendo la unidad en la diversidad, problematizando las situaciones vividas, colocándose como educandos-educadores y educadores-educandos, podemos emerger de nuestros contextos, enfocándolos como objetos de nuestro conocimiento, para que sean desvelados y transformados. En fin, el diálogo nos identificó como pronunciadores del mundo, capaces de pensar lo que somos, lo que hacemos, descubriendo a favor de qué y de quién accionamos, contra qué y quién trabajamos. Al dialogar, relacionamos nuestros conocimientos de experiencia hechos con nuestros conocimientos científicos, de forma rigurosa, respetuosa, sin imposiciones.

En el diálogo con la investigadora, acerca de cómo se constituyeron formadores, los participantes de la pesquisa continuaron esta constitución, al proponer y sufrir cuestionamientos, reflexionando y argumentando acerca de diversas temáticas, denunciando sus insatisfacciones y anunciando sus esperanzas, analizando la propia historia y la historia del otro, el contexto social y educativo.

De manera general, el análisis de las historias de vida, bien como de los diálogos sobre ellas, demostró que los formadores se han constituido en las relaciones sujeto-sujeto, sujeto-objeto y sujeto-objeto-sujeto que establecen mediante las condiciones históricas de vida, de escolarización, de trabajo, de clase social, que le propician momentos de aprendizaje, reflexión y enfrentamiento de las situaciones que los condicionan y oprimen, les trae acomodaciones o rupturas, provocan extrañamientos o satisfacciones, caracterizando un constante movimiento dialéctico de hacer y rehacer, hacerse y rehacerse. Personas, situaciones, estudios, relaciones, han atravesado los individuos que las interpretan, evalúan y recrían, aceptando y

negando, comprendiendo e indagando, incorporando y rompiendo con sus influencias y fuerzas.

En este abordaje dialógico de investigación, tanto los investigadores e investigadoras como los y las participantes, son sujetos históricos, condicionados pero no determinados, programados a aprender, pues sufren la influencia de las condiciones que los cercan en el recorrido de la vida y las enfrentan con el repertorio de experiencias y conocimientos que construyen, en las relaciones con el mundo y con la gente. Por tanto, mientras proceso educativo y social que representa, visando a la transformación de los contextos por las personas que los viven, por el compartir de conocimientos, acciones y trayectorias, la pesquisa dialógica favorece el desvelamiento crítico de mundo, la producción de conocimiento mediante la aprehensión de diversas voces, que pronuncian la realidad, a partir de la auténtica y humilde fe en las personas.

Constatamos que el desarrollo de la pesquisa, en una perspectiva dialógica, possibilitó que la curiosidad epistemológica fuese unida a la problematización, a la concientización, a la tolerancia, a postura indagadora y crítica por parte de todos los involucrados, pues la producción de conocimiento ocurre en comunión, en la admiración del objeto a ser estudiado. En este sentido, es fundamental considerar el saber científico, el saber profesional y el saber vivencial de las personas involucradas, a partir del referencial teórico.

Por tanto, se concluye que la construcción dialógica de esta pesquisa, en asociación con diferentes profesionales, compartiendo sus trayectorias de vida, sus maneras de ver, pensar y accionar en el campo educacional, significó un fuerte aprendizaje y la certeza de haber realizado un importante paso a continuidad de otros trabajos dialogados, otras asociaciones, otras problematizaciones, otros proyectos de práctica libertadora de educación.

Notas

¹“Por isso pode haver diálogo na exposição crítica, rigorosamente metódica, de um professor a que os alunos assistem não como quem come o discurso, mas como quem apreende sua inteligência.” (texto original)

²“Assumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar.” (texto original)

³ “Não escolhemos apenas uma maneira de fazer pesquisa, mas também de estar no mundo, de compreendê-lo, construí-lo e reconstruí-lo com quem vive a dimensão da realidade por nós estudada.” (texto original)

Referências Bibliográficas

- Braga, F. M., Gabassa, V. & Mello, R. R. de. (2010). *Aprendizagem dialógica: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos*. São Carlos: EdUFSCar.
- Brasil. (2002). *Referenciais para formação de professores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental.
- Demartini, Z. de B. F. (1988). Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: O. de M. Von Simson (Org.), *Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil)* (pp. 14-43). São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais.
- Flecha, R. & Tellado, I. (2015). Metodología Comunicativa en Educación de Personas Adultas. *Cadernos Cedes*, 35(96), 277-288. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00277.pdf>
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da Autonomia* (8ª. ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Extensão ou comunicação?* (11ª. ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Ação Cultural para a Liberdade* (10ª. ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia do Oprimido* (39ª. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *À sombra desta mangueira* (7ª. ed.). São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, P. & Betto, F. (2003). *Essa escola chamada vida* (14ª. ed.). São Paulo: Ática.
- Gabassa, V. (2009). *Comunidades de aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil.
- Gadotti, M., Freire, P. & Guimarães, S. (2006). *Pedagogia: diálogo e conflito* (7ª. ed.). São Paulo: Cortez.

110 De Paula – Diálogo Freiriano e Investigação Educativa

- Gómez, J, Latorre, A., Sanchez, M. & Flecha, R. (2006). *Metodologia Comunicativa Crítica* (1ª. ed.). Barcelona, Espanha, El Roure Editorial.
- González, A. G. & Diez-Palomar, J. (2009). Metodología Comunicativa Crítica: transformaciones Y câmbios en el s. XXI. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 103-118. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201014898007.pdf>
- Ludke, M & André, M. E. D. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Meihy, J. C. S. B. (1996). *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola.
- Palma Filho, J. C. & Alves, M. L. (2003). Formação continuada: memórias. In: R. L. L. Barbosa (Org.), *Formação de Professores. Desafios e Perspectivas* (pp. 279-296). São Paulo: Editora UNESP.
- Queiroz, M. I. P. de. (1988). Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: O. de M. Von Simson. (Org.), *Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil)* (pp. 14-43). São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais.
- Vaillant, D. (2003). *Formação de Formadores: Estado da Prática*. Rio de Janeiro: PREAL. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – Fundação Getúlio Vargas, 25. Retrieved from <http://www.cpdoc.fgv.br/projetos/arq/Preal-Doc25.pdf>

Lucimara Cristina de Paula es PhD Profesora del Departamento de Pedagogía, Universidad Estatal de Ponta Grossa de Brasil.

Contact Address: Departamento de Pedagogía. R. Cel. Bitencourt, 689 - Centro, Ponta Grossa - PR, 84010-290, Brasil

E-mail: lucrispaula@gmail.com

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

Postformal Education: a Philosophy for Complex Futures. Basel, Switzerland: Springer International

Éverton M. Batisteti¹

1) Federal University of São Carlos. Brazil.

Date of publication: February 15th, 2018

Edition period: February 2018 - June 2018

To cite this article: Batisteti, E. (2018). Postformal education: A philosophy for complex futures. Basel, Switzerland: Springer International. [Review of the book]. *REMIE- Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 8(1), 111-113. doi:10.17583/remie.2018. 3267

To link this article: <http://dx.doi.org/doi:10.17583/remie.2018.3267>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

Review

Gidley, J. M. (2016). *Postformal education: A philosophy for complex futures*. Basel, Switzerland: Springer International. 291 pp. ISBN 9783319290683.

The complexity of the problems that have occurred in the last century and the projection of future challenges make us reflect on the current educational model developed in the nineteenth century for industrial expansion, which is insufficient for the education of children and young people today. Problems such as global climate crises, growing economic disparity, mass migration and the youth mental health epidemic respond for a large part of these problems, pointing out the need for new solutions based on scientific knowledge.

Thinking about this scenario, Jennifer Gidley wrote her book *Postformal education: A philosophy for complex futures*. This book carries reflections of the writing process that lasted almost 10 years, plus the four decades of professional and academic work focused on education. This offers the readers the possibility of a radical change in their thoughts about education, from solid theories that open new ways of thinking the education of children and young people in the face of a proposal of a postformal education.

The contributions of adult developmental psychology show that there are superior stages of reasoning in adults called postformal. Based on this fact, the key for Gidley's work appears: How to educate children and young people in order for them to reach more mature forms of reasoning, so that they can face the problems that challenge our society?

Aiming to develop the subject, the book was written in a structure of differentiation and repetition, with an extensive collection of scientific citations and short personal narratives that enable the readers to understand

112 Madaleno – Postformal education [Book Review]

Gidley's intention as she integrates the historical, cultural, psychological and dimensions of research.

The book is divided into 12 chapters that interconnect in 3 parts. The first part, entitled *An evolutionary approach to education*, is divided into three chapters. The cultural evolution of humanity is described, especially of the current context considered plural; the theories of development, its limits and advances; and also the pedagogical model in which the origins of formal education are based.

In the second part - *Postformal Psychology: Beyond Piaget's Formal* - the discussion delves deeper into adult development studies in light of postformal education. Gidley first brings the theoretical bases of postformal education in the field of psychology, following with an analysis of the postformal theoretical basis in the educational field. She concludes the second part with the intersection of theoretical analysis resulting in a postformal education philosophy for complex futures that is divided into four major core themes.

The last five chapters that comprise the third part of the book – *An evolving postformal education philosophy* - are dedicated to each of the core of postformal education philosophy: a pedagogical love for the development of social and emotional education; a pedagogical life for a sustainable and ecological education; a pedagogical wisdom for the development of creativity and complex social relations; and a pedagogical voice that contemplates a critical, true, global and aesthetic education; and Meta-reflections.

Gidley's commitment to writing a work that is transformative stands out. Her proposition appears in the smallest details of her work as in choosing the core Pedagogical Love to come first to others because she believes it to be the most important and the most lacking. This transforming attitude that sees love as inherent in pedagogy is also found in the work of another transformative educator, Paulo Freire, who reminds us that "education is an act of love, therefore, an act of courage" (Freire, 1967, p.97).

In conclusion, the book is recommended to all those interested in philosophy of education, developmental psychology and education professionals, so that they can reflect on the concepts of their practices and the paving of a new path that considers the complex world we live in, such

as the proposition of a postformal education. This work joins other voices for the development of a transformative and inspiring education to which all children and young people are entitled.

References

Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.

Éverton M. Batisteti, NIASE – Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa, Federal University of São Carlos
everton.batisteti@gmail.com



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

List of Reviewers

Date of publication: February 15th, 2018

Edition period: February 2018 - June 2018

To cite this article: REMIE Editors. (2018). List of Reviewers. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 8(1), 114. doi: 10.17583/remie.2018.3287.

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2018.3287>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

List of Reviewers

Thank you to 2017 reviewers. On behalf of the Multidisciplinary Journal of Educational Research we deeply appreciate reviewers contributions to the quality of this journal. The journal owes this debt with those who have been peer reviewers during this period. Yours sincerely,

Esther Rocca
Roseli R. de Mello
Editors

Aiello Cabrera, Emilia
Alanazi, Mona
Álvarez, Pedro
Alvarez Cifuentes, Pilar
Bachega, Denise
Bonell, Lars
Braga, Fabiana Marini
Buslon, Nataly
Cantó Alonso, Jose
Constantino, Francisca L.
Felicetti, Vera
García-Carrión, Rocío
García Yeste, Carme
Girbés-Peco, Sandra
Kumar, Sanjeev
Kumi-Yeboah, Alex
Lima, Emília Freitas de
Marigo, Adriana

McLaughlin, Tim
Molina Roldán, Silvia
Nascente, Renata
Natividad, Laura
Peña Axt, Juan Carlos
Prados Gallardo, María del Mar
Prezenszky, Bruno Cortegozo
Reyes, Claudia
Rios, Oriol
Ruiz, Laura
Serpa, Sandro
Schmidt, Andréia
Schubert, Tinka
Tellado, Itxaso
Valverde, Beatriz
Villarejo, Bea
Villarreal Fernández, Jorge